

HISTORIA DE LA ALFABETIZACION VERSUS HISTORIA  
DEL PENSAMIENTO, O SEA, DE LA MENTE HUMANA

ANTONIO VIÑAO (\*)

La revista *History of Education Quarterly*, en uno de sus últimos números, incluía una breve y dura reseña de Harvey J. Graff sobre un libro de Eugene F. Provenzo, *Beyond the Gutenberg galaxy: microcomputers and the emergence of post-typographic culture* (New York, Teacher College Press, 1986). En ella, el profesor de la Universidad de Texas se autodefinía como un prolongado estudioso de la alfabetización, las comunicaciones y la cultura, así como un usuario habitual y aficionado a las computadoras. Pues bien, este profesor, uno de los más consagrados investigadores de la historia de la alfabetización —por no decir el primero de ellos (1)—, hace girar su crítica en torno al desconocimiento y la «ausencia de referencias» a aquellas autoridades reconocidas en los temas clave del libro (Walter J. Ong, Jack Goody, Eric Havelock, Michael Cole y Sylvia Scribner, entre otros) y al «olvido» de un amplio e importante cuerpo de estudios de historia de la alfabetización, de la imprenta, de las comunicaciones y de la cultura, así como en el campo de la psicología cognitiva y de la percepción.

Este comentario puede producir extrañeza a nuestros historiadores de la educación. También, en general, a psicólogos y pedagogos. Michael Cole y Sylvia Scribner no son, desde luego, autores desconocidos por estos parajes. Es más, están actualmente en la cresta de la ola, junto con Vygotski, con quien tantas relaciones guardan (2). No sucede lo mismo con los otros autores citados, Walter J.

(\*) Universidad de Murcia.

(1) Véanse: Graff, H. J. (Ed.) *Literacy and social development in the West*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981; y Graff, H. J. *Literacy in history: an interdisciplinary research bibliography*, New York, 1981; *The literacy myth: literacy and social structure in the nineteenth-century city*, New York, Academic Press, 1979; y *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western society and culture*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 1987; aparte de artículos y otros libros sobre el tema.

(2) En colaboración con Vera John-Steiner y Ellen Soubberman, fueron los editores de la obra de L. S. Vygotski más difundida en España, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Barcelona, Crítica, 1979). Sobre la actual moda de Vygotski basta consultar «Vygotski para maestros», *Cuadernos de Pedagogía* (141), octubre 1986; y Siguán M. (Coord.) *Actualidad de Vygotski*, Barcelona, Anthropos, 1987; por no citar otros textos anteriores, como los reunidos en *Infancia y Aprendizaje* (27-28), 1984, pp. 1-116 (en especial, el completo y bien documentado y enfocado trabajo de A. Riviere «La Psicología de Vygotski: sobre la larga proyección de una corta biografía», pp. 7-86).

Ong, Jack Goody, Eric Havelock y algunos más que incluir en ese «entre otros», a los que luego aludiremos. Sólo uno de ellos, Jack Goody, ha sido traducido al castellano y ello en fecha reciente (3).

Pues bien, la referencia a estos autores implica un nuevo modo de ver y hacer la historia de la alfabetización, nuevas cuestiones y enfoques, a veces hipotéticos o inciertos, que abren el camino a una tercera etapa o fase en la que dicha historia, desde una perspectiva pluridisciplinar, se inserta y disuelve en la historia de los cambios en la tecnología de la comunicación, o sea, en el análisis socio-histórico de las transformaciones de la mente humana. Una breve referencia a la evolución historiográfica de la historia de la alfabetización aclarará algo más esta cuestión.

Como ya señalamos en otro lugar, los estudios tradicionales en este campo se centran en el analfabetismo y no en la alfabetización como proceso. Constituyen una más o menos buena descripción de la distribución y evolución del analfabetismo por sexos, edad, áreas, etc., acompañada, o no, del intento de determinar sus causas (económicas, culturales, geográficas...) y sus relaciones con la no escolarización o la asistencia escolar deficiente (4).

En una segunda fase, iniciada en la década de los sesenta y que alcanza su auge en la de los setenta, el centro de atención se desplazó del analfabetismo al proceso de alfabetización, sus agentes y modos de actuación, resistencias y apoyos (5). La inversión del objeto de análisis supuso el recurso a nuevas fuentes, sobre todo para los períodos precensales, y la ampliación del campo de investigación a los factores ideológico-culturales, las relaciones oralidad-escritura, los aspectos tecnológicos, la historia de la comunicación oral y escrita, así como mediante otros lenguajes (numérico, musical, icónico, gráfico-no alfabético, gestual...), y los análisis comparados o transculturales. En cuanto al proceso de alfabetización en sentido estricto (lectura y escritura), las investigaciones mostraron su no linealidad temporal, su irregular dispersión geográfica y sus complejas y ambivalentes relaciones con los procesos de industrialización y urbanización, interesándose, de un modo especial, por las funciones sociales de la lectura y la escritura, el quién, el qué y el cómo de ambas prácticas, la difusión de la cultura escrita y los diferentes tipos de semialfabetización o usos restringidos de las habilidades de leer y/o escribir. El historiador de la alfabetización veía así cómo su tarea confluía, en múltiples aspectos, con la del historiador de la literatura, así como con la de lingüistas y antropólogos, pero sobre todo, con la del historiador de la cultura.

Esta confluencia ha constituido el campo abonado donde ha germinado y crecido una tercera fase en la que la historia de la alfabetización, desde la historia socio-cultural, se abre a consideraciones todavía más complejas y profundas. Ya no

---

(3) Nos referimos a *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1985, 1.ª edición inglesa en 1977, pues otra obra posterior, *Evolución de la familia y del matrimonio en Europa*, Barcelona, Herder, 1986, cae fuera de nuestro campo de análisis.

(4) Viñao, A. «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica». *Historia de la Educación* (3), 1984, pp. 151-189 y (4), 1985, pp. 209-226.

(5) En esta línea se hallan algunas de nuestras investigaciones en los últimos años, así como la tesis doctoral de P. L. Moreno Martínez *Distinción social y cultura escrita. Sociología de la alfabetización en Lorca (1760-1860)*, Murcia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1986.

es historia de la alfabetización, *stricto sensu*, sino historia de los procesos de comunicación, del lenguaje y del pensamiento, es decir, de la mente humana. Algunos aspectos de esta nueva perspectiva (unos pocos y de un modo sintético) constituyen el objeto de este artículo (6).

La idea central de este nuevo tipo de consideraciones fue expresada ya en 1977 por Jack Goody (7):

«La división de las sociedades o modos de pensamiento en avanzados y primitivos, domesticados o salvajes, abiertos o cerrados, consiste esencialmente en hacer uso de una taxonomía popular por la que introducimos orden y entendimiento en un universo complejo. Pero el orden es ilusorio, el significado superficial. Como en el caso de otros sistemas binarios, la categorización es a menudo apriorística y etnocéntrica.»

Tal «diseño», en su opinión, no explica «la interacción» y «el desarrollo humano». Tampoco su opuesto, «el relativismo cultural», inclinado a «tratar todas las sociedades como si sus procesos intelectuales fuesen esencialmente los mismos. Similares, sí; iguales, no».

Aceptado esto, el problema reside en determinar las causas y los mecanismos que producen la diferencia. Una de esas causas (no la única, pero sí fundamental) es «el papel» que «los cambios en los modos de comunicación» han jugado en las transformaciones operadas en las estructuras y los procesos cognitivos. En otras palabras, las diferencias no son tanto «de pensamiento» cuanto de «los sistemas de comunicación», es decir, de procesamiento, almacenamiento y transmisión de la información. Aun reconociendo que «el mensaje no puede ser razonablemente reducido al medio», sí es cierto que «cualquier cambio en el sistema de comunicación humana», en su tecnología, tendrá «grandes consecuencias» en su «contenido», en los «modos de pensamiento», o sea, en las actividades cognitivas o, como dice Goody, tomando la expresión de Luria, Scribner y Cole, en «los sistemas cognitivos funcionales» (8).

Dichas consecuencias y transformaciones pueden ser apreciadas mediante un análisis histórico de los productos de la mente humana y, dentro de ellos, de un modo especial, del lenguaje en sus diversas modalidades, así como de cualquier tipo de sistema de signos o símbolos significativos. También, considerando sus efectos sobre esa misma mente, su estructura, organización y funcionamiento, es decir, sobre otros productos posteriores. Por ello, si cada vez es menos cierto lo que Vygotski señalaba en 1930, a saber, que

---

(6) Las cuestiones que implican estos nuevos planteamientos exceden, pues, de lo aquí tratado. Baste indicar que sólo aludiremos a una mínima parte de un tema mucho más amplio, con el título de «Culturas orales, escritas y audiovisuales», al que dedicamos un cuatrimestre en el programa de la asignatura anual.

(7) Goody, J. *La domesticación...*, *ob. cit.*, pp. 19-20 y 47-48, entre otras.

(8) He ahí cómo es posible unir McLuhan con la psicología soviética socio-cultural (Vygotski, Luria) y la psicología culturalista americana (Bruner, Olson, Scribner, Cole, Wertsch). El origen de muchos de estos puntos de vista u opiniones se halla en McLuhan, al que a veces se parafrasea, pero no se cita. Ciertamente, no es el McLuhan «acláralo-todo», omnicomprendivo, difuso y caótico, sino otro, el de las intuiciones geniales, sólo que ahora ordenadas, depuradas, fundamentadas y matizadas.

«el origen y desarrollo del lenguaje, así como de todas las otras actividades que utilizan signos, han sido tratados al margen de la organización de la actividad práctica del niño. Los psicólogos prefirieron estudiar el desarrollo del empleo de signos como un ejemplo de intelecto puro y no como producto de la historia evolutiva del niño» (9),

todavía puede hacerse una afirmación similar (con alguna excepción, como veremos) en relación con la historia de las transformaciones en los procesos y sistemas de comunicación entre los seres humanos. La primera diferencia, pues, la establece el lenguaje oral. Tenerlo o no tenerlo. Después, el tipo de lenguaje. La segunda diferencia la establece la reducción, o no, del habla a formas gráficas (otra cuestión es la aparición del signo gráfico, del dibujo o trazo significativo, es decir, del lenguaje icónico, una de cuyas modalidades tardías es la escritura). Después, el tipo de escritura. En suma, el proceso de tecnologización de la palabra, la mecánica de la comunicación.

Este planteamiento inicial implica unos fundamentos biológicos. Estos son, sintetizando la cuestión, la «plasticidad» del cerebro humano y la noción de «aprendizaje selectivo», apoyada en la hipótesis del «uso y desuso», que abre unos caminos cerrando a la vez otros (10). Es decir, la historicidad de las funciones cerebrales, de sus estructuras y del peso de la huella cultural, de la epigénesis y filogénesis, en las mismas. Toda transformación tecnológica en los modos o medios de comunicación supone modificaciones en los modos y medios de pensar, reflexionar y expresarse (ganancias o adiciones y pérdidas u olvidos) y, en consecuencia, en las estructuras cerebrales. Las funciones y estructura básicas del cerebro humano son, por supuesto, las mismas desde hace millones de años. Lo que cambia, como ha indicado Mecacci, es su modo de operar y organizarse, la interacción entre esas mismas y otras funciones (por ejemplo, la visión en relación con el lenguaje, el lenguaje oral —el oído— en relación con la escritura —el ojo—, los diferentes modos de ver —perspectiva, colores, formas—, leer o escribir).

Si esto es así, resulta obvio que la aparición, el aprendizaje, la difusión e interiorización de la escritura (una tecnología más de la palabra) implicaron e implican transformaciones en dichos procesos psicológicos superiores. El problema estriba en determinar qué tipo de transformaciones. Los análisis históricos de Havelock, Goody y Ong parecen coincidir (y decimos «parecen» porque, como veremos, difieren en aspectos sustanciales) con los resultados de las ya célebres, comentadas y polémicas investigaciones realizadas por Luria en Uzbekistán (Asia Central) en los años 1931 y 1932, dirigidas a conocer los efectos de la alfabetización en la percepción de colores y formas, la abstracción y generalización, el recurso a formas lógicas de pensamiento (silogismo y resolución de problemas), la imaginación, el autoanálisis y la autoconciencia: la adquisición e interiorización del lenguaje escri-

---

(9) Vygotski, L. V. *El desarrollo de...*, *ob. cit.*, p. 46.

(10) Sobre estas cuestiones véanse, por ejemplo, Bunge, M. *El problema mente-cerebro. Un enfoque psicobiológico*, Madrid, Tecnos, 1985; Changeux, J. P. *El hombre neuronal*, Madrid, Espasa-Calpe, 1985; y Mecacci, L. *Radiografía del cerebro*, Barcelona, Ariel, 1985.

to facilitaban, entre otros aspectos, la aparición del análisis abstracto y descontextualizado y de los procesos deductivo-formales (11).

Son conocidas también las críticas recibidas por esta investigación. Sólo en parte nos interesan. La lectura misma del libro de Luria deja entrever, si no sus prejuicios hacia la cultura oral y musulmana tradicional de dicha zona, sí su interés por mostrar cómo la introducción de las reformas soviéticas (alfabetización, escuela, agricultura colectiva, tecnificación profesional) había producido transformaciones positivas en los modos de pensar y reflexionar, así como en el de aprehender la realidad. Quedaba claro, así, que la estructura y el funcionamiento de los procesos cognitivos eran radicalmente históricos, es decir, producto del grado, tipo y modo de formación social y organización de las prácticas sociales en las que dichos procesos tenían lugar, y que la alfabetización, junto con otras transformaciones sociales, era la causa del paso desde el pensamiento concreto, operatorio y práctico a las formas incomparablemente más complejas del pensamiento abstracto.

Ciertamente, Luria no conocía los análisis de Parry, Lord, Goody y Watt, Havelock y Ong sobre las culturas orales y los efectos de la introducción de la escritura y de la imprenta (culturas quirográfica y tipográfica) (12). Tampoco las investigaciones antropológicas más recientes sobre escolarización y alfabetización (13). Sin embargo:

---

(11) Luria, A. R. *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*, Barcelona, Fontanella, 1980. Una nueva versión, con el título de *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*, ha sido editada recientemente por Akal.

(12) Los trabajos de M. Parry sobre *La Iliada* y *La Odisea*, origen de la llamada «cuestión homérica», y el descubrimiento del carácter formulario de las culturas orales se produjeron en la década de los veinte. Pero la obra de A. Lord sobre los cantantes servo-croatas (*The singer of the tales*) fue publicada en 1960 y sólo varios años más tarde aparecieron las obras fundamentales sobre este tema de los autores citados, a saber: Goody, J. y Watt, I. (Eds.) *Literacy in traditional societies*, New York, Cambridge University Press, 1968; Goody, J. *The domestication of savage mind*, New York, Cambridge University Press, 1977; Havelock, E. *Preface to Plato*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1963; y *Origins of western literacy*, Toronto, Ontario, Institute in Education, 1976; y Ong, W. J. *The presence of the word*, New Haven, Yale University Press, 1967; *Rhetoric, romance and technology. Studies in the interaction of expression and mind*, Ithaca, Cornell University Press, 1971; *Interfaces of the word. Studies in the evolution of consciousness and culture*, Ithaca, Cornell University Press, 1977; y el libro que parece ser la síntesis última de sus investigaciones, *Orality and literacy. The technologizing of the word*, London, Methuen, 1982.

(13) Nos referimos, por ejemplo, a Scribner, S. y Cole, M. *The psychology of literacy*, Cambridge Mass., Harvard University Press, 1981, libro a veces excesivamente hipotético y cauteloso en el decir, en el que se intenta una síntesis entre las tesis de Vygotski y Luria (al que evidentemente se corrige), las de los autores citados en la nota anterior y las de otros (Olson, Greenfield, Rogoff y French), preocupados por el uso escolar de los lenguajes oral y escrito y sus efectos sobre los modos de expresión y pensamiento; así como, en especial, a los trabajos de F. Erickson, magistralmente sintetizados en «School literacy, reasoning and civility: an anthropologist perspective», *Review of Educational Research*, 54 (4), 1984, pp. 525-546.

En cuanto a las posibilidades y los nuevos campos de la antropología educativa (una disciplina olvidada en nuestros planes de estudio), véanse la síntesis ofrecida por Henriot, A. y Derouet, J. L. «Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire et la classe», *Revue française de pédagogie* (78), 1987, pp. 73-108; y Camilleri, C. *Antropología cultural y educación*, Unesco, París, 1985. En una línea diferente, muy prometedora, se hallan los trabajos en curso del «Centre d'anthropologie des sociétés rurales» de Toulouse, en especial los de Blanc, D. «L'école, les rituels et la lettre», *Ethnologie française*, 16 (4), 1986, pp. 407-412; y «Lecture, écriture et identité locale. Les

a) Su misma situación de partida (las reformas soviéticas como factor de progreso) le incapacita para advertir el carácter peculiar y específico de las culturas orales. Toda imagen comparativa negativa (o positiva) de una cultura determinada dificulta su comprensión y análisis. Mucho más todavía si, como sucede en este caso, los instrumentos, criterios y conceptos manejados tienen su origen en otra cultura que actúa como elemento de referencia. Y ello pese a haber señalado en el capítulo I la imposibilidad de «encontrar unos tests» libres de toda «influencia cultural» y que

«las diferencias que se manifiestan en la investigación psicológica de los pueblos que viven en las condiciones de una cultura 'atrasada' no son naturales (raciales), sino culturales, y se explican por la presencia o ausencia de la práctica correspondiente, de acuerdo con las condiciones históricas en que vive la población de la cultura dada» (14).

b) Las características de la población y del proceso analizado le impiden distinguir alfabetización y escolarización, así como los efectos diferentes de ambas, atribuyendo a la primera los de la segunda. Su análisis sólo sería referible en todo caso a la alfabetización escolar (y a un tipo de organización escolar determinado) y no a otros modos posibles de alfabetización. Han sido Scribner y Cole, en su investigación sobre los vai de Liberia, al comparar los efectos cognitivos de la alfabetización en tres idiomas y contextos de aprendizaje y uso diferentes (inglés: escuela; vai: familia/tribu, y árabe: religión/mezquita) con los vai no alfabetizados, los que han llamado la atención, si bien con gran cautela, como temerosos de asumir todas las consecuencias de su hipótesis, sobre el carácter situacional y contextualizado de la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo en cuanto prácticas sociales organizadas, cuyo aprendizaje requiere una tecnología determinada (herramientas y símbolos) y tiene lugar en un marco de relaciones sociales estructuradas también en una forma determinada (y no en otra), es decir, en contextos de uso y con fines específicos (15).

Como advierte Erickson, el trabajo de Scribner y Cole, al resaltar el carácter situacional de todo aprendizaje, nos previene contra la falacia de considerar las tareas escolares como de más elevada capacidad o nivel cognitivo que los que requieren las del hogar, el trabajo o las relaciones sociales y familiares. La escuela estimula, por supuesto, un determinado número de habilidades, pero es puro etnocentrismo académico atribuir a los escolarizados-alfabetizados habilidades «meta-cognitivas» cuando responden y actúan al modo escolar ante determinadas cuestiones y negárselas, caracterizando su pensamiento de «bajo nivel», a quienes no demuestran la posesión de dichas habilidades (16). Cada habilidad o capacidad ha de ser valorada en su contexto de aprendizaje y uso. Así pues, el

---

almanachs patois en pays d'oc (1870-1940)», *Terrain* (5), octubre 1985. pp. 16-28; así como «La scrittura: funzione e ideologie», *La ricerca folklorica* (5), 1982; y Chartier, R. (Eds.) *Pratiques de la lecture*, Marseille, Rivages, 1985.

(14) Luria, A. R. *Los procesos cognitivos...*, *ob. cit.*, p. 25.

(15) Scribner, S. y Cole, M. *The psychology...*, *ob. cit.*, especialmente pp. 234-260.

(16) Erickson, F. «School literacy...», *ob. cit.*

tan cacareado pensamiento lógico-abstracto o descontextualizado que Luria atribuye a los sujetos alfabetizados a través de la escuela y niega a los no alfabetizados resulta ser tan situacional y concreto como el adjetivado de tal y asignado a estos últimos. Todo depende de dónde se sitúe y proceda el que valora. Para un ser humano inmerso en una cultura oral, ese tipo de pensamiento abstracto (más bien escolar) o distanciado es tan situacional y concreto (en su cultura sólo sirve para la escuela) como sucede a la inversa. Basta leer el libro, hoy casi inencontrable, de Gualtiero Harrison y Matilde Callari Galli sobre la cultura analfabeta para darse cuenta de ello (17). No es sólo ya cuestión de saber leer y/o escribir, sino de que tal aprendizaje, en un contexto escolar y social dado, implica unas concepciones y percepciones determinadas del espacio y del tiempo, de uno mismo y de los demás, es decir, de los elementos fundamentales que conforman la conciencia y la mente humanas, muy diferentes, si no contrapuestas, a las que son propias de una cultura oral.

Pero es que incluso la misma lectura del libro de Luria permite llegar a conclusiones harto diferentes. Lo que las respuestas de los analfabetos demuestran, en ocasiones, no es ausencia de razonamiento lógico-deductivo o pensamiento abstracto. Muchas de ellas evidencian una gran lógica e inventiva que el mismo Luria les reconoce cuando actúan desde su experiencia práctica. Y en cuanto al segundo aspecto (carencia de pensamiento abstracto), como ha señalado Rudolf Arnheim (18), toda percepción implica ya abstracción. Si los pueblos llamados «primitivos» pueden generalizar, ordenar y clasificar (y es evidente que lo hacen), es que producen pensamiento abstracto, sólo que de acuerdo con sus necesidades y prácticas, al igual que sucede con los alfabetizados-escolarizados. En suma, los modos de pensamiento y habilidades cognitivas de estos últimos son tan situacionales (o, si se prefiere, generalizables) como los de los miembros de una cultura oral primaria o los de un no-alfabetizado en una cultura alfabetizada. Otra cosa diferente es la distinta valoración social de dichas habilidades.

Podrá argüirse que todo, en el fondo, es una cuestión terminológica. Que todo depende de qué entendamos por pensamiento abstracto o deductivo-formal. O que un mismo término (pensamiento abstracto) esconde modalidades y expresiones diferentes. También que la dificultad estriba en cómo captar lo general si siempre tratamos con cuestiones específicas. O bien en cómo distinguir entre estructura y función o entre estructuras generales-universales y estructuras variables-específicas. Y que a todo ello se une, además, la dificultad adicional de expresar las variaciones y diferencias en términos no etnocéntricos. Aclárense estas cuestiones, pero mientras tanto, a lo más que se puede llegar es a la interpretación que de Vygotski hacen Scribner y Cole en su investigación sobre los vai:

«Vygotski señaló que todo cambio en el sistema de símbolos reestructura la actividad de la mente. De acuerdo con Vygotski, los procesos psicológicos básicos (abstracción, generalización, inferencia) son universales y comunes a todo ser hu-

---

(17) Harrison, G. y Callari Galli, M. *La cultura analfabeta*, Barcelona, Dopesa, 1972.

(18) Arnheim, R. *El pensamiento visual*, Buenos Aires, Paidós, 1.ª ed. revisada, pp. 212-213, entre otras.

mano, pero su organización funcional (procesos psicológicos superiores, en la terminología de Vygotski) variará en diferentes épocas históricas y sociedades, según la naturaleza del sistema de símbolos en uso y las actividades en que estos sistemas son utilizados» (19).

Sólo asumiendo estos planteamientos, y desde ellos, es posible entrar a considerar el paso histórico y las transformaciones acaecidas en las culturas orales primarias (las no afectadas por la escritura) por la aparición de la escritura en un principio (el análisis de Goody sobre las consecuencias mentales de los primeros usos de la escritura —tablas y listas— es todo un ejemplo), de la cultura quirográfica de inmediato (en sus distintas versiones tecnológicas) y de la tipográfica más tarde (también en sus distintas modalidades). W. J. Ong es sin duda quien más a fondo ha investigado los efectos producidos en la mente humana, en los modos de pensar y expresarse, por la interiorización de la escritura y de la imprenta en cuanto tecnologías de la palabra, así como por la interacción e influencias recíprocas entre lo oral y lo escrito. Dejemos aquí sólo reseñados sus análisis sobre las culturas orales primarias o, en su terminología, la «psicodinámica de la oralidad» y las características del pensamiento y expresión orales (20), y las consecuencias de la escritura e imprenta en la reestructuración de la mente, así como en los distintos modos y maneras de leer y escribir, de cuya riqueza, complejidad e implicaciones es imposible dar cuenta en un artículo de estas características (21). Detengámonos un poco, sin embargo, en uno de sus conceptos más queridos: el de la «oralidad secundaria» u oralidad propia de la «cultura electrónica» o «post-tipográfica».

Es este un concepto todavía impreciso, en plena fase de análisis y definición por lingüistas y semiólogos. La reciente revalorización, como objeto de estudio, del lenguaje oral ha propiciado las investigaciones sobre la interacción entre este lenguaje, el escrito y el visual o audiovisual. Todo ello, en el marco de una cultura en la que nuevos instrumentos (máquina de escribir, computadoras, composición electrónica, procesadores de textos, radio, grabadora, disco, televisión, video) han reforzado el proceso de tecnologización de la palabra y producido las escrituras vocales mediante la grabación del sonido, solo o acompañado de imagen, y su almacenamiento y conservación (22).

---

(19) Scribner, S. y Cole, M. *The psychology...*, ob. cit., p. 9. Adviértase que ya con anterioridad ambos autores habían afirmado que «los hallazgos experimentales no permiten concluir que, en general, el pensamiento de un determinado grupo de gente es o no es abstracto» (*Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*, México, Limusa, 1977, p. 119).

(20) La escena del capítulo XX de *El Quijote*, en la que Sancho intenta narrar un cuento a Don Quijote para distraerse y alejar el temor en una noche oscura entre altos árboles, refleja a la perfección algunas de estas características, así como la desvalorización por el hombre de letras de los modos narrativos orales.

(21) De ahí que sus puntos de vista, junto con los de los otros autores citados (Havelock, Goody...), sean tenidos en cuenta e incorporados por quienes desde la psicopedagogía investigan los efectos cognitivos de los distintos usos académicos de la lectura y la escritura (véase al respecto Applebee, A. N. «Writing and reasoning», *Review of Educational Research*, 54 (4), 1984, pp. 577-596).

(22) Sobre la «escritura-vocal» véase Lafont, R. *Anthropologie de l'écriture*, París, Centre Georges Pompidou-Centre de Création Industrielle, 1984, pp. 231-236. En cuanto a los efectos sobre la creación literaria de la interiorización de la escritura y sus posibilidades, véase el ensayo de Calvino, I. «Más allá del autor», *El País-Libros*, 14 de noviembre de 1985.



Las investigaciones de Ong sobre este punto son, sin duda, las más sujetas a polémica. En su opinión, esta nueva oralidad mantiene aspectos comunes con la antigua o primaria: la mística participatoria, el sentido comunitario, su carácter situacional o atención al momento presente, lo fugaz y el uso de fórmulas y frases standard. Pero a diferencia de la anterior, es una deliberada y autoconsciente oralidad basada en el conocimiento y el uso de la escritura y de la imprenta, la máquina de escribir y la tipografía electrónica. Como la oralidad primaria, esta nueva oralidad ha generado un fuerte sentimiento tribal o de grupo (los oyentes, asistentes o telespectadores), pero de grupos inconmensurablemente más amplios y en un contexto de interacción muy diferente. Sus efectos pueden rastrearse tanto en los cambios producidos en la oratoria por la radio y la televisión como en el uso y abuso en el cine del estilo formulario, la mitología y las escenas o personajes-tipo, o en las influencias en los lenguajes oral y escrito de la retórica y la sintaxis específicas de los medios audiovisuales (23).

El término «oralidad secundaria», su alcance e interpretación replantean, además, desde una nueva perspectiva, las relaciones entre oralidad y escritura, entre no alfabetizados y alfabetizados. Así, Hans Magnus Enzensberger, en un artículo polémico (24), comparaba al analfabeto, «una figura digna de todo respeto» en la que envidiaba «su memoria, su capacidad de concentración, su listeza, sus dotes de invención, su tenacidad y su exquisito oído», con el actual «analfabeto secundario», o, añadiríamos nosotros, con el «analfabeto informado» y/o «informatizado» (diferente, este último, del «analfabeto informático») (25).

Recordaba así, y ponía en su lugar, a los contadores de cuentos y conversadores amenos de las veladas tradicionales y el origen oral de la literatura. Recordaba también el carácter generalmente compulsivo y conformador de la alfabetización y de la escuela. De este modo, «tras la figura del analfabeto se dibuja ya la del *hombre inferior*, despojado de y devaluado en sus habilidades. Pero «el analfabetismo... ha vuelto, y lo ha hecho en una forma que ya no tiene nada de digna». Este es el «analfabeto secundario», de memoria atrofiada, atención dispersa y fugaz, desin-

---

(23) Dejamos a un lado, por conocida, la diferente interacción entre el que habla y el público en un contexto oral primario, la radio o la televisión. También la comparación y las diferencias con la interacción escritor-lectores. Para un análisis ya clásico véanse, por ejemplo, Carpenter, E. «Los nuevos lenguajes» y Seldes G. «La revolución de las comunicaciones», en Carpenter, E. y McLuhan, M. (Eds.) *El aula sin muros*, Barcelona, Cultura popular, 1968, pp. 213-234 y 243-246. Una buena síntesis actual de estas cuestiones puede verse en Gubern, R. *El simio informatizado*, Madrid, Fundesco, 1987.

(24) Enzensberger, H. M. «Elogio del analfabeto», *El País*, 8 de febrero de 1986. La respuesta del profesor de literatura española en el Wheaton College de Massachusetts, R. Ruiz («Contra el analfabetismo», *El País*, 16 de abril de 1986), es un buen ejemplo de no familiaridad con estos nuevos planteamientos o con el carácter irónico y provocativo del artículo del escritor alemán.

(25) Hay que mostrarse recelosos, asimismo, ante este tipo de descripciones idílicas. En relación con la memoria, por ejemplo, una de las habilidades tradicionalmente reconocidas a los pueblos «primitivos», M. Cole y S. Scribner (*Cultura y pensamiento...*, *ob. cit.*, p. 135 y ss.) demostraron que las diferencias revelaban no una mayor o menor capacidad, sino familiaridad, sentido e interés con lo recordado u olvidado. Simplemente, a los antropólogos les parece difícil recordar lo que los primitivos recuerdan, sin advertir que no menos dificultad ofrecen para ambos los acontecimientos deportivos o hechos de la vida de las estrellas del cine y de la canción que tan fácilmente recuerdan los niños y jóvenes de las ciudades occidentales.

formado por una sobreinformación trivial, consumidor cualificado e incapaz, añadiríamos, de hilvanar un discurso oral mínimamente prolongado, ameno, correcto y preciso, es decir, completo y significativo. Y que, además, no recurre a la escritura, ni siquiera para su uso más tradicional y personal (ya no se escriben cartas, sino que se llama por teléfono). Su mundo, su medio ideal, es la televisión (26).

Es con un contexto como el descrito con el que la escuela ha de tratar hoy. Un contexto muy diferente al tradicional, con una cultura oral que valorar y en la que apoyarse. El mundo académico, no obstante, parece no advertir esta nueva situación. Ignora, por lo general, los lenguajes audiovisuales. No cultiva la lectura en voz alta (básica para el lenguaje oral), en unos momentos de pérdida generalizada de la melodía, del oído y del tono en el habla. Y menos aún, la literaria o proyectiva (27) o el ritmo, la entonación y el dominio de la voz. Tampoco la narración, oral o escrita, o el recurso a las múltiples posibilidades, usos y modos de escribir o de leer (28). Reducir la escritura al acto de tomar notas, reestructurar dichas notas y responder, en un contexto de parámetros cerrados o cuasicerrados, a una pregunta o serie de ellas en un examen y la lectura al aprendizaje de un texto para su repetición oral o escrita en un contexto similar son sin duda el caldo de cultivo más favorable para la formación de ese «analfabeto secundario», justo el tipo de persona que muchos desean como súbdito, seguidor y servidor.

Dolores de Pacheco,  
Murcia, agosto de 1987

---

(26) Como indicaba recientemente J. Marias («La lengua hablada», *La Verdad*, 2 de noviembre de 1986), al referirse al habla de algunos jóvenes urbanos («Es raro que 'digan' algo, que compongan frases completas y significativas. Las esbozan, las reducen a muñones, las sustituyen por interjecciones que sugieren lo que hubieran debido decir.»), los «campesinos... casi siempre hablan —y piensan— mucho mejor. La razón es que viven dentro de un mundo oral, verbal.»

Al redactar estas líneas, leemos una información periodística sobre un programa de radio muy popular en Nicaragua («Contacto 620. La Voz de Nicaragua», *El País*, 9 de agosto de 1987). Al referirse a la intervención de Juana Nurinda, una campesina analfabeta de 35 años y de origen indígena, el redactor del artículo dice: «La mujer, aunque analfabeta, tiene facilidad de palabra y no se inhibe ante el micrófono». Esto sólo puede decirse desde la ignorancia y la preeminencia de la cultura escrita.

(27) Escarpit, R. *Escritura y comunicación*, Madrid, Castalia, 1975, pp. 56-83.

(28) Sobre los diferentes actos de lectura en función del cuerpo y del entorno véase Perec, G. *Pensar y clasificar*, Barcelona, Gedisa, pp. 80-93 (Capítulo X: «Leer: bosquejo sociofisiológico»).