

Miradas letradas, letras ad-miradas. Una conversación con el mundo social¹

Ways of Seeing and Ways of Saying: a Conversation with the Social World

JOSÉ BELTRÁN LLAVADOR

Universitat de València
España
Jose.beltran@uv.es

(Recibido: 29-01-2018;
aceptado: 13-05-2019)

Resumen. El presente texto plantea una aproximación al concepto de miradas letradas en contextos educativos utilizando como recurso expresivo la metáfora de la conversación. Las miradas letradas quedan caracterizadas como estrategias que buscan reconfigurar nuevas formas de leer, conocer y expresar la realidad social. Tras esta caracterización, la discusión se centra en la necesidad de generar nuevos entornos de aprendizaje mediante espacios letrados, que estimulen y sean favorables a la lectura y a la escritura. La conclusión sostiene que estos entornos requieren la transformación de las instituciones educativas y culturales en lugares diferentes a los que hasta ahora resultaban habituales. Lugares que contribuyan al conocimiento desde experiencias creativas y prácticas sociales compartidas que nos comprometan con la tarea de reconstruir y mejorar nuestro mundo.

Palabras clave: *palabra; conversación; ciudadanía; creatividad; lectura.*

Abstract. The present paper aims to approach ways of seeing and reading the world in educational contexts using the metaphor of conversation as an expressive resource. Ways of seeing the world through conversing are characterized by strategies that attempt to frame new avenues for reading, knowing, and expressing social reality. After featuring them, the discussion revolves around the need to generate novel learning and literate environments that may foster and be conducive to meaningful modes of reading and writing. This article concludes that these spaces require cultural and educational institutions to be morphed into places other than the habitual. These settings should contribute to a kind of knowledge stemming from creative experiences and shared social practices that may engage us in the twofold task of reconstructing and improving our world.

Keywords: *word; conversation; civic responsibility; creativity; reading.*

¹ Para citar este artículo: Beltrán Llavador, J. (2019). Miradas letradas, letras ad-miradas, una conversación con el mundo social. *Alabe* 20. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe2019.20.4

Presentación

Este artículo parte una sencilla propuesta que al mismo tiempo es una declaración de intenciones. La propuesta es considerar el presente texto como parte de una conversación. Asumir esta propuesta no es una cuestión trivial: significa reconocer el legado histórico que ha venido animando –dando ánima o alma– a nuestra cultura y a nuestra educación; significa también reconocer el largo viaje del que venimos y en el que no cesamos de reunir, en términos de Raymond Williams (1984), recursos para la esperanza. Así que esta conferencia es también una invitación al viaje, en un doble sentido: literal y metafórico. Recordemos el relato fundacional que nos sigue inspirando: la Odisea de Ulises, en su camino de vuelta hacia la ciudad de Ítaca, lleno de aventuras y conocimiento. Las aventuras de Ulises inauguraron ese género magnífico que son las novelas de formación. El viaje de Ulises narra su crecimiento como ser humano a partir de la experiencia, de su encuentro con las cosas y la manera de resolver con inteligencia las contingencias de la vida. En definitiva, la Odisea nos está contando la educación de Ulises, una educación necesaria regresar a su condición de ciudadanía. El regreso a la ciudad también encierra otro significado: el paso del mito al logos, y es precisamente en ese tránsito en el que Giorgio Colli (1977) sitúa el origen de la filosofía.

O lo que es lo mismo, las aventuras míticas de Ulises dieron paso a esas conversaciones filosóficas de Sócrates con los ciudadanos que después quedarán registradas en los diálogos de Platón. Desde ese momento, la educación de los seres humanos se llevará a cabo fundamentalmente en la ciudad y, por tanto, comenzará a ser, en este sentido, una educación ciudadana. Una educación ciudadana basada en el arte de la conversación.

El arte de la conversación

Efectivamente, las aventuras de la imaginación dieron paso a la filosofía considerada como el arte de la conversación. El diálogo, formulado como dialéctica, es el que ha impulsado y debe seguir haciéndolo, buena parte de la historia del pensamiento occidental. La dialéctica es la conversación en forma de discusión, contrastación o deliberación sobre los asuntos que nos conciernen, que consideramos importantes, sobre los que vale la pena confrontarnos, y que dará lugar a lo que Bourdieu (1999) llamó “el espacio social de los puntos de vista”. Precisamente en el espacio de esa conversación, que recogió Platón (1972) en una Grecia que fundó la democracia de la que hoy somos herederos (y que hoy estamos despreciando gracias al ascenso de la insignificancia), es en el que quisiera situarse esta reflexión.

Nuestro saber se ha ido elaborando a partir de una conversación que viene de antiguo: Einstein dialogó con Newton antes de dar a conocer su teoría de la relatividad, como Newton lo hizo antes con Copérnico; Beethoven conversó con Schiller para componer su novena sinfonía; Walter Benjamin (2005) conversó con el pintor Paul Klee (2008) para

la reflexión sobre el ángel de la Historia; Zygmunt Bauman (2002, 2003, 2005, 2006, 2007) leyó a Heráclito antes de dar con la metáfora expresiva de lo “líquido” como vector de nuestra vida social; Marx conversó con Epicuro para fundamentar su materialismo dialéctico, y junto con Engels conversó con obreros para escribir su *Manifiesto Comunista* (Marx y Engels, [1848]2012); John Dewey conversó con educadores a los que menciona en *Democracia y Educación* (Dewey, [1916] 2004), así como con pintores, músicos y escritores a los que menciona en *Arte como experiencia* (Dewey, [1934] 2008); Ahora nosotros conversamos con Dewey con la excusa del centenario de su obra; Pierre Bourdieu conversó con gente anónima de Francia para elaborar su magnífica pieza *La miseria del mundo* (Bourdieu, 1999). Y nosotros seguimos conversando –entre tantos y tantos a quienes admiramos– con Homero, para recordarnos que hace treinta siglos emprendimos un largo viaje que todavía prosigue: el viaje de educar y de educarnos, el viaje en pos de la ciudadanía plena.

Nuestra educación tiene una estrecha relación con el saber: nos educamos para saber más, y queremos saber más para comprender mejor, y queremos comprender mejor para poder tener herramientas de intervención y transformación de nuestra sociedad. ¿Qué tiene que ver esto con la idea que da título a esta conferencia: “miradas letradas”? En realidad, tiene todo que ver. Parémonos un instante a pensar en la misma expresión “qué tiene que ver” que acabamos de utilizar, con toda naturalidad, para preguntarnos por la relación entre una y otra cosa. Cuando planteamos “qué tiene que ver” estamos reclamando una relación que quede clara, con fines a la vista, una relación ilustrada, que nos ilumine, que nos enseñe o eduque, estableciendo conexiones entre aspectos aparentemente inconexos. Parafraseando el conocido aforismo, *primum vivere*, podríamos decir: *primum videre, deinde philosophari*, primero ver, luego pensar. “La vista llega antes que la palabra. El niño mira y ve antes de hablar”, afirma John Berger (2006:13). Ver y pensar son acciones concomitantes. Y así nos lo recuerda la actitud de asombro que dio origen a la filosofía. La filosofía es producto del asombro y de aquello que provoca admiración, o que es digno de causar sorpresa a la vista. Cuando un niño, al que se le señala algo, dice con vehemencia: “a ver, a ver”, está mostrando su curiosidad, quiere sorprenderse y saber lo que hay, está pidiendo claridad. Como nos recuerda Michael W. Apple (1997), la claridad empieza con uno mismo. La educación es el proceso por el que abandonamos las sombras de la caverna y adquirimos creciente claridad.

Desde el punto de vista de las ciencias sociales, se ha acuñado la expresión “la mirada sociológica” (Alonso, 1998) para referirse a una mirada que no pretende sólo describir, sino reescribir la realidad, que no se conforma con explicar las cosas, sino que se compromete o se implica con los avatares del mundo social. La mirada sociológica es una mirada comprometida, que interviene en aquello que mira. Las miradas letradas son miradas inquietas que buscan reconfigurar y explorar nuevas formas de leer, de conocer, de comprender, de educar. Las miradas letradas se alimentan de las prácticas sociales de la mirada.

El arte de la mirada

La mirada es un arte que se puede cultivar. Desde las miradas letradas, miramos la educación y educamos la mirada. Tenemos que mantener los ojos bien abiertos para saber ver y saber leer el cambio que está teniendo lugar en la escuela. Mariano Fernández En-guita (2016) sostiene la idea de que en el terreno educativo vivimos tiempos de encrucija-da y que estamos asistiendo al final de un ciclo histórico que empezó en la modernidad. A juicio del sociólogo, se está cerrando lo que él identifica como un paréntesis escolar. No significa el final de la educación, ni mucho menos, sino el principio de una transforma-ción necesaria de la escuela de la que encontramos cada vez más indicios. Hoy tenemos algunas certezas que están alterando nuestra percepción sobre la escuela y que impulsan a introducir cambios necesarios. Así, hoy sabemos que las escuelas –en tanto que actores sociales o instituciones– también aprenden; que las escuelas ya no tienen el monopolio del saber; hoy sabemos que la relación con el saber está sufriendo una transformación profunda en el marco de la sociedad red o de la información; que habitamos ciudades que son, o que aspiran a ser, parte de la red cada vez más amplia de ciudades educadoras; que los niños ya no pueden aprender como antes, y por ello es necesario cambiar los brazos cruzados, como sugería John Dewey hace cien años, por las conexiones cruzadas; hoy además sabemos que aparecen nuevas formas de analfabetismo –nuevas formas de reproducción de las desigualdades– que son un reflejo de la brecha digital; hoy sabemos que la letra cursiva pronto va a ser una práctica residual, y hoy sabemos que el acceso a la información (un acceso sin límites) no garantiza la comprensión de la realidad. También sabemos que las niñas y los niños más inteligentes no soportan la escuela porque habitan una escuela anacrónica, que sufre un desajuste respecto de su propia época. El profe-sorado universitario comienza a sufrir el síndrome del aula vacía, porque experimenta cotidianamente la ausencia cada vez más frecuente de los estudiantes.

John Dewey ya anticipaba la necesidad de una escuela antiescolástica, una escuela que no fuera concebida como una preparación para la vida, como una vida en diferido, sino que fuera una forma de vida social, un ideal practicable, donde los niños y las niñas fueran, antes que escolares, ciudadanos y ciudadanas. Si la escuela del siglo XXI quiere ser transformadora, tiene que transformarse a sí misma, y para ello tiene que estar dis-puesta a aprender a partir del diálogo con la alteridad: con otras instancias de socializa-ción, con los códigos que manejan las generaciones más jóvenes que hoy son nativos di-gitales (Prensky, 2011), con las posibilidades didácticas que ofrece la pantalla. La escuela tiene que dejar de estar enclaustrada, cerrada, clausurada, como un microcosmos alejado del mundo social; el aprendizaje ya no puede continuar centrado en el *scriptorium*: ese in-vento por el que la oralidad quedó silenciada, y el sujeto escolar quedó reducido a una ca-beza pensante, y todo su radio de acción se redujo a actividad intelectual, disminuyendo la presencia y la experiencia de la sensibilidad y de las emociones, ignorando la presencia de ese cuerpo –que no tenemos, como nos dice el lenguaje común– sino que somos.

En este sentido, la escuela del siglo XXI tendrá que dejar de identificarse con el modo de lectura habitual para convertirse en el lugar de la experiencia, en un espacio generador de experiencias mediadas por miradas letradas. La lectura tradicional, cultivada desde la escuela, estaba considerada como una actividad física individual, silenciosa, venerada, que da acceso a un saber elevado. En cambio, la noción de espacio letrado da lugar a una actividad participada, colectiva, en la que juega un papel importante la interacción de los sujetos y que propicia la creación de entornos u ocasiones de aprendizaje. Eloy Martos y Alberto Martos definen los espacios letrados como un medio ecléctico o bisagra entre lo tangible y lo intangible, donde lo que cuenta es la creación de entornos favorables a la lectura y la escritura, y donde lo que importa es “habitar” la lectura.

Si algo es un espacio letrado, es un espacio conversacional, de diálogo, de intercambios y enriquecimiento mutuo. Por tanto, más que una biblioteca, salón o aula, habría que pensar en un espacio letrado como una especie de locutorio o auditorio, como un espacio lúdico y de imaginación, esto es, si se nos permiten los neologismos, como un “imaginatorio” o “fabulatorio”. (Martos y Martos, 2012: 116).

Y si permiten añadir un nuevo neologismo, podemos pensar en un “colaboratorio”, un laboratorio participativo, colectivo. Una idea que ya anticipó John Dewey hace cien años con su Escuela Laboratorio. Para propiciar estas innovaciones la escuela tiene que ayudar a liberar y a ampliar la mirada, tiene que convertirse en una escuela ciudadana.

La escuela educa ciudadanos autónomos para sociedades autónomas. Y si la mirada es una forma de percepción, sin duda toda percepción puede ser al mismo tiempo un programa de acción: o lo que es lo mismo, la claridad sobre las cosas del mundo social, nos impulsa, desde la primera educación, a alcanzar la ciudadanía plena. Para Paul Barry Clarke la ciudadanía plena “significa pertenecer al mundo y vivir esta pertenencia desde la libre elección y con el propósito de procurar la mejora del yo, de los otros y del mundo.” (Barry Clarke, 1999: 174).

El arte de la ciudadanía

En este espacio de encrucijada, en este escenario cambiante en el que todo aparece atravesado por el signo de la velocidad, quisiera hacerme eco de un invento que le llamó la atención al último Umberto Eco, poco antes de fallecer:

Se trata de una pseudopropuesta comercial que anuncia una novedad, el Built-in Orderly Organized Knowledge, cuyas siglas conforman el acrónimo BOOK, es decir, libro. Sin hilos, sin batería, sin circuitos eléctricos, sin interruptor ni botón, es compacto y portátil y puede utilizarse incluso estando sentado delante de la chimenea. Está compuesto por una secuencia de hojas numeradas (de papel

reciclable), cada una de las cuales contiene miles de bits de información. Estas hojas se mantienen unidas en la secuencia correcta gracias a un elegante estuche llamado encuadernación”. (Eco, 2016).

Con sentido del humor, Umberto Eco está recordando en este pasaje que el libro también es una tecnología, que forma parte del bosque tecnológico que fundó la galaxia Gutenberg y que hoy está siendo reinventado por la galaxia internet. Decía Spinoza que a veces las cosas más raras son las más hermosas. El libro es una tecnología rara, pero no deja de ser un espacio letrado basado en el valor de la palabra, un lugar de encuentro en el que se dan cita la mirada letrada del lector y la propuesta del autor, para participar en el banquete de la conversación.

Si Umberto Eco cuestionó la jerarquía entre alta cultura y cultura popular, dando entrada a la noción de “obra abierta”, Bourdieu (1988) dedicaría una de sus obras –*La distinción*– a analizar cómo los criterios de preferencia cultural y de distinción están asociados a una cuestión de clases sociales. Una distinción que puede ser impugnada creando las condiciones para comprender los factores que reproducen y legitiman las desigualdades sociales. Por eso, entre otras iniciativas, en 1989 (dos siglos después de la revolución ilustrada), fundó el suplemento literario y cultural *Liber*, con el deseo de “superar los provincianismos y los particularismos.” (Rodríguez López, 2002: 105). Conviene recordar que entre las acepciones de *liber* en latín, se encuentra la de libro y por homofonía nos acerca a *libertas*, libertad. Pese a todo, los libros –en sus múltiples avatares, transformaciones e hibridaciones cada vez más complejas y versátiles– sirven para ser un poco más libres.

Ese lugar llamado escuela –sin duda bien diferente del espacio con el que la identificamos hoy– seguirá albergando libros, pero ya no alojará los clásicos libros de texto –cuya hegemonía ya ha sido denunciada hace tiempo–, sino textos entendidos como un cruce de perspectivas, como un encuentro de múltiples tramas, en el que tenga tanto valor la imagen como la escritura, el encuentro entre imaginación y creación. El libro, como ha mostrado la historia de la lectura (Chartier y Cavallo, 2001), es libre así para desplegarse, ampliarse y transformarse en un espacio donde convergen miradas letradas, recreando aquello que le dio su cuerpo (su *corpus*): una textura que es un tejido de relaciones, una red en la que en-redarnos y participar para fortalecer los mimbres de la vinculación social.

La ironía de Umberto Eco sobre el libro encierra una lección que no podemos pasar por alto. Qué duda cabe que a Eco le gusta el objeto libro, pero él no plantea un dilema en términos de tecnofilia o tecnofobia. En el fondo, lo que importa son los lugares a los que nos da acceso el libro: lugares que nos muestran un ámbito de posibilidades, que proporcionan experiencias valiosas –susceptibles de ser compartidas, imaginadas y recreadas– y que impugnan el fatalismo programado al que se nos quiere abocar, la irresponsabilidad organizada convertida en programa político estrecho de miras, huérfano de miradas. Castoriadis se preguntaba:

¿Qué significa la libertad o la posibilidad de participación de los ciudadanos, el hecho de trascender el anonimato de una democracia de masas, si no existe en la sociedad de la que hablamos algo –que ha desaparecido en las discusiones contemporáneas (...) que es la *paideia*, la educación del ciudadano? No se trata de enseñarles aritmética, sino de enseñarles a ser ciudadano. Nadie nace ciudadano. ¿Y cómo se convierte uno en ciudadano? Aprendiendo. ¿Cómo se aprende? En primer lugar, mirando la ciudad en la que uno se encuentra. (Castoriadis, 2007).

Y describiéndola, a través de la palabra oral. Al fin y al cabo, como nos recuerda Walter Ong en *Oralidad y escritura* (Ong, 2016), el lenguaje escrito es un lenguaje formalizado secundario, que depende siempre del lenguaje primario, común a todos, que es el lenguaje oral.

El arte de la lectura

A propósito del hecho de aprender, la psicología de la Gestalt nos dice que no vemos así, sin más, sino que vemos como, esto es, que vemos según nuestra perspectiva, desde la gramática de nuestra experiencia singular de las cosas. Y en nuestra manera de ver las cosas, de comprender la realidad, interviene de manera decisiva el lenguaje. Los límites del lenguaje –señaló Wittgenstein ([1921] 2002: § 5.6) el siglo pasado– son los límites de mi mundo. A través del lenguaje, comprendemos y expresamos la realidad. Por eso, Paulo Freire (1977) insiste en que la tarea de alfabetizar consiste en saber y poder pronunciar el mundo.

Saber leer proporciona el poder de poner el auténtico nombre a las cosas, el poder de denunciar las perversiones del lenguaje (guerras de baja intensidad, inmigrantes ilegales, vientres de alquiler, amnistía fiscal, pobreza, posverdad). Saber leer es hacer inteligible –*intus legere*, leer desde el interior– la realidad social. Pero la lectura de ahora no es comparable con la lectura de antes. La actividad lectora de los más jóvenes no es la misma que la de aquellos que ya no somos tan jóvenes. Puesto que han nacido después, viven otra historia. Puesto que su entorno ya no es analógico, viven en otro espacio, que ahora principalmente es digital. Y estos hechos nos desconciertan.

Para superar este desconcierto, tal vez sea el momento de repensar la escuela como el lugar de la experiencia educativa.

Un espacio puede convertirse en un lugar en cuestión de segundos o con el paso de los años. La piedra angular está en habitarlo. Es la calidad del tiempo vivido lo que transforma un espacio genérico en un lugar singular. Los espacios tienden a tener un registro objetivable, mientras que los lugares forman parte de la experiencia vital de las personas, de su historia y de su imaginario, y a menudo sólo pueden ser compartidos con ayuda de las artes, esa gran enciclopedia de referencia que nos vamos pasando de generación en generación. (Bosch, 2009: 112).

A propósito de la experiencia y del proceso de aprender a leer de los niños, dice Eulàlia Bosch: “Mirar una imagen hasta entenderla, quizá nunca más lo volvamos a hacer con tanta intensidad como cuando éramos pequeños.” (Bosch, 2009: 207). Tal vez nosotros, como los niños, deberíamos reaprender a “*mirar en voz alta*, repitiendo el ejercicio de cuando no sabían leer.” (Bosch, 2009: 208).

Este mirar en voz alta fue lo que inspiró al filósofo Michel Serres a emprender un viaje al Tíbet tras la lectura, ya en edad madura, de *Tintin en el Tíbet*, del dibujante belga Hergé, tal y como narra en su obra *Atlas*:

“En los viajes dibujados por Hergé (...) lo lejano se vuelve cercano” (Serres, 1995: 243). En las primeras páginas, presentando la metáfora de Atlas, a cabo entre el viejo y el nuevo mundo, y en sus reflexiones sobre “saber y aprender” había sugerido: “no corráis hacia los centros, el saber está ahí, en forma de voz, de imágenes, de esquemas y de mapas”. (Serres, 1995: 13).

Casi dos décadas más tarde, el mismo autor retoma estas reflexiones en *Pulgarcita*, una deliciosa fábula sobre los cambios de la transmisión del saber con la aparición de las nuevas tecnologías (Serres, 2014). Entre otros muchos cambios, en la institución escolar pero también en la gestión del saber, constata el fin del panoptismo, la etapa de vigilancia y control superior de los individuos que había definido Foucault.

El espacio del aula se dibujaba antes como un campo de fuerza cuyo centro de gravedad se encontraba en el estrado, en el punto focal de la cátedra, literalmente un PowerPoint. Allí estaba el peso denso del saber, ínfimo en la periferia. Ahora que está distribuido por todas partes, el saber es espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. La sala de otros tiempos está muerta. (Serres, 2014: 60).

En el fondo, nuestro desconcierto tiene lugar porque quisiéramos instalarnos en un espacio tranquilo, definido y previsible, pero estamos participando en una transformación profunda que no acabamos de controlar, que nos desborda (en el sentido de que se sale de los contornos habituales) y que está moldeando nuestro mundo social de una manera que algunos sociólogos han querido describir con metáforas expresivas: un “mundo desbocado” (Giddens, 2000), un tiempo “líquido” (Bauman, 2007), una sociedad “red” (Castells, 1997), o un “milenio huérfano” (Santos, 2005).

Señala Jorge Larrosa en el prólogo al libro de Víctor Bravo *Leer el mundo* que “la palabra lectura está, quizá demasiado saturada. Y tal vez ahora que la lectura está desapareciendo, ahora que nos podemos sentir libres de una tradición asfixiante (...) podamos volver a jugar con los libros con otra libertad, con otra inocencia.” Desde una experiencia de la lectura que produce acontecimientos que “siempre son más y otra cosa que lo que somos capaces de fijar con nuestras clasificaciones y nuestras distinciones.” (Larrosa, 2009: 10-11).

El arte de la creatividad

La revolución en la que estamos inmersos, como en su momento la revolución francesa, refleja al mismo tiempo una crisis profunda, un cambio de época, y una enorme liberación de energías creativas. Ahora mismo estamos experimentando lo que podríamos llamar, parafraseando a William James, variedades de la experiencia creativa. Al observar las enormes transformaciones que sufren algunas sociedades nos referimos a estas diciendo –con la ayuda de una metáfora expresiva– que constituyen un auténtico laboratorio. Con ello se quiere dar a entender que se están experimentando muchos procesos diferentes de manera simultánea. Vigotsky ya señalaba que “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia” (Vigotsky, 2003: 17). Y por ello, “la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en el medio de ampliar la experiencia del hombre.” (Vigotsky, 2003: 20).

De modo que podemos concebir la imaginación como una de las formas del conocimiento al servicio de la experiencia. Desde una perspectiva social, el sociólogo Wright Mills (1996), estudioso de las élites del poder, introduce el término “imaginación sociológica” para referirse a

una cualidad mental que parece prometer de la manera más dramática la comprensión de nuestras propias realidades íntimas en relación con las más amplias realidades sociales. No es una cualidad más entre el margen contemporáneo de sensibilidades culturales: es la cualidad cuyo uso más amplio y más hábil ofrece la promesa de que todas esas sensibilidades –y de hecho la razón humana misma– llegarán a representar un papel más importante en los asuntos humanos. (Wright Mills, 1996: 32).

Más recientemente, Castoriadis desarrolla la teoría de la “imaginación instituyente”, señalando precisamente que “la creación, como obra de lo imaginario social, de la *sociedad instituyente* (...) es el modo de ser del campo histórico social (...) La sociedad es autocreación que se despliega como historia.” (Castoriadis, 1994: 73). Los tres autores mencionados, desde ámbitos diferentes –la psicología, la sociología y la filosofía– reconocen el trabajo de la imaginación como un proceso de creación social, un proceso que puede adoptar expresiones y formas diferentes, y que contribuye al conocimiento desde la experiencia creativa.

Hans Joas, por su parte, argumenta en su obra *La creatividad de la acción*, que “la postergación de la temática de la creatividad en sociología (...), de carácter constitutivo para esta disciplina, no es en absoluto representativa de las corrientes de la historia intelectual de los dos últimos siglos” (Joas, 2013: 127). Joas señala que los conceptos relativos a esta cuestión no se introdujeron con una definición clara y precisa, y por ello acude a metáforas, cuyo trato “requiere capacidades distintas de las que se necesitan para

conceptos científicos” y “presupone que, al menos, se esté dispuesto a aceptar que los fenómenos con los que tratamos tentativamente y con rodeos se tomen como experiencias reales.” (Ibid: 127-128). Las metáforas que selecciona por su relevancia –expresión, producción, revolución– desembocan en los conceptos de “inteligencia” (creativa) y de “reconstrucción”. (Ibid: 173). Conceptos que Dewey integra, en su libro de 1934 *El arte como experiencia* ([1934] 2008), para señalar que el fin de la creación de una obra de arte es dotar de sentido y reconstruir la experiencia. Y es así como el papel de la creatividad también adquiere una dimensión social relevante, hasta el punto de que le sirve al pensador norteamericano para desarrollar su teoría de la “democracia creativa”, que para Dewey es sinónimo de “democracia radical”.

La democracia surgió de un espacio letrado al que se le dio el nombre de ágora. En el ágora se reunían los ciudadanos para deliberar sobre los asuntos de la *polis* que habitaban. La democracia se desarrolla en el momento en que se reconoce el valor de la palabra: la palabra dada, la palabra concedida, la palabra intercambiada, como parte del bien común. Cuando en el lenguaje ordinario decimos de un sujeto que es una persona de palabra, estamos reconociendo que es una persona íntegra, fiable. La democracia y la educación pueden ser ideales practicables siempre que no defraudemos el valor de las palabras y las convirtamos en palabras-piedra (Mesa, 2016). En la actualidad, acusamos un exceso de banalidad y de frivolidad en el uso de determinadas palabras, que acaban pervirtiendo su significado original, y que contribuyen al descrédito de la política y de la democracia, abonando una razón cínica. Hace algunos años, una viñeta de Andrés Rábago (El Roto) decía: “Hemos privatizado los diccionarios, así que ahora las palabras significarán lo que digan sus dueños”. Pues bien, ahora más que nunca es necesario reapropiarnos de las palabras para devolverles la libertad que jamás deben perder, para llamar a las cosas del mundo social por su auténtico nombre y para desenmascarar los juegos de poder que las convierten en falsas monedas. La tarea de reapropiarnos de las palabras no es trivial: supone la exigencia revolucionaria de “apalabrar” el mundo, de otorgar valor y dignidad a las palabras que utilizamos, para que podamos y renombrar y reconstruir nuestro mundo en pos de una democracia creativa, de una democracia radical.

El poder de la palabra

A propósito del poder de la palabra, a modo de ejemplo podemos evocar el Museo da Lingua Portuguesa en la Estação da Luz en Sao Paulo, en Brasil, una antigua estación de ferrocarril habilitada como museo. Ese museo, que cumple una década, alberga un espacio fabuloso que se llama la Praza das Palavras, un ágora de tres dimensiones en el que se proyectan imágenes en movimiento con textos hechos de luz, y se escuchan fragmentos de la literatura universal recitados, cantados, rapeados: imagínense un texto de Lope de Vega o de Jorge Manrique en forma de rock ¿por qué no? Este museo ofrece, de nuevo, una metáfora al tiempo que un lugar de miradas letradas. Nuestras ciudades,

crecientemente educadoras, también pueden albergar plazas de las palabras, palabras que nos iluminan, que nos permiten vivir y comprender otras vidas –tan lejanas y tan cercanas–, palabras que nos invitan a viajar y a dar, como sugería Cortázar (2008), la vuelta al día en ochenta mundos, imaginando mundos posibles, mundos mejores de los que tenemos y mejores que los que se nos imponen.

El ejemplo anterior es una pequeña muestra de un lugar tangible. Pero también podemos recuperar espacios letrados no tangibles: pensemos en la plaza de Jemaa El-Fna, en Marruecos, designada patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, y donde cotidianamente se dan cita narradores, poetas, bailarines, que recrean y renuevan la riqueza de la tradición oral que recoge los ecos del pasado hasta nuestro presente. Encontramos una evocación de la plaza de Jemaa El-Fna en los cuenta-cuentos que visitan nuestras escuelas, como también las fallas en Valencia se realizan de manera participativa en las escuelas: son espacios letrados, son espacios para ver (ad-mirados) y para leer (letrados).

Pero este paisaje invita a visitar otros pasajes (Benjamin, 2005) y a plantearnos nuevos interrogantes. Apenas estamos cobrando conciencia, si bien de manera cada vez más aguda y veloz, de la pérdida del monopolio del saber por parte de la institución educativa. Lo vemos día a día, de manera irrefrenable, en las aulas de infantil, de primaria, de secundaria, y de enseñanza postobligatoria. El paisaje del saber está cambiando y el perfil de los más jóvenes –hoy calificados como nativos digitales– está transformándose. También cambian los códigos culturales y artísticos, los esquemas de la sensibilidad y las formas de producir sentido, los modos de hacer y de ver, el sentido de la vista, la manera de mirar.

No hace mucho se utilizaba la expresión de niñas y niños, o jóvenes “aplicados” o “no aplicados” en referencia a los buenos o malos estudiantes, a aquellos que se centraban en los estudios o aquellos que mostraban desafección o resistencia a la actividad de estudiar. No deja de resultar irónico que en la actualidad se denomine “generación APP” para dar cuenta del fenómeno por el que una buena parte de la juventud en sociedades avanzadas hace un uso cada vez más frecuente y extenso de una enorme variedad de aplicaciones. De modo que hoy en día son tecnológicamente “aplicados”, si bien esta aplicación puede producir o estimular una des-conexión escolar. También “los medios digitales abren a los jóvenes nuevas vías de expresión creativa.” En este sentido, la metáfora de la aplicación es especialmente indicada en este contexto, porque “las aplicaciones son fáciles de usar, soportan distintos géneros y fomentan que los usuarios compartan sus producciones.” (Gardner y Davis, 2014: 121-122). En cualquier caso, las aplicaciones pueden contribuir a potenciar la imaginación “por la facilidad con la que ahora podemos conectarnos con los demás, tanto cerca como lejos, y por la señales vocacionales y culturales, normalmente muy potentes, que emite la comunidad que nos rodea.” (Ibid: 150).

Lo cierto es que ya no vivimos en la época en la que Flaubert dibujaba *Una educación sentimental*, con una proyección idealizada de los valores educativos propios de la distinción social y cultural. Entre otras cosas, porque nuestra formación no finaliza tras la educación obligatoria, sino que dura toda la vida. Podemos aprender de la vida a través

de aquello a lo que nos acerca nuestra mirada, a través de las imágenes directas, pero ahora también mediadas por versátiles ventanas: antes el soporte, la lámina, lo constituía el espacio de una página, o las páginas de un libro; ahora el soporte es la pantalla del cine, del ipad, del ebook, del televisor, del ordenador... En las “Últimas palabras” de *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire relacionaba “saber y crecer” con “todo que ver”: “la toma de distancia del objeto es la ‘aproximación’ que hacemos a él.” (Freire, 2014: 137). Las primeras preguntas que dan inicio a la historia del pensamiento occidental surgieron de una experiencia de asombro, o lo que es lo mismo, de “ad-miración”; encontramos el registro de algunas de estas experiencias en las imágenes que nos ofrecen las obras de nuestra imaginación en forma de obras de arte, cuadros, esculturas, fotografías, películas, incluso series de televisión..., algunas de ellas comparables en su función a las antiguas tragedias griegas, como sugiere Simon Chritchley al referirse a *The Wire*, la celebrada serie norteamericana sobre el mundo de la droga. (Chritchley, 2014: 74-75). En cualquier caso, se nos ofrece una experiencia admirable, esto es, nos acerca a la vida y a la acción de los personajes, con quienes podemos pensar y de cuyas cuitas podemos sentirnos partícipes.

El arte de la educación

Hace 20 años se publicó un informe para la UNESCO coordinado por Jacques Delors (1997), que llevaba por título *La educación encierra un tesoro*. Ahí, entre otras cosas, se anticipaba la importancia de los vectores de la sociedad de la información o sociedad-red y de las políticas de educación a lo largo de la vida. Pero a veces, mirando nuestro tablero educativo, podemos tener la impresión de que el tesoro de la educación ha sido secuestrado. Para saber qué encierra el tesoro de la educación, podemos preguntarnos por la etimología del término tesoro. Y entre otras acepciones, descubrimos que la palabra latina *thesaurus* refiere a un listado de descriptores, de nombres; es en definitiva, la condición de posibilidad de un vocabulario. Esta palabra a su vez procede del griego *thesaurós* (depósito, riqueza). El tesoro, en definitiva, es la riqueza de las palabras que nos permiten nombrar el mundo, pronunciarlo y denunciarlo, pero también celebrarlo. El tesoro es nuestra capacidad de poner su auténtico nombre a las cosas, algo que Marx consideraba prioritario para la lucha y la dialéctica social. Hacemos cosas con palabras, y aprendemos, crecemos en el saber, conversando unos con otros. Nuestra relación como seres humanos es dialógica, está mediada por el lenguaje, por las palabras, y por su uso en actos de habla. Cuando una persona analfabeta comete errores, admitiremos, como observa el escritor mozambiqueño Mia Couto (2012), que en realidad no son errores ortográficos, sino que son errores de la vida. Cuando una persona analfabeta aprende a leer y a escribir, está literalmente fundando un mundo. Pero los que somos personas letradas también necesitamos nuevos vocabularios, así como nuevos significados, para salir del imaginario dominante, esto es, para denunciar los descosidos de nuestro mundo,

y para combatir la razón indolente, la irresponsabilidad organizada y la ignorancia planificada. Observamos con preocupación legítima cómo se instalan en nuestro panorama geopolítico sociedades de desprecio que levantan muros mentales y materiales de odio y discriminación. En la actualidad constituye una auténtica exigencia revolucionaria la alfabetización política de la ciudadanía. Necesitamos una nueva pedagogía del reconocimiento basada en una nueva educación de nuestra mirada letrada. Necesitamos una nueva ilustración.

Ese es el verdadero tesoro que necesitamos liberar: el mundo social que ya habitamos y el mundo que queremos hacer más habitable. El tesoro no es lo que vendrá en el futuro, en una vida diferida o aplazada, sino que es el proceso de cambio en el que participamos cada día, la tarea siempre inacabada y siempre por hacer. Esta tarea consiste, entre otras muchas, en reevaluar la palabra para pensar y reconstruir nuestra ciudadanía. Pensarnos con respeto es hacerlo respectivamente, respecto a, o en relación con los demás.

Conclusión: el relato por hacer

Es momento de recapitular. Hemos comenzado señalando que algunos marcos de comprensión tienen un carácter propositivo y que por tanto sirven también como marcos para la acción educativa. Por eso, se ha querido dar inicio a esta reflexión con una suerte de credo pedagógico: a saber, la convicción de que la educación es una forma de vida social, una práctica que pasa por la conversación de los seres humanos: una conversación que nos sirve para mirar, leer y participar en la reconstrucción del mundo social. Y en esa tarea intervienen de manera decisiva el arte de la mirada, de la lectura y de la palabra en pos de una educación ciudadana.

Hemos hablado de arte y creatividad, y también de cambios derivados de las nuevas tecnologías. No es casual. Recordemos que arte, 'ars' en latín, es la traducción de 'techné' en griego: es decir, 'ars' es técnica. Las 'artes' eran 'prácticas' o 'técnicas' de aprendizaje desde la antigüedad. Un carpintero era artista, en la medida en que conocía bien su 'ars', la técnica de su trabajo. Un docente y un bibliotecario, en este sentido, son artistas, como también lo son las lectoras y los lectores. Y pronto podrán serlo los niños y las niñas a quienes educamos en nuestras escuelas, siempre que las escuelas sean lugares generadores de experiencias vitales e inspiradoras de cambio. El sentido de la educación, decía Hannah Arendt (1996), es la natalidad, pues con la educación renovamos el mundo.

Por eso en educación todo comienza cada día. La educación democrática y la democracia educativa comenzaron en el ágora, en forma de conversación, donde la gente común hablaba y se contaba lo que sucedía, y al contar se estaba explicando a sí misma: estaba participando en un aprendizaje narrativo. Ahora es el momento de rediseñar el ágora, porque necesitamos conversar y deliberar, mirándonos a los ojos, para aprender de aquellas experiencias que nos comprometan con el mundo, en pos la plena ciudadanía,

y que lo hagan educadamente. En tiempos de encrucijada el mundo social exige una reforma de nuestro entendimiento, como ya reclamaba Spinoza (2014), que nos enseñe nuevos modos de mirar el mundo para apreciarlo, para darle valor como materia viva y no como materia prima. La educación puede suponer la ocasión privilegiada de compartir palabras, de participar –sin pretender tener el monopolio del saber– en la construcción de un relato común, compuesto de tantas tramas como queramos urdir, fortaleciendo los mimbres de la vinculación social. Porque no vivimos, como algunos pretenden, el fin de la historia, sino el fin de la historia hegemónica; por ello, más bien vivimos el comienzo de múltiples historias desde una pluralidad de voces que tienen algo que decir.

Si podemos considerar la educación como una conversación articulada con el mundo social, entonces necesitamos miradas letradas que no solo nos expliquen, sino que nos impliquen a todos –estudiantes, docentes, científicos sociales y de la educación, agentes culturales– en una tarea común que es formativa y transformadora. Sólo una mirada letrada, educada, nos permitirá participar en esa larga conversación que empezó hace ya mucho tiempo para comprender y mejorar nuestro mundo social. Una conversación a la que a la que este texto se ha querido sumar e invita a proseguir desde ahora mismo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociológica: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Apple, M. W. (1997). *Maestros y textos. Una economía política de relaciones de clase y sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- Barry Clarke, P. (1999). *Ser ciudadano*. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2006). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: UACM/Ítaca.
- Berger, J. (2006). *El sentido de la vista*. Madrid: Alianza.
- Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. [vol.1]. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.

- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Trotta.
- Colli, G. (1977). *El origen de la filosofía*. Barcelona: Tusquets.
- Cortázar, J. (2008). *La vuelta al día en ochenta mundos*. Madrid: Siglo XXI.
- Couto, M. (2012). *Jesusalem*. Madrid: Alfaguara.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (coord.) (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chritchley, S. (2014). *Tragedia y modernidad*. Madrid: Trotta.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dewey, J. ([1916] 2008). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. ([1934] 2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura: Crónicas para el futuro que nos espera*. Barcelona: Lumen.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP: Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad e imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Joas, H. (2013). *La creatividad de la acción*. Madrid: CIS.
- Klee, P. (2008). *La teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Cactus.
- Larrosa, J. (2009). Prólogo. Sobre la lectura, y otras desapariciones, en V. Bravo. *Leer el mundo. Escritura, lectura y experiencia estética* (pp. 7-12). Madrid: veintisiete letras.
- Marx, K. y Engels, F. ([1848] 2012). *Manifiesto comunista*. Madrid: Nórdica.

- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*, 35, 109-129.
- Mesa, S. (2016). *Mala letra*. Barcelona: Anagrama.
- Ong, W. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica (2ª edición).
- Platón (1972). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ediciones SM.
- Rodríguez López, J. (2002). *Pierre Bourdieu. Sociología y subversión*. Madrid: La Piqueta.
- Santos, B. de S. (2005). *El milenio huérfano: ensayos para una nueva cultura*. Madrid: Trotta.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Madrid: Gedisa.
- Spinoza, B. (2014). *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos*. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Williams, R. (1984). *Hacia el año 2000*. Barcelona: Grijalbo.
- Wittgenstein, L. ([1921] 2002). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.
- Wright Mills, C. ([1959] 1996). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.