



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU
ESCUELA DE GRADUADOS

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN COMUNICACIONES

CULTURAS ORALES Y CULTURAS ESCRITAS: LECTURA CRITICA DEL DEBATE
CONTEMPORANEO

Presentada por
Gabriela Núñez Murillo

Lima-Perú 2003

INDICE

| | Pág. |
|--|------|
| Introducción | 4 |
| | |
| CAPITULO 1: Teóricos de la Gran División | 10 |
| 1. Los Orígenes: Parry y Lord | 10 |
| 2. Havelock | 14 |
| 3. Innis | 20 |
| 4. McLuhan | 27 |
| 5. Ong | 33 |
| 6. Goody | 40 |
| 7. Olson | 46 |
| 8. Vygotsky, Luria y Greenfield | 53 |
| | |
| CAPITULO 2: Acercamiento Lingüístico..... | 58 |
| Chafe y Tannen: Una apuesta por la continuidad | 58 |
| | |
| CAPITULO 3: New Literacy Studies | 67 |
| Acercamiento Psicológico: | 67 |
| 1. Scribner y Cole | 67 |
| 2. Berry y Bennet | 73 |

| | |
|--|-----|
| Acercamiento Antropológico: | 75 |
| 1. Finnegan | 76 |
| 2. Street | 79 |
| 3. Akinnaso | 82 |
| Acercamiento Sociolingüístico: | 84 |
| 1. Heath | 84 |
| 2. Scollon y Scollon | 87 |
| CAPITULO 4: América y el Perú | 90 |
| Escenario Americano: Lienhard | 90 |
| Diagnóstico General del caso Peruano | 95 |
| 1. Vigencia de la Oralidad en la cultura popular peruana..... | 95 |
| 2. Educación Rural: oralidad/escritura ↔ bilingüismo ↔ interculturalidad..... | 102 |
| 3. Cákámeewa: Un ejemplo de oralidad escrita..... | 113 |
| Conclusiones | 123 |
| Bibliografía | 140 |
| Anexo 1: Cuento "Historia para criar toda clase de frutas comestibles" | 145 |
| Anexo 2: Historia de la adquisición de la escritura | 149 |
| Anexo 3 : La Tercera Fase: Lo Audiovisual | 170 |

INTRODUCCION

El homo sapiens tiene una existencia de alrededor de 50,000 años, sin embargo los primeros registros de escritura datan de hace sólo 6,000 años. La aparición del alfabeto fonético es mucho más reciente aún (alrededor del siglo VIII a.C.) y el término "alfabeto" está documentado a partir del siglo III a.C. El "tránsito"¹ de la oralidad a la escritura fue un proceso lento que ha implicado cambios importantes en el desarrollo de la cultura humana, y ha motivado una investigación creciente desde la segunda mitad del siglo XX.

Las investigaciones que se han realizado sobre la relación entre la oralidad y la escritura y su impacto en la cultura, son diversas y proceden de disciplinas diferentes como la filología clásica, la sociología, la psicolingüística, la antropología y las comunicaciones; y en la actualidad constituyen un debate controvertido pero a la vez sumamente interesante.

Decimos que existe un "debate" porque los estudiosos de la oralidad y la escritura han sido identificados con una u otra de dos "corrientes" o "enfoques" de pensamiento sobre el tema. Debemos aclarar sin embargo que estas dos corrientes de estudio no constituyen en realidad "escuelas" de pensamiento, ni tampoco los investigadores de cada tendencia han planificado sus investigaciones de manera conjunta. Se trata más bien de una convergencia de ideas a partir de un interés compartido. Claro que en algunos casos hay influencias y conocimiento previo de las investigaciones de otros autores.

¹ Ponemos "tránsito" entre comillas porque nunca se da una transición absoluta, es decir con la adquisición de la escritura la oralidad permanece y, como concluiremos en este estudio, existe una permeabilidad entre las modalidades comunicativas.

Estas dos corrientes de estudios sobre oralidad y escritura son las llamadas "Great Divide Theories" (Grandes Teorías de la División) y los New Literacy Studies (Nuevos Estudios de Literacidad²). Son en realidad los representantes de esta última vertiente de estudios quienes han iniciado el debate y "bautizado" a los otros como "divisionistas". Pero veamos de quiénes hablamos cuando nos referimos a estas dos "corrientes".

Desde los años sesenta se publicaron varios trabajos sobre la diferenciación entre "culturas orales" y "culturas con escritura", que se han convertido en clásicos de las llamadas "Great Divide Theories", las cuales establecen una clara diferenciación entre ambos tipos de culturas. Entre estos estudios pioneros se encuentran los de Marshall McLuhan, Harold Innis, Jack Goody, Ian Watt, Havelock y Walter Ong.

En términos generales las "Great Divide Theories" caracterizan a las culturas orales como auditivas, no permanentes, rítmicas, presentistas, participativas, espontáneas, colectivas, contextualizadas; y a las culturas con escritura como visuales, permanentes, ordenadas, objetivas, abstractas, individualistas, descontextualizadas. Y atribuyen estas diferencias a que la adquisición gradual de la escritura produjo un cambio sensorial y por lo tanto un cambio en la percepción del mundo y en el modo en que se produce el conocimiento.

Estudios provenientes sobre todo de la antropología, la sociolingüística y la psicolingüística como el de Michael Cole y Sylvia Scribner (*The Psychology of Literacy*, 1981), intentan demostrar que la división cognitiva entre culturas orales y escritas no es tan definida y que capacidades atribuidas a la adquisición de la escritura como las de una mayor reflexividad o abstracción se dan también en culturas orales. A partir de este estudio empiezan a surgir con más fuerza las críticas a las "Great Divide Theories", que prefieren no hacer generalizaciones teóricas respecto a las diferencias entre oralidad y escritura, y se comienzan a constituir los New Literacy Studies.

² "Literacy" significa: capacidad de leer y escribir, alfabetización, alfabetismo. Pero esta traducción no es la más apropiada para referirse a lo que los representantes de los "New Literacy Studies" quieren dar a entender. El término *literacy* hace referencia no sólo al proceso mecánico de aprendizaje de símbolos al que alude la alfabetización, sino a un fenómeno social que tiene dimensiones educativas, socio-culturales, económicas y políticas. Es por ello que en el presente trabajo se traduce *Literacy* por "Literacidad".

Los New Literacy Studies principalmente critican a los teóricos de la "división" de:

1. Haber considerado que la escritura genera de manera autónoma cambios cognoscitivos, sin considerar el medio ideológico y cultural en el que surge la escritura (los New Literacy Studies sostienen que no se puede separar a la escritura del contexto cultural que la abarca).
2. Tener detrás de sus planteamientos un discurso que asume a las culturas con escritura como más evolucionadas, mejores, civilizadas, con mayor capacidad de pensamiento abstracto y de desarrollo, en suma "superiores".

Pero esta lectura que tienen los representantes de los Nuevos Estudios de Literacidad de los Teóricos de la División es algo simplista y gratuitamente injusta. Si bien es cierto que los llamados "teóricos divisionistas" ponen un mayor énfasis en las diferencias entre lo oral y lo escrito en el desarrollo de las culturas, han logrado construir un conjunto de hipótesis sólidas y sugerentes para explicar el desarrollo de la cultura occidental a partir de la escritura.

Por otro lado, el aporte de Los Nuevos Estudios de Literacidad es fundamental: comprender la escritura no sólo como un proceso mecánico de aprendizaje de símbolos, sino como un fenómeno social que no puede ser entendido plenamente fuera de las dimensiones educativas, culturales, económicas y políticas.

El Objetivo principal de este trabajo de tesis, es mostrar a través de una revisión bibliográfica detenida y crítica de los representantes de ambas corrientes, que el debate contemporáneo sobre las relaciones existentes entre la oralidad y la escritura y sus efectos en el desarrollo de las culturas, es en realidad un falso debate. Ambas posturas son válidas, complementarias más que contrapuestas, y tienen mucho que aportar para la comprensión de las culturas. La diferencia fundamental entre ellas está en el punto de partida: mientras los Teóricos de la División sitúan el marco de su investigación en grandes periodos de tiempo histórico, los Nuevos Estudios de Literacidad se interesan más por estudios de caso concretos.

Consideramos que una revisión teórica sobre el tema es necesaria porque la sistematización de la información existente sobre los estudios de oralidad y escritura es escasa y además porque puede ser de gran utilidad para estudios relacionados con la realidad peruana.

Los estudios sobre oralidad y escritura muestran que la escritura potencializa capacidades presentes en la oralidad, la complementa, la enriquece y a la vez pierde la expresividad posible sólo con la oralidad (gestualización, tono de voz, empatía hablante/oyente etc.). No se trata entonces de un cambio absoluto y radical, fácilmente identificable, sino de un proceso largo y complejo en el que la coexistencia entre oralidad y escritura permanece, y la manera en cómo se da esta coexistencia dependerá indudablemente de la cultura específica en la que se produzca la adquisición de la escritura.

No podemos negar que la adquisición de la escritura produce modificaciones en la evolución de una sociedad y su cultura, pero necesitamos saber con precisión a qué sociedad nos estamos refiriendo y en qué circunstancias se produjo la adquisición de la escritura.

En nuestra realidad, la sociedad peruana es una sociedad con múltiples matices, en la que conviven cosmovisiones diferentes, culturas diferentes y en cada una de ellas, el proceso de "tránsito" de la oralidad a la escritura ha sido distinto, y en un gran sector de nuestra población este cambio ha significado también un cambio lingüístico. Siendo el Perú un país en el que existen muchas regiones con una tradición oral bastante fuerte y una adquisición de la escritura relativamente reciente, una revisión crítica del estado actual del debate contemporáneo sobre la relación entre la oralidad y la escritura, resulta indispensable para estudios de caso en nuestra sociedad y así confirmar, esclarecer o enriquecer los estudios teóricos y prácticos que se han realizado tomando en cuenta otras realidades.

En el Capítulo 1 expondremos las ideas fundamentales de los principales autores de las llamadas "Great Divide Theories", aunque ellos mismos no se reconozcan como pertenecientes a esta "categoría". Veremos que algunos de ellos explícitamente rechazan una separación absoluta entre oralidad y escritura, aunque sus teorías en conjunto parezcan por momentos afirmar lo contrario.

Los Nuevos Estudios de Literacidad serán abordados en el capítulo 3. Hemos agrupado aquí a los autores en tres tipos de acercamientos: el psicológico (Scribner y Cole, Berry y Bennet), el antropológico (Finnegan, Street, Akinasso) y el sociolingüístico (Heath, Scollon y Scollon). Estos enfoques dan una mayor importancia

al contexto en que surgen la oralidad y la escritura y evitan las abstracciones teóricas y las generalizaciones.

El Capítulo 2 aborda a dos autores (Chafe y Tannen) que se han acercado a la problemática de la relación entre la oralidad y escritura desde la lingüística y se han ocupado de las diferencias estructurales entre ambos tipos de discurso. Hemos preferido ubicar este capítulo entre el primero -que trata de las "Great Divide Theories"- y el tercero -sobre los "New Literacy Studies"- como para tender un puente entre ambas posturas.

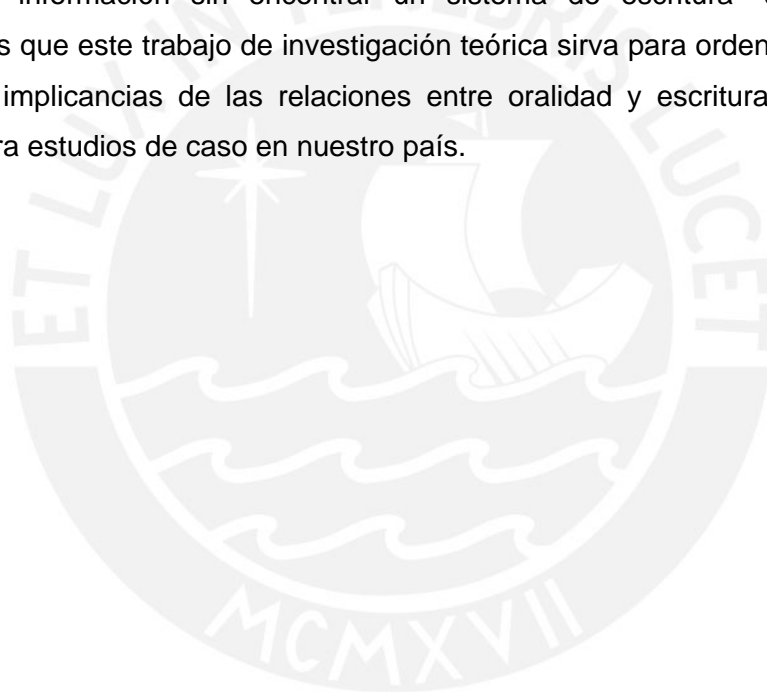
En el capítulo 4: América y el Perú, nos acercaremos a una problemática más familiar, y es quizás aquí, donde podremos a la luz de las investigaciones expuestas sobre oralidad y escritura, comprender mejor a un país con múltiples matices como el nuestro. El libro de Lienhard "*La voz y su huella*", si bien aborda el tema desde la crítica literaria, constituye un estudio pionero sobre la relación entre la oralidad y la escritura en América Latina, es por ello que nos detenemos en su lectura.

El tránsito de la oralidad a la escritura, no es un proceso acabado en la sociedad peruana, sino que está en plena ebullición. La cultura popular en el Perú es fundamentalmente oral, es por ello que dedicamos un espacio para la exposición de este tema que se refiere solamente a la vigencia de la oralidad en la cultura popular y no al específico de nuestro mayor interés que es el paso de la oralidad a la escritura. Para abordar esta última problemática es más propicio el estudio de la educación rural, ya que son muchas las áreas de nuestro país (fundamentalmente rurales), en las que existe una fuerte tradición oral y un gran porcentaje de analfabetismo; por otro lado el sistema educativo de nuestro país hace que la adquisición de la escritura en ciertas regiones sea deficiente, viéndose afectada por factores económicos, sociales y culturales (falta de una adecuada comunicación intercultural y lingüística), todo ello dificulta el proceso de tránsito de lo oral a lo escrito, convirtiéndolo muchas veces en una experiencia traumática para las comunidades. Pero a pesar de todas estas interferencias, se pueden identificar elementos del proceso, descritos en estudios realizados que tienen como referencia otras realidades.

Para terminar de abordar el tema de la realidad peruana, tratamos otro aspecto de la relación entre oralidad y escritura que es el de la oralidad escrita, y lo hemos hecho a

través de un ejemplo: una narración (oral) selvática recreada y escrita por un poblador bilingüe de la zona.

Consideramos que para poder entender mejor las diversas teorías que han surgido en el "debate contemporáneo" sobre oralidad y escritura, es necesario manejar (aunque sea mínimamente) la terminología y los acercamientos históricos sobre el surgimiento de la escritura, es por ello que se ha colocado como Anexo una revisión histórica sobre el tema. Con ello queremos resaltar que el surgimiento de la escritura tiene una historia que ha sido investigada largamente desde enfoques distintos que no podemos pasar por alto y que constituyen de por sí un "debate" aparte: el evolutivo-lineal ascendente y el que entiende la escritura como un medio útil para almacenar y comunicar información sin encontrar un sistema de escritura "superior" a otro. Esperamos que este trabajo de investigación teórica sirva para ordenar nuestras ideas sobre las implicancias de las relaciones entre oralidad y escritura y sea punto de partida para estudios de caso en nuestro país.



CAPITULO 1

TEÓRICOS DE LA GRAN DIVISIÓN

1. Los Orígenes: Parry y Lord

En el capítulo II de *Oralidad y Escritura*, Walter Ong (1994[1982]) nos explica la llamada "cuestión homérica" y el por qué de su importancia para los estudios de oralidad y escritura. La "cuestión homérica" se originó en la crítica superior de Homero en el siglo XIX, que había madurado junto con la crítica superior de la Biblia, pero cuyas raíces se remontan hasta la antigüedad clásica. Los hombres de letras de la antigüedad clásica occidental habían revelado cierta coincidencia sobre los orígenes oscuros de la Iliada y la Odisea. En términos generales, la "cuestión homérica" se preguntaba si Homero había sido un poeta regular como los otros poetas que vinieron después de él y si sus grandes obras, la Iliada y la Odisea habían sido compuestas de la manera en que lo son los trabajos poéticos recientes. Los estudiosos de Homero de los siglos XVIII, XIX, e inicios del XX, estaban divididos en sus explicaciones: Los Analistas (o Separatistas) basando su opinión en las inconsistencias encontradas en el argumento de los textos homéricos -tales como que un mismo hombre fuese asesinado dos veces-, consideraban que las obras eran el resultado del trabajo de varios poetas. Bajo este punto de vista, Homero se trataría de un personaje de ficción o quizás fuese uno de los varios compositores. Por su parte los Unitaristas consideraban a Homero como el padre de la poesía occidental y el único compositor de las obras, para ellos la Iliada y la Odisea estaban tan bien estructuradas y eran manifestaciones artísticas tan elevadas, que debían ser la creación de un solo hombre (Lord, 1960, Introducción).

En el Prefacio del libro *Comparative Research on Oral Traditions* (Foley, 1987), Albert Lord sostiene que Milman Parry como clasicista en los 1920s, estuvo plenamente comprometido con la resolución de la "cuestión homérica" e inició la moderna tradición de investigación sobre las diferencias entre discurso oral y escrito. La solución innovadora de Parry consistió en darse cuenta que ambas posturas en el debate no habían hecho las preguntas correctas. El gran error, desde el punto de vista de Parry, fue que todos los investigadores homéricos trataban a los textos homéricos como composiciones escritas, en lugar de composiciones orales como realmente eran. Parry propuso que estas narraciones épicas fueron creaciones colectivas de varias generaciones de poetas y trovadores. Así que los textos homéricos fueron compuestos por cantantes épicos iletrados, y también por Homero, que fue formado en esa tradición (y probablemente, aunque no necesariamente, fue iletrado); el genio de Homero pudo haber consistido en escoger, dentro de la gama de infinitas posibles variaciones en los temas esenciales, aquellos que conformarían los textos de la Iliada y la Odisea. Así, aunque las palabras y los temas fueron escogidos por Homero, éstos no fueron enteramente suyos. Parry descubrió que incluso el lenguaje usado por Homero incluía el uso de "fórmulas", frases usadas repetidamente por él y otros poetas para expresar las mismas ideas. La afirmación central de Parry de lo que se llegó a conocer como "teoría oral formulaica", fue que el extenso uso de fórmulas verbales fue la marca de la composición oral que la diferenciaba de los textos escritos. El significado del término griego "cantar", *rhapsodein*, "coser un canto" (*rhaptein*, coser; *oide*, canto) resultó en algún sentido nefasto, pues con la teoría formulaica se descubría que Homero unió partes prefabricadas, y que no era el gran genio creador que todos habían supuesto. Además, las fórmulas unificadas se agrupaban alrededor de temas igualmente uniformes, tales como el consejo, la reunión del ejército, el desafío, el saqueo de los vencidos, el escudo del héroe etc. Pero, ¿realmente este hallazgo restaba méritos a Homero?; en *Preface to Plato* (1998[1963]), Havelock sostiene que los griegos de la edad de Homero valoraban los lugares comunes porque no sólo los poetas sino todo el mundo intelectual oral o el mundo del pensamiento dependía de la constitución formularia. En una cultura oral, el conocimiento, una vez adquirido, tenía que repetirse constantemente o se perdía. Todo aspecto característico de la poesía homérica se debe a la economía que le impusieron los métodos orales de

composición. El narrador o poeta compositor de un texto oral que debe enfrentarse a una audiencia, no tiene el tiempo suficiente para crear todo el lenguaje que necesita para expresar sus ideas y debe apoyarse en un conjunto de frases aprendidas de memoria que alivien la carga de la composición. Parry estuvo familiarizado con los trabajos antropológicos y etnológicos del siglo XIX y comienzos del XX que estudiaron la poesía oral en algunas sociedades contemporáneas y se dedicó a buscar más evidencia para su teoría entre los narradores épicos de Yugoslavia. Para tal fin hizo dos viajes a Yugoslavia entre 1933 y 1935, logrando registrar en el primer viaje 1,500 textos épicos serbo-croatas que constituye una base de datos muy extensa que no ha sido completamente analizada. En su segundo viaje, fue acompañado por Albert Lord, su joven asistente, que continuaría con la línea de investigación de Parry luego de que este muriera a la edad de 33 años. La tesis doctoral de Lord, que incluyó un análisis de una parte de las narraciones épicas orales recolectadas en Yugoslavia, y una formulación precisa de la "teoría oral formulaica", fue publicada en 1960 bajo el título de *The Singer of Tales*. Al inicio del capítulo tercero de este libro (pág. 30) Lord revalora la definición de "fórmula" dada por Parry: "un grupo de palabras las que regularmente se emplean bajo las mismas condiciones métricas para expresar una idea esencial dada", la cual elimina términos como "repeticiones", "estereotipos" o "clichés" que generaron confusiones en la escuela Homérica antes de los estudios de Parry.

En el corazón de la teoría de Lord se encuentran las distinciones hechas entre tres formas de poesía épica: (1) la poesía oral tal como es recitada en una representación en vivo; (2) la poesía oral tal como es dictada por el trovador al escriba; y finalmente, (3) la poesía escrita tal como es compuesta por un poeta letrado. La representación en vivo de la poesía oral está restringida, no sólo por el uso obligatorio de frases formulaicas, sino por la paciencia de la audiencia que no puede tolerar una representación demasiado larga. Sin embargo cuando el trovador tiene la posibilidad de dictarle a un escriba, tiene un tiempo adicional para desarrollar la historia o crear nuevas frases. En los registros de narraciones yugoslavas, Lord notó que los trovadores más talentosos usaban el tiempo adicional para crear narraciones más largas y mejores, aunque seguían usando fórmulas y temas pre-establecidos. De allí que dedujo que Homero probablemente hubiese dictado la Iliada y la Odisea a un

escriba. Estos textos son demasiado largos y tienen argumentos muy elaborados como para haber sido narrados en alguna clase de representación en vivo. En *The Singer of Tales* Lord anota varias características de tales textos dictados (Lord, 1960 pag.124-138). Primero el hecho de que el texto haya sido dictado no le quita su estilo oral, el hecho de haberlo escrito no lo convierte en una composición escrita. La existencia de la escritura no cambia fácilmente los hábitos de un poeta oral. Lord no creía (al menos en los inicios de sus investigaciones) que hubiese un estado transicional entre una narración oral y una escrita. Por otro lado, la escritura al fijar el texto, "congela" el resto de representaciones, pues el texto escrito se convierte en una especie de "original" y todas las demás representaciones son juzgadas sobre la base de aquella. Así, la tradición oral va desapareciendo, no porque aparezca la escritura sino porque las narraciones orales al ser dictadas y publicadas difícilmente son modificadas y enriquecidas libremente. Para que un poeta oral se convierta en un poeta literario, tiene que desaprender sus hábitos de composición y aprender otros, y parte central de este proceso es evitar el uso de fórmulas y crear su propio estilo individual. El cambio no se limita al lenguaje, el poeta literario tiene más libertad para crear nuevos temas o combinar los temas antiguos de manera distinta, original. **El objetivo en la tradición oral era mantener la estabilidad esencial de la historia, mientras que con la escritura se busca la estabilidad del texto**, de las palabras exactas de la historia.

Actualmente existe un consenso entre los investigadores respecto a que los textos homéricos han sido composiciones orales. Sin embargo, aunque *The Singer of Tales* de Lord, ha mantenido su posición como "la Biblia" de la teoría oral, también algunas de sus pretensiones han sido criticadas, cambiadas o complementadas por investigaciones posteriores que han usado el mismo método de Lord, pero aplicado a otras composiciones antiguas (chinas, hebreas, árabes y sumerias), así como a muchas culturas orales vivas en Africa y otros lugares. La principal modificación teórica ha sido el abandono de la dicotomía estricta entre textos "orales" y textos "escritos" y la aceptación de la posibilidad de la existencia de textos transicionales. También comienza a existir el consenso de que la naturaleza de tales textos transicionales puede variar de una cultura a otra, dependiendo de cómo la escritura haya sido introducida a dicha cultura y qué funciones ha desempeñado. El trabajo de

Parry y Lord inspiró a otros investigadores que retomaron el trabajo donde Lord lo dejó. Entre estos investigadores que han expresado lo que deben a Parry y Lord, se encuentran Havelock, McLuhan, Goody y Ong.

2. Havelock

En el prólogo de *Preface to Plato*, Eric Havelock señala su deuda a los hallazgos de Parry. En su intento de comprender la mentalidad griega, recurrió a los trabajos de Parry y creyó vislumbrar una respuesta: "El estilo formulaico característico de la composición oral representó no sólo ciertos hábitos métricos y verbales sino también una tendencia de pensamiento, o una condición mental" (Havelock, 1998[1963], p.x). Entonces, los antiguos compositores griegos no sólo componían oralmente sino que pensaban oralmente. *Preface to Plato* es un intento de exponer algunas de esas características de "pensamiento oral", y su análisis va desde el rechazo inicial a la escritura en la Grecia antigua, hasta los escritos de Platón, quien desde el punto de vista de Havelock, representa el cambio final de un estado mental "oral" a uno "letrado". Havelock notó diferencias cualitativas entre los trabajos de los filósofos pre-Socráticos y los escritos de Platón y sus sucesores, y ha tratado de explicar esas diferencias en términos de un cambio desde la oralidad a la escritura. Havelock estimó que la escritura del alfabeto griego se remonta a la segunda mitad del siglo VIII antes de Cristo, probablemente durante la vida de Homero o un poco antes. Los griegos habían experimentado ya con otros sistemas como el lineal B, una variante de la escritura fenicia, que como se menciona en el Anexo 2, carecía de caracteres que representasen los sonidos vocálicos. Para Havelock, la adición de signos vocálicos realizada por los griegos, constituyó no sólo una mejora, sino una "revolución" que cambió para siempre la sociedad griega y la historia humana creando un nuevo estado mental, la "**mente alfabética**". Según Havelock, lo que los griegos realmente hicieron fue cambiar la esencia de los sistemas de escritura desde silabarios basados en sonidos a un sistema racionalizado de fonemas que no tuvo equivalente alguno. El paso dado por los griegos fue desarrollar un sistema de escritura abstracto, en el que los símbolos no representan sonidos verdaderos sino entidades teóricas; En *The Muse learn to write*, Havelock dice:

"Los griegos no 'añadieron vocales' () pero inventaron la consonante 'pura'. Al hacer esto ellos por primera vez proveyeron a nuestra especie con una representación visual de sonidos lingüísticos que fue económica y completa: una tabla de elementos atómicos que agrupándolos en una variedad inagotable de combinaciones puede representar cualquier sonido lingüístico verdadero, con una precisión razonable" (Havelock, 1986^a, p.60).

Fue con el aprendizaje de este sistema abstracto que se fortalecieron las habilidades de las generaciones posteriores de Griegos, haciendo posible el surgimiento de la ciencia, la filosofía, la moralidad, y el sistema social griegos. El alfabeto griego proporcionó la capacidad de representar una gama extensa de sonidos y se podía acomodar a los pensamientos más complejos conservando las sutilezas de los matices lingüísticos. Los textos homéricos constituyen una muestra del poder del alfabeto para registrar la riqueza oral. Havelock sostuvo esta hipótesis basándose en que otras narraciones épicas, que pertenecen a culturas antiguas que no poseen alfabeto, son mucho más simples. Así, comparando la Iliada y una sección de la narración épica babilónica de Gilgamesh, encontró que éstas estaban expresadas de una manera más tautológica y ritualizada. Havelock sostiene que la diferencia entre estas dos narraciones épicas se debe a que las deficiencias de la escritura cuneiforme como instrumento de reconocimiento acústico-visual, desalientan al compositor de recoger en sus versos la gran variedad de expresiones necesarias para una descripción rica; por otro lado, el alfabeto permite, gracias a una traducción fonética completa, la transcripción de las mismas experiencias sin obstáculos. En otras palabras, si los textos homéricos, hubiesen sido transcritos en una escritura no alfabética, hubiesen perdido su riqueza de vocabulario y la sintaxis sería más simple, pudiéndose tan sólo hacer una breve descripción de los hechos narrativos esenciales. Según Havelock esto es lo que sucede en el Antiguo Testamento. La creencia que el Antiguo Testamento apela a la "gente simple", es producto de su lenguaje simple, conceptos repetitivos y situaciones recurrentes, los cuales en su versión original fueron escritos en una versión de silabario fenicio (Havelock, 1986^a, pág. 91-92). Que el Antiguo Testamento, los Vedas, el Corán, y la narración épica de Gilgamesh, sean menos sofisticados tanto en lenguaje como en contenido que los textos homéricos, no

se debe a que aquellos sean producto de mentes más simples, sino que las escrituras que fueron usadas originalmente para su inscripción, tenían ambigüedades inherentes, que no permitían "escuchar" la riqueza de la tradición oral original.

Por otra parte, Havelock sostiene que el alfabeto tiene un poder liberador que hizo posible el repentino florecimiento de la ciencia y la filosofía en la antigua Grecia. Estos logros intelectuales fueron posibles sólo después de que el alfabeto fonético liberara a la mentalidad griega (la oralidad obligaba a un uso más intenso de la memoria), y facilitase desarrollar habilidades de abstracción. El cese de la mentalidad oral, permitió a los griegos contemplar las relaciones de causa-efecto, y usar el análisis lógico y la clasificación científica (1998 [1963], p.47). Así, no sólo la filosofía se debe a la aparición del alfabeto, sino otras ciencias como por ejemplo la historia como disciplina no podría existir en una cultura oral, porque la memoria oral tiene capacidad sólo para retener información de un pasado reciente (1986^a, pág. 110).

Otra consecuencia de la invención del alfabeto fonético fue que éste hizo posible el surgimiento de la literatura prosaica. Las composiciones orales tenían que ser poetizadas para que sean memorizadas con mayor facilidad. Con la adquisición de la escritura, preservar el conocimiento se convirtió en una tarea más fácil y ya no hubo razones pragmáticas para poetizar; así, la prosa comenzó a florecer y la poesía se fue convirtiendo en un instrumento artístico de expresión personal. También, la enseñanza oral requería ser entretenida para mantener la atención del oyente, y esto se lograba narrativizando el conocimiento, así, la máxima: "un hombre honesto siempre prospera" es propia del conocimiento post-alfabético, en un aprendizaje oral, lo que se haría sería narrar una historia en la que un hombre honesto sea el protagonista (1986^a, pág. 76-77).

Además, Havelock adjudica la existencia del politeísmo griego a la mentalidad oral, debido a que ésta tiende a concretizar todas las explicaciones. En lugar de usar conceptos abstractos y una larga cadena de inferencias causales para explicar diferentes eventos, las relaciones son concretizadas representando eventos como los trabajos de los dioses. La descripción de estos eventos en una historia que pueda ser memorizable se ve favorecida al tener un dios para cada evento que se desea explicar (1963, p.170).

Con la escritura comienza el pensamiento acerca de principios y conceptos en lugar de eventos y acciones. Havelock hace notar que la palabra griega "theoría", escogida para describir la actividad intelectual, originalmente se refería al acto de mirar algo (1986^a, pág. 111), dando testimonio del hecho de que el pensamiento abstracto surgió teniendo una relación estrecha con la visión, esto es, la escritura. El lenguaje necesario para la descripción abstracta no estaba disponible para los griegos antiguos y tuvo que ser inventado por los filósofos pre-Socráticos. Este nuevo lenguaje permitió a los griegos clásicos, pensar acerca de cosas que sus predecesores no tomaron en cuenta. Havelock considera a los pre-Socráticos como precursores de la "mente letrada", ellos no escribían para lectores sino para oyentes, esto lo concluye por el hecho de que, como profesores orales, los pre-Socráticos eran poéticos en sus discursos; aún aquellos que escribieron en prosa (Heráclito, Anaxágoras y Diógenes entre otros), usaron un estilo oral lleno de aforismos y elementos rítmicos. Lo que diferencia a estos filósofos de los poetas antiguos es que ellos no deseaban entretener a su audiencia, solamente instruir.

En *Preface to Plato*, Havelock plantea la tesis de que es con Platón que los conceptos teóricos abstractos se consolidan, los conceptos valen por sí mismos y ya no es necesario asociarlos a situaciones o circunstancias particulares. La definición del bien, el mal, la belleza, la virtud, la justicia se hace a través de la lógica y no a través de narraciones de experiencias. Según Havelock, los escritos de Platón constituyen tanto en forma como en contenido, el primer gran trabajo intelectual producto del hombre "alfabetizado". Un ejemplo de la abstracción alcanzada en los conceptos, lo constituye el verbo 'ser'; el proceso de dar una connotación lógica y abstracta al verbo 'ser' comenzó con los filósofos presocráticos, especialmente con Parménides (1986^a, pág. 106), sin embargo se vio mucho más enriquecido en los textos platónicos. Platón hizo posible el trabajo posterior de Aristóteles, de describir a un hombre no narrando lo que él hace, sino considerándolo como objeto de pensamiento (1986^a, pág. 105).

No queda claro si para Havelock la mejora que provee la "mente letrada" en la capacidad de abstracción, es un desarrollo positivo o negativo, pues por un lado él presenta el pensamiento abstracto como lo que hizo posible los logros en filosofía y ciencia; y por el otro lado, ve este proceso como "no natural" y es cauteloso respecto de los "daños" que pueda causar. En uno de sus últimos escritos, Havelock se refiere

a los ritmos acústicos del discurso oral como una "satisfacción biológica" porque el cerebro está programado para hablar, no para escribir (1986^b, pág. 413). En este mismo artículo critica la educación tradicional que ha puesto demasiado énfasis en la escritura, dejando de lado otras actividades que desarrollan el sentido del ritmo como la danza, la música y la poesía, Havelock sugiere que estas disciplinas deberían ser tomadas en cuenta para medir la inteligencia y el desarrollo de los niños. También menciona la cualidad realista que posee el discurso oral, pues éste expresa realidades de nuestra experiencia concreta sin abstracciones; Havelock advierte que la abstracción conceptual está siendo usada para ocultar la verdad, no para revelarla y poco a poco el lenguaje de la generalización y la abstracción se ha convertido en parte de nuestro sistema de valores.

Para Havelock, el cambio desde el modo de composición y "estado mental oral" a uno escrito ha tomado al menos tres centurias para completar su curso. En un inicio las notas escritas eran usadas como ayuda memoria para los narradores orales, quienes constituían la reserva principal de conocimiento cultural para el resto de la población. Posteriormente, la escritura sirvió para transcribir los contenidos "almacenados" oralmente. Fue recién a mitad del siglo quinto antes de Cristo que el número de lectores se incrementó lo suficiente para hacer posible la verdadera composición escrita.

El ataque que hace Platón a los poetas en la República, es interpretado por Havelock como el ataque de una mente "letrada" a un estado de mentalidad oral como es el de la poesía; sin embargo habría aquí una contradicción con el ataque que hace Platón a la escritura en la parte final del diálogo Fedro (274b-278b), en este texto, Platón considera que la escritura por un lado empobrece nuestra capacidad memorística y por otro no permite cuestionamientos como sí lo hace un discurso "vivo". Esta aparente paradoja podría resolverse si se considera que atacando tanto a la poesía como a la escritura, lo que Platón quería hacer era ir en contra de las categorías poco analíticas, dogmáticas y sin capacidad de respuesta. Tal vez sea esta la razón por la cual Platón escribió en forma de diálogos, para tratar de evitar las limitaciones de la escritura, simulando un intercambio de opiniones desde diferentes puntos de vista antes de llegar a una conclusión, cosa que un texto común no permite.

Havelock atribuye la prolongada "transición" desde la oralidad a la escritura, a una auspiciosa conjunción de eventos, además las fuentes de ambos modos de expresión estuvieron disponibles para los pensadores y escritores griegos. Se creó así, un dinamismo en las condiciones de composición, la "estrecha relación entre el oído y la vista fue única y permanece hasta nuestros días" (1986^a, pág.126). Nunca más ninguna otra sociedad ha tenido un periodo tan largo de "transición" desde la oralidad a la escritura, la razón de que esto sucediera en Grecia, es que la escritura alfabética fue una invención de la clase artesanal, talladores y alfareros, quienes la usaban principalmente con el propósito de inscribir dedicatorias en los objetos. La poesía oral por su parte, fue propia de la elite que mostró cierto desdén hacia la escritura (pág. 87). Pero pronto la elite se apropió de la escritura para propósitos gubernamentales y científicos. Esto es lo que Havelock considera único característico de la antigua Grecia, y por ello tiene algunas críticas respecto al trabajo de Parry y Lord, pues ellos al estudiar las narraciones orales yugoslavas, no tomaron en cuenta que estaban estudiando a narradores épicos iletrados marginales; el conocimiento técnico y social estaba en manos de individuos letrados, mientras que en la antigua Grecia, todo el conocimiento residía en los registros orales. Havelock cree que lo que Parry y Lord no comprendieron fue la función de la escritura, que es la de preservar el conocimiento que una sociedad necesita para su funcionamiento. A diferencia de los poetas yugoslavos, los griegos antiguos no fueron iletrados sino pre-letrados. Según Havelock, Parry y Lord tienen aciertos respecto a la forma de composición oral pero no respecto a su contenido; la poesía oral yugoslava fue compuesta para la supervivencia campesina o para entretener, pero no para guiar, gobernar e instruir a una nación. A través de los años, la posición de Havelock ha sufrido algunos cambios significativos. Uno de ellos es su opinión respecto a la oralidad de los textos homéricos, mientras que desde *Preface to Plato* (1963) hasta dos décadas después (1980, p.92), los considera como productos de un mundo estrictamente oral, en escritos posteriores llega a la conclusión de que los textos Homéricos sí fueron afectados por la escritura y que fueron más bien el producto de una tensión dinámica y una sincronización entre la oralidad y la escritura (1986^a , pág. 13). Sin embargo su tesis central de que los escritos de Platón marcan el final de la transición hacia una mente letrada permanece. En *The muse learns to write* Havelock dice:

"en la mitad del siglo IV a., la Musa Griega dejó el mundo del discurso oral y el conocimiento oral detrás de ella. Ella aprendió verdaderamente a escribir, y a escribir en prosa - y aún más- a escribir en prosa filosófica" (1986^a, pág. 116).

3. Innis

Havelock³ presenta a Harold Innis (1894-1952) como un economista canadiense de inclinaciones conservadoras, que poco antes de terminar sus días, trasladó su atención a la historia de las tecnologías de la comunicación y sus efectos sociales y culturales. Havelock considera que este cambio de intereses, no es tal si se toma en cuenta que, desde la economía Innis prestó atención a la industria de la pasta de madera y el papel, observando la función de convertir los árboles en el papel que alimenta la voracidad de la prensa moderna.

Innis consideraba que los medios masivos de comunicación no daban tiempo al hombre moderno para pensar, y se propuso la tarea histórica de estudiar los modos en que habían operado las tecnologías anteriores para producir sus correspondientes efectos sociales y cognitivos. Estudió el rol social de los libros y periódicos, y luego el tema central de su trabajo tardío fue el efecto del papel y la escritura en la civilización occidental. Así, llegó a la cuestión del oralismo como opuesto a la cultura escrita, aunque eludió establecer cualquier dicotomía simple entre ambos. El punto de vista de Innis respecto a los efectos de los medios de comunicación en la civilización occidental se encuentra en los tres libros que fueron publicados en los años finales de su vida: *Empire and Communications*, *The Bias of Communication*, y *Changing Concepts of Time*. Aquí nos referiremos solamente a *The Bias of Communication*. Este texto está escrito en una manera críptica, al leerlo da la impresión de estar leyendo anotaciones sin una estructura que las unifique.

La teoría de Innis está basada en un par de dicotomías estrechamente relacionadas. La dicotomía principal es la conformada por **espacio y tiempo**. Una cultura basada en el tiempo, está llena de historia, durabilidad y conforma una comunidad. Se esfuerza por crear un núcleo de valores que puedan permanecer vivos dentro de la comunidad.

³ Havelock, Eric. La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En: Olson David y Torrance. Cultura Escrita y Oralidad. Barcelona: Editorial Gedisa, 1998. Pág. 25-46.

En contraste, una cultura basada en el espacio se preocupa con el presente, la expansión en el espacio y el poder político centralizado; está más relacionada con la adquisición a corto plazo de poder y territorio que con la durabilidad a largo plazo de valores y estilos de vida.

La **religión y el poder** son los polos de la segunda dicotomía. El poder está referido a aquel que poseen las organizaciones seculares, especialmente los gobiernos militarizados. Las dos dicotomías encajan entre sí. La religión es una institución social ligada al tiempo: es durable, basada en la comunidad, y preocupada por el tiempo distante. Esta alimenta su fuerza apelando a las mentes de los miembros de la comunidad, estableciendo estándares de moralidad y perdurando a través de cataclismos sociales y políticos porque su fortuna no está ligada a ningún líder vivo en particular.

Los Estados y las fuerzas armadas que los sirven, son buenos ejemplos de instituciones ligadas al espacio. Están conformadas alrededor de líderes específicos, están preocupadas por los sucesos del momento y con la adquisición de territorio. Las yuxtaposiciones de religión con tiempo y gobierno secular con espacio no producen ajustes perfectos. Las religiones pueden tender a usar la fuerza y expandirse a través del espacio (convirtiendo a más gente a la Fe), mientras que algunos estados pueden esforzarse por tener durabilidad y regeneración, tal como las monarquías que usan los mecanismos "ligados al tiempo" como las dinastías. Sin embargo, Innis cree que la tipología de instituciones ligadas al espacio versus las ligadas al tiempo, facilita un modelo útil para interpretar la historia de occidente, de tal manera que cada periodo histórico y cada formación social pueden ser descritos como más sesgados por el espacio o por el tiempo.

Dentro de este marco, los medios de comunicación figuran por su tendencia de expandirse en el espacio o en el tiempo. Algunos medios útiles para la escritura como la piedra, la arcilla, y el pergamino, no son fáciles de transportar, pero son duraderos. Estos son los medios ligados al tiempo. Otros como el papiro y el papel son fáciles de transportar pero rápidamente perecibles, y constituyen los medios ligados al espacio.

La primera categoría de medios, abastece las necesidades de instituciones ligadas al tiempo; y la segunda es más apropiada para organizaciones ligadas al espacio. Así, medios como el papiro o el papel, que son abundantes, transportables y fácil de

escribir sobre ellos, hacen posible la creación de instituciones burocráticas y de un poder político centralizado como los imperios. El control de un gran territorio desde un centro, requiere de un sistema de comunicación práctico. Con la piedra y la arcilla, en las que es difícil escribir, o con el pergamino, cuya producción no puede ser centralizada en grandes ciudades, es más probable que surjan organizaciones sociales separadas y descentralizadas. La dificultad de la inscripción sobre estos medios, garantiza que sólo las creencias más importantes de la cultura son consideradas merecedoras de expresión, mientras que su durabilidad asegura la estabilidad del sistema social y la conservación de estas creencias a través de largos periodos de tiempo.

El discurso oral, aunque efímero, es considerado por Innis, un medio ligado al tiempo (1999[1951], pág. 102, 105-8), porque las tradiciones orales permanecen vivas en las mentes de los miembros de la comunidad, y porque el lenguaje oral no se "transporta" bien, por ello no puede ser considerado un medio ligado al espacio. Pero no debemos pensar que la teoría es determinística, la tecnología de comunicación nunca determina el carácter de una época histórica; los medios no son determinantes en la orientación de una cultura hacia el espacio o el tiempo, el medio sólo crea ciertas tendencias generales. El modo en que estas tendencias juegan un rol en una determinada dirección depende de las fuerzas históricas específicas, cada medio incrementa la probabilidad de que ocurran ciertos sucesos, pero no garantiza de que ocurran.

Para Innis, las sociedades más estables y florecientes, fueron aquellas en las que los dos sesgos (espacio y tiempo) estuvieron balanceados (pág.64). De aquí se implica que la Iglesia y el Estado se complementan entre sí, por lo que una alianza entre ambos se convierte en un factor poderoso para que se desarrolle un imperio. Un sesgo marcado en una sola dirección produce lo que Innis llama "monopolios de conocimiento". Esto sucede cuando una elite dirigente, no sólo monopoliza el conocimiento y controla su diseminación, sino que califica lo que es conocimiento y lo que no lo es. En una sociedad religiosa, por ejemplo, con un sesgo marcado hacia el tiempo, el conocimiento es monopolizado por los clérigos. Durante la "época oscura" europea, la elite sacerdotal, no sólo monopolizaba el conocimiento a través de su control sobre la escritura y el alfabetismo, sino legitimando formas de conocimiento y desacreditando otras a las que llamaban "herejías". Igualmente, una elite militar en un

imperio puede imponer restricciones a políticas alternativas tildándolas de "sediciosas". Cuando surge una nueva tecnología de comunicación, un nuevo medio, éste es aprovechado por las "fuerzas rebeldes", dándose como resultado un periodo de confrontación -que puede ser largo- entre los dos medios y los grupos sociales respectivos que los utilizan, hasta que uno de los dos gane, y un nuevo monopolio de conocimiento aparece.

La escritura puede facilitar el control de la elite, especialmente cuando la escritura es difícil de dominar, pero la escritura también puede ayudar a los grupos opositores, especialmente si es fácil de aprender y el material en que se escribe es fácil de adquirir. Así, las escrituras complejas como los jeroglifos egipcios y los ideogramas chinos, son probables de ser monopolizadas por grupos pequeños (sacerdotes de un templo o escribas de un palacio) y usadas para crear monopolios de conocimiento, mientras que escrituras más sencillas (como el alfabeto griego), facilitan el desarrollo de sociedades descentralizadas e instituciones democráticas.

Existe ambigüedad en la manera como la competencia entre los medios podría estar relacionada con los conceptos de "sesgos" de espacio y de tiempo. Innis parece decir que, desde que la elite dirigente tiene un sesgo hacia el espacio o hacia el tiempo, la oposición, automáticamente gravitará en la dirección opuesta. Si una sociedad administra una combinación de dos medios y sus fuerzas aliadas dentro del mismo sistema político, puede desarrollarse de una manera balanceada y estable, tanto en el ámbito político como intelectual. Esto facilitará el camino para el surgimiento de un "imperio" donde las fuerzas de centralización y descentralización, estado y religión, trabajen en armonía.

Con estos conceptos y tipologías en mente, **Innis pudo escribir la historia de la civilización occidental como una historia de los medios de comunicación.** La historia de la civilización podría ser escrita en términos de creación y ocaso de los "monopolios de conocimiento", los que a su vez son dependientes del tipo de medio en el que tal conocimiento es propagado y preservado. Se puede simplificar la historia de occidente a través de los medios considerando que en la edad antigua hubo una fusión de medios, en la edad media hubo un sesgo hacia el tiempo y con el posterior desarrollo de la imprenta, el sesgo fue hacia el espacio.

La civilización egipcia fue el resultado de una combinación de piedra, jeroglíficos y religión, por un lado, y papiro, escritura hierática y organización política, por otro. Mientras que los monarcas egipcios extendieron su control sobre el espacio, también intentaron controlar el tiempo a través de la construcción de pirámides y con el uso de la momificación (pág. 34). Los Hebreos usaron un alfabeto más simplificado, aprovechando la disponibilidad del papiro, hicieron sus escritos más accesibles al común de la gente, minimizando la influencia de las religiones aristocráticas de Babilonia y Asiria (pág. 6,31).

Los griegos tomaron prestado el papiro de Egipto, mejoraron el alfabeto fenicio y empalmaron la escritura con una tradición oral fuerte, creando lo que Innis considera como el mejor ejemplo de una sociedad culturalmente próspera. Esta combinación propicia también permitió el florecimiento de la democracia griega, el crecimiento de la lógica, y el escepticismo sobre los dioses mitológicos (pág. 8,9). El secreto de la grandeza de Atenas recae en el hecho de que mientras la escritura alfabética tuvo la influencia de la cultura oral, no desplazó la tradición oral por la dificultad de abastecerse de manera regular con papiro de Egipto (pág.41). El ascenso gradual de la escritura comenzó en la segunda mitad del siglo quinto a.C., y el ataque de Platón a la escritura en el siglo IV a.C. fue un intento vano de salvar la oralidad (pág.43-44), como lo indica el desarrollo de la geometría, la filosofía y el militarismo que culminó con el imperio de Alejandro (pág. 110-112).

Los Romanos, carentes de una tradición oral fuerte, bajo la influencia del papiro, construyeron un imperio orientado al espacio que controlaba un gran territorio pero no tuvo un desarrollo cultural tan completo como el griego. Este sesgo extremo hacia el espacio impidió la continuidad del estado, y facilitó un movimiento opuesto hacia el tiempo. En consecuencia el imperio romano fue cambiado por sus grupos marginales como los cristianos, que estaban centrados en la oralidad. En su oposición al imperio romano, los cristianos comenzaron a usar un medio alternativo: el pergamino. Un nuevo monopolio de conocimiento surgió alrededor del uso de códigos en pergamino. La cristiandad comenzó a constituir un credo basado en la escritura y los libros. Solamente los países en los márgenes del imperio romano occidental, como Irlanda y Alemania encontraron medios para preservar sus tradiciones orales (pág. 122-123). En el este, el imperio bizantino fue duradero gracias a la fusión del papiro, útil para

sostener una organización burocrática eficiente, y el código de pergamino en el que los textos cristianos fueron conservados. Esta combinación permitió un balance entre religión, ley y emperador que caracterizó al imperio bizantino (pág.15). Sin embargo, el crecimiento del Islam en el siglo VII, impidió el abastecimiento de papiro al oeste desde Egipto. El pergamino comenzó a predominar, y con éste la religión. El papiro era producido en un área geográfica limitada en Egipto bajo el control central. El pergamino, sin embargo, fue el producto de una economía agraria descentralizada y su producción no estaba controlada por el poder central. La relativa escasez de pergamino y los estilos elaborados de los manuscritos limitaron la difusión de la escritura y crearon monopolios de conocimiento en los monasterios locales. Esta situación permaneció hasta la llegada del papel a Europa desde Bagdad a finales del siglo XIII. Su fácil disponibilidad y uso quebró el monopolio monástico sobre la escritura y favoreció el desarrollo de la ciencia y el comercio. El papel es aún más fácil de transportar que el papiro, por lo que propicia organizaciones políticas centralizadas. Una educación local bajo el control de monasterios rurales fue gradualmente reemplazada por escuelas urbanas centralizadas y universidades. Así, el control de la información fue desplazado de la jerarquía eclesiástica.

La invención de la imprenta en el siglo XV, incrementó la tendencia del papel a orientarse hacia el espacio y estimuló la formación de reinos en los que la Iglesia fue dominada por el estado como en el Luteranismo y el Anglicanismo. Al final del siglo XVI la flexibilidad del alfabeto y la imprenta contribuyeron al crecimiento de diversas literaturas vernaculares y el desarrollo del nacionalismo divisionista europeo (pág. 55). También estuvieron asociados al nuevo interés en el espacio, los descubrimientos de Colón y Magallanes, la invención del telescopio en la astronomía y de la perspectiva lineal en el arte (pág. 128). En el siglo XVIII, el monopolio sobre el conocimiento que tenía la Iglesia había desaparecido. Poco a poco, el progreso tecnológico en imprenta y el incremento de los periódicos hicieron que nuestro siglo estuviese fuertemente orientado hacia el espacio. Innis vio en los EE.UU al mayor representante de los efectos de orientación al espacio producidos por la imprenta. Los conceptos modernos de democracia, libertad de prensa y libertad de expresión serían meras ilusiones (1999, pág. 80-81), Estados Unidos sería el promotor de un nuevo tipo de imperialismo ayudado por la prensa escrita.

Para equilibrar este sesgo hacia el espacio y prevenir un colapso de la civilización actual, Innis hace una "defensa" a favor del tiempo. "Debemos escapar por un lado de nuestra obsesión por el momento y por otro lado de nuestra obsesión por la historia. Liberándonos en el tiempo e intentando un balance entre las demandas del tiempo y del espacio, podemos desarrollar condiciones favorables para los intereses de la actividad cultural" (pág. 90). Innis creía que la tradición oral debía ser reforzada, principalmente a través del énfasis de métodos orales en la universidad, si se desea recuperar la estabilidad y el equilibrio en el mundo occidental (pág.32). Sin embargo el no creía que los medios (nuevos para entonces) de la radio y la televisión estuviesen incrementando la oralidad. El pedido que hace Innis a favor de la oralidad, se basa en su creencia de que la razón principal para los logros culturales en la Grecia clásica se debieron a la fuerza de la tradición oral. Los Griegos alcanzaron un balance entre los sesgos del tiempo y del espacio, entre la escritura y el habla, entre la centralización del poder y la discusión de ideas, entre la religión y el estado. Innis está convencido de que la discusión oral implica el contacto personal y la consideración por los sentimientos de los demás, y ello contrasta con la crueldad de la comunicación mecanizada del mundo moderno (pág.191).

Ian Agnus⁴, considera que a partir de las investigaciones de Innis, se ha derivado una "teoría comparativa de medios". Es comparativa porque la influencia de un medio de comunicación en las capacidades perceptuales, cognitivas e institucionales es invisible mientras uno viva "dentro" del medio, por lo que es necesario hacer un esfuerzo de analizar desde "fuera" y esto sólo es posible por comparación con otros medios. Y aquí Agnus entiende al "medio" no como simple tecnología, sino como las relaciones sociales dentro de las cuales una tecnología se desarrolla, y que se reordenan alrededor de ésta. Un medio es pues un modo de organización social y está estrechamente relacionado con la tecnología. Una teoría comparativa de medios enfatiza el rol de la tecnología no solamente en la producción, sino en sus consecuencias perceptuales, institucionales y cognitivas. Las características de un medio de comunicación no pueden ser definidas por las características materiales del objeto con el que esté relacionado sino por la manera de relacionarse con ese objeto.

⁴ Agnus, Ian. The Materiality of Expression: Harold Innis' Communication Theory and the Discursive Turn in the Human Sciences. Canadian Journal of Communication, Vol. 23 (1998). Pág. 9-29

Innis no define directamente a un medio de comunicación, por lo que existe una tendencia a verlo como un determinista tecnológico, pero para Agnus esto constituye un error de la crítica. Innis presenta a la oralidad como un medio de comunicación, así, no asume que la separación entre el medio y el cuerpo humano sea una característica útil para la definición de un medio. Agnus defiende la idea de que Innis considera al medio en términos de la relación que existe entre tecnología y organización social.

4. McLuhan

Marshall McLuhan (1911-1980), canadiense, estuvo influenciado por algunos de los pensadores que ya hemos tratado. McLuhan fue uno de los primeros en explorar las relaciones entre las tecnologías de la comunicación, en especial el alfabeto y la imprenta. Para el fin de este trabajo, sólo nos centraremos en el alfabeto. En el prólogo de *La Galaxia de Gutenberg* (1972[1967]), comienza diciendo:

"En muchos aspectos, este libro es un complemento del titulado *The Singer of Tales*, de Albert B. Lord. Lord ha continuado la obra de Milman Parry, cuyos estudios sobre Homero lo llevaron a considerar cómo la poesía oral y la escrita han seguido, naturalmente, modelos y funciones diferentes" (1972, pág.11).

McLuhan reconoce también en este libro su gran deuda a Harold Innis:

"Harold Innis fue el primero en señalar el proceso de cambio como implícito en las formas de tecnología de los medios. El presente libro es una nota a pie de página para explicar su obra" (pág. 79).

En *La Galaxia de Gutenberg*, McLuhan define a la sociedad oral como una sociedad en la que el sentido predominante es el oído, la comunicación es personal y existe una actitud mágica respecto a la palabra, lo que genera una mayor credulidad (pensamiento mítico) y espontaneidad. El hombre que se desarrolla en esta etapa vive en agrupaciones tribales, en un universo sagrado integrado con la naturaleza, hay una mayor creatividad e imaginación. Con el alfabeto, las palabras perdieron su fuerza resonante, viva, activa y natural, que le conferían un poder mágico y vulnerador. La

escritura implica un desarrollo de la lógica y del individualismo, ya no se depende del medio ambiente. La tecnología comunicativa para McLuhan (en este caso la escritura) condiciona nuestra forma de ver la realidad, la cultura y la sociedad. El modo visual producido por la escritura trae como resultado la idea de secuencia: antes-después, causa-efecto; a diferencia de la simultaneidad que se vivía en un mundo oral.

McLuhan considera al término "tecnología" en un sentido amplio, como cualquier cosa que sea hecha por el hombre, además según él, toda tecnología potencializa nuestras capacidades físicas, son como una "extensión" de nuestro cuerpo. De aquí que la escritura sea entonces una tecnología que extiende el habla humana, incrementando su poder y durabilidad, aunque la limite en otros aspectos. Todos los medios son extensiones del hombre. Los libros, la radio, el teléfono, la televisión, etc., todos son extensiones de nuestros sentidos. La mayor diferencia entre los sentidos originales y sus "extensiones", es que los primeros interactúan unos con otros y los últimos no. Las tecnologías que extienden los sentidos, son sistemas cerrados que sólo interactúan con el sentido al que extienden, por lo que separan los sentidos entre sí, fragmentando los sentidos humanos y haciendo un sentido dominante sobre otro.

"El hombre ese animal que construye instrumentos, sea el lenguaje, la escritura o la radio, se ha dedicado hace mucho tiempo a ampliar uno u otro de sus órganos sensoriales, pero lo ha hecho de tal modo que todos los restantes sentidos o facultades han sufrido extorsión" (pág. 15).

Las tecnologías afectan la relación entre nuestros sentidos. Los hombres pre-letrados aprendían acerca del mundo directamente, a través del oído, el tacto, el olfato y la vista; era una experiencia sinestésica en la que todos los sentidos participaban, no en la misma medida, pero sí de una manera conjunta, "natural".

"Si se introduce una tecnología, sea desde dentro o desde fuera, en una cultura, y da nueva importancia o ascendencia a nuestros sentidos, el equilibrio o proporción entre todos ellos queda alterado. Ya no sentimos del mismo modo, ni continúan siendo los mismos nuestros ojos, nuestros oídos, nuestros restantes sentidos. La interacción entre nuestros sentidos es perpetua, salvo en condiciones de anestesia. Pero cuando se eleva la tensión de cualquiera de los sentidos a una alta intensidad, éste puede actuar como anestésico de los otros" (pág.44).

La introducción de la escritura, luego la imprenta, y los medios electrónicos han roto la relación natural que existía, haciendo que un sentido se imponga sobre otro.

La Galaxia de Gutenberg es un intento de definir qué tanto la escritura y la imprenta han cambiado los patrones de pensamiento y comportamiento en la sociedad occidental. Aquí McLuhan afirma que **"la interiorización de la tecnología del alfabeto fonético traslada al hombre desde el mundo mágico del oído al mundo neutro de lo visual"** (pág.35).

McLuhan implícitamente divide la historia de la escritura en tres periodos: escrituras no fonéticas, escrituras fonéticas e imprenta. Las escrituras no fonéticas como los pictogramas, jeroglíficos e ideogramas, desarrollaron antes que el alfabeto, pero no trajeron un cambio significativo en el mundo sinestésico de las culturas orales. Eran al igual que el alfabeto, signos visuales para el almacenamiento de la información, pero a diferencia del alfabeto, representaban el significado de palabras habladas y no sus sonidos. El alfabeto fonético por su parte, representaba los sonidos del habla y no sus significados, al dar una representación visual a los sonidos del habla, el alfabeto dio al hombre tribal "un ojo por un oído" (pág. 48), inclinándose la balanza a favor de la visión. Una escritura no alfabética como la china y la japonesa tienen rezagos de oralidad y estado tribal, sin que ello tenga implicancias peyorativas, pues una cultura visual y "civilizada" puede ser más torpe en sus percepciones, mientras que una cultura no fonética puede llegar a tener un gran desarrollo artístico porque "el ojo no tiene la delicadeza del oído" (ibid). La separación de sonido y significado, es lo que habría llevado a la cultura letrada a separar lo racional de lo emocional, la cabeza del corazón, el interior del exterior, la ciencia del arte; antes el estado sinestésico hacía comprender el mundo de una manera integrada. "Los griegos descubrieron, tanto sus novedades artísticas como las científicas, después de la asimilación o interiorización del alfabeto" (pág.90).

McLuhan también cree que es posible que la esquizofrenia sea una consecuencia necesaria de la alfabetización:

"Ninguna otra clase de escritura, sino la fonética, ha sacado jamás al hombre del mundo posesivo, de interdependencia total y de relación mutua que es la red auditiva. Desde aquel mundo mágico y resonante de relaciones simultáneas que es el espacio oral y acústico, solo existe un camino hacia la libertad e independencia del hombre des-

tribalizado. Este camino es el alfabeto fonético, que lleva al hombre al mismo tiempo a grados variables de esquizofrenia dualista" (pág. 41).

McLuhan, citando a Bertrand Russell, en su *History of Western Philosophy*, pone énfasis en esta condición de dicotomía por la que pasó el mundo griego con la adquisición del alfabeto fonético; así, los griegos estaban en una lucha permanente consigo mismos, por un lado eran apasionados, religiosos, místicos y por otro racionales, empíricos, temporales. Y es que McLuhan considera que quienes

"padecen la primera embestida de una nueva tecnología, sea el alfabeto o la radio, responden muy intensamente porque las nuevas proporciones de los sentidos, establecidas inmediatamente por la dilatación tecnológica del ojo o del oído, ofrecen al hombre un sorprendente mundo nuevo, que evoca una nueva y vigorosa conclusión, o nuevo modelo de interacción entre todos los sentidos en su conjunto. () La verdadera revolución se produce en esa más tardía y prolongada fase de ajuste de toda la vida social y personal al nuevo modelo de percepción establecido por la nueva tecnología" (pág.42).

Comparando a Innis con McLuhan, se puede decir que Innis estuvo más preocupado por los efectos de los medios de comunicación en las organizaciones sociales, mientras que McLuhan se interesó en el efecto psicológico de los medios. Las teorías de ambos son generales y con cierto grado de determinismo, aunque Innis deja algún margen de libertad al considerar que los medios crean restricciones y oportunidades sin determinar el resultado, mientras que McLuhan presenta un determinismo más rígido pues asume una relación directa entre los medios y los fenómenos psicosociales.

David Olson⁵ sostiene que son varios los puntos que se pueden criticar a la teoría de McLuhan, empezando porque la explicación de los cambios perceptuales y cognitivos debido a los medios de comunicación, es muy simple y no es propia de un investigador académico sino de un "profeta o un futurista". En *El Mundo sobre el papel*, Olson afirma también que las especulaciones de McLuhan respecto del "ojo" y del "oído"

⁵ Olson, David. McLuhan: Preface to Literacy. *Journal of Communication* Vol 31 No 3, 1981.

para referirse al hombre "oral" versus el "visual", le parecen "meras metáforas de las propiedades de las culturas letradas que tan brillantemente ha recogido y distan de ofrecer una explicación de esas propiedades" (Olson 1998^a, pág. 36). Más adelante dice:

"El entusiasmo por los trabajos de McLuhan surge de su gran alcance; los detalles de sus hipótesis sobre el hombre oral, el hombre letrado, el hombre electrónico, siguen siendo metáforas aptas, pero de limitado uso teórico. A mi entender no fallan porque sean falsas, sino porque no indican con precisión de qué modo la escritura o la imprenta pudieron en realidad producir tales efectos".

Es cierto que el estilo "mosaico" con el que escribe McLuhan y los recursos literarios que utiliza es poco usual, pero las inquietudes que sembró para investigaciones futuras, fueron motivadoras aunque no lo suficientemente explícitas; una frase impactante que se convirtió en símbolo del pensamiento de McLuhan acerca de la adquisición del alfabeto y que ha sido inspiradora de muchos trabajos de investigación acerca del "tránsito" de la oralidad a la escritura es: **"Con el signo sin sentido asociado al sonido sin sentido, hemos construido la forma y el sentido del hombre occidental"** (McLuhan, 1972, pág.80). Justamente, al respecto de esta frase, Robert J. Scholes y Brenda J. Willis dicen: "Tiene esa elegante concisión de la verdad, sugerente no tanto de una conclusión como de una génesis. Es más estimulante que decisiva; más generadora que concluyente"⁶. Posteriormente anotan que el error en la "máxima" de McLuhan es la caracterización de las letras y los sonidos como entidades carentes de significado cuando en realidad son intensionales. Entendiéndose como elementos intensionales a aquellas entidades que no hacen referencia a nada fuera del sistema lingüístico mismo, sus significados se encuentran dentro de la propia gramática. No es por consiguiente, la capacidad o la incapacidad de leer la que mejor refleja las diferencias en materia de lenguaje y cognición entre las personas que saben y las que no saben leer, sino la capacidad o incapacidad de procesar constructos intensionales: "de pensar como un hombre occidental". Es por ello que en los

⁶ Scholes, Robert J. y Willis, Brenda J.. Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan. En: David Olson y Nancy Torrance (Comps.). Cultura escrita y oralidad. Editorial Gedisa, 1998. Barcelona. Pág. 300

diferentes estudios realizados con analfabetos, al hacerseles a éstos preguntas con una estructura lógica formal o con una sintaxis a la que no están acostumbrados, ellos sólo pueden responder a través de su experiencia. Para Scholes y Willis, los supuestos de los lingüistas concernientes a los componentes de las descripciones de los elementos y procesos por medio de los cuales todos los hablantes de una lengua generan y comprenden emisiones, en realidad son supuestos acerca de los usuarios del lenguaje que saben leer. Estos investigadores llegan a la conclusión que:

"el conocimiento lingüístico de las personas que saben leer incluye elementos y procesamiento tanto extensionales como intensionales, mientras que el conocimiento lingüístico de las personas que no saben leer está limitado al procesamiento y los elementos extensionales" (Ver nota al pie #6)

Algunos ejemplos ilustran este proceso: Si a un analfabeto se le dice que escoja la oración correcta entre "Juan le pegó a María" y "Juan estando dar flores a María", escogerá la segunda porque pegar es malo y dar flores es un bonito gesto. En un ejercicio de analogía como: "Si usted habla hoy e hizo lo mismo ayer, entonces usted habló ayer. Si usted anduvo en auto hoy e hizo lo mismo ayer, entonces ¿qué hizo usted ayer?", un adulto analfabeto puede responder: "miré la televisión y después fui a la tienda".

Es más acertado concebir al analfabetismo como un complejo de competencias lingüísticas y cognitivas (gramática extensional) cualitativamente diferentes de las que tienen los que saben leer y escribir (gramática intensional). Entonces lo que McLuhan caracterizó como "el hombre occidental", para Scholes y Willis puede ser catalogado como "el hombre intensional".

5. Ong

Walter Ong, padre jesuita (1912-) ha realizado un estudio muy amplio en relación con las diferencias entre culturas orales y culturas con escritura. Su libro *Oralidad y Escritura* constituye una revisión general sobre el tema.

Coincide con Lord, Havelock e Innis respecto a la expresión de la oralidad y el pensamiento en la Grecia clásica y coincide con los planteamientos centrales de McLuhan. Ong pone énfasis en que el habla es la forma de expresión primaria y natural del lenguaje y en que el impacto de la escritura en la conciencia y en la psique del ser humano ha sido muy importante aunque no se le haya asumido como tal. Ong considera la forma oral del lenguaje como "primaria", porque es la forma como el lenguaje es adquirido naturalmente por los niños, y divide el proceso evolutivo en tres estados: de oralidad, de escritura y el de la electrónica (en el que se da lo que Ong considera la "oralidad secundaria", producida por los medios audio-visuales).

Ong establece una afinidad entre el sonido y el pensamiento. El primer argumento se relaciona con lo que él llama "interioridad del sonido". Ong postula que la visión sólo permite acceder a la superficie y a los exteriores de las cosas, no nos puede mostrar sus interiores. El tacto puede explorar los interiores, pero para ello debe violar los objetos en el proceso. El oído es el único sentido humano que puede revelar el interior de las cosas sin violarlas. La conciencia humana constituye ese interior inaccesible para las personas desde el exterior, y es más susceptible de ser explorada a través de la voz que de las palabras escritas.

"Debe advertirse que los conceptos "interior" y "exterior" no son matemáticos y no pueden diferenciarse matemáticamente. Son conceptos de fundamentos existenciales, basados en la experiencia del propio cuerpo" (Ong 1994, pág.76).

Así, si aceptamos la caracterización de Ong sobre la conciencia humana como "interior", debemos hacerlo sólo en un sentido metafórico. Lo que Ong nos trata de decir es que la gente puede comunicar mejor sus pensamientos y sentimientos, usando la palabra hablada más que la palabra escrita.

"El pensamiento está integrado en el habla y no en los textos, todos los cuales adquieren su significado mediante la referencia del símbolo visible con el mundo del sonido" (Ibíd. pág.79).

Respecto a la mentalidad oral, Ong, siguiendo a Lord y Havelock, considera que el uso de fórmulas es necesario para facilitar la memorización del conocimiento en las culturas orales; pues la mente oral está condicionada al hecho de que no tiene registros a los que consultar. Todo conocimiento valioso debe ser repetido continuamente, o sino será olvidado, de ahí que otra característica de la expresión oral sea la redundancia.

Ong identifica nueve características generales de la mente oral (Ibíd. pág. 43-62): Además del **estilo formulaico** y de la **redundancia**, las expresiones orales tienden a ser **conservativas** de la tradición. El conocimiento es una propiedad de la comunidad y es preservado por todos sus miembros. También existe una tendencia "**agonística**" en las culturas orales, Ong utiliza este término para referirse a la capacidad de hostilidad y agresión que ofrece la palabra hablada, porque se da en un tiempo real con personas reales. Otra característica es que el discurso oral es **aditivo** en lugar de subordinativo, lo que significa que relaciona frases y pensamientos de manera seriada, usando conectivos en lugar de utilizar estructuras jerárquicas. Es **agregativo** en lugar de analítico porque tiende a utilizar adjetivos calificativos antes de un sustantivo. Por otro lado está más **cercano al mundo de la vida**, es decir, el pensamiento y la expresión permanecen dentro de lo mundano y objetivo, en lugar de lo abstracto y analítico. En las culturas orales se piensa en términos concretos y situacionales, en lugar de categorías abstractas. También, la oralidad es **participativa** porque el conocimiento es comunal y se obtiene a través de la asociación con otros. Finalmente la mentalidad oral es **homeostática**, es decir que las culturas orales mantienen su equilibrio dejando de lado los conocimientos del pasado que no son relevantes para el presente y adaptando aquella tradición que sí es necesaria para afrontar nuevas situaciones.

Ong sugiere que las culturas pueden actualmente ser clasificadas en términos de qué tanta de su oralidad original conservan, pues la oralidad ha sobrevivido aún a través de la escritura, originando categorías que Ong llama "radicalmente oral",

"grandemente oral", y "residualmente oral". Ong argumenta que esta **"oralidad residual"** se ha mantenido desde las épocas bíblicas, pasando por la Edad Media, el Renacimiento y más allá. No deberíamos asumir que la permanencia de la oralidad se debió a que la mayoría de la gente era iletrada. Ong encuentra una mentalidad oral aún en los letrados de la edad media.

"En la Edad Media, los textos se utilizaban mucho más que en la antigua Grecia y Roma, los profesores disertaban sobre textos en las universidades, y sin embargo nunca ponían a prueba por escrito los conocimientos o la habilidad intelectual, sino siempre por medio del debate oral, costumbre que siguió practicándose de manera cada vez más disminuida hasta el siglo XIX y que aún hoy en día sobrevive como vestigio en la sustentación de la tesis doctoral, en los lugares donde esto se acostumbra" (pág. 114).

Una razón para la ausencia, en el trabajo de Ong, de una clara línea temporal que podría separar la oralidad de la escritura, es que tal demarcación debería estar unida a algún evento significativo que pudiese haber precipitado el cambio hacia la escritura. El candidato obvio para tal evento sería la invención del alfabeto fonético tal como lo sostiene Havelock. Ong está de acuerdo que la adición de vocales por parte de los griegos a la escritura fenicia fue un cambio significativo, pero está en desacuerdo con la caracterización de Havelock, como un movimiento desde la escritura silábica a la fonética. Para Ong, los silabarios reales son escrituras que han separado símbolos para diferentes combinaciones de consonante-vocal usadas en el lenguaje, como sucede con el japonés Katana (pág. 90-92). De esta manera, considera la escritura fenicia como el primer alfabeto, sobre el cual, los otros alfabetos, incluyendo el griego, estuvieron basados.

Ong discute varias maneras en las que el procesamiento del pensamiento de las personas letradas puede ser diferente de las personas que sólo poseen comunicación oral. **Un medio de comunicación trae un cambio que reestructura la capacidad sensorial del hombre y promueve el desarrollo de nuevas capacidades.** Siguiendo a McLuhan, Ong sostiene que la vista ayuda a la formación de una mente más analítica. Los ojos tienden a enfocar sólo una sección del mundo visual alrededor de ellos. El oído por otro lado, es un sentido agregativo (pág. 44-45), capta todos los

sonidos del ambiente cercano. No se pueden focalizar y separar los sonidos. La capacidad analítica que provee la vista, inclina a la gente con escritura a diseccionar el mundo de la experiencia. Contrariamente, "en una cultura oral primaria, donde la existencia de la palabra radica sólo en el sonido, (), la fenomenología del sonido penetra profundamente en la experiencia que tienen los seres humanos de la existencia" (pág. 76-77), siendo el pensamiento más holístico.

Siguiendo a Havelock, Ong cree que en las culturas orales, la mente es el único almacén de conocimiento acumulado generación tras generación. En el mundo oral queda poca energía y capacidad para la innovación y la exploración. Pero "al asumir las funciones tradicionalistas, el texto libera a la mente de las tareas conservadoras, es decir, de su trabajo de memoria, y así le permite ocuparse de la especulación nueva" (pág. 47).

Por otro lado, en las culturas orales, la adquisición de conocimiento requiere un contacto directo con las personas o las situaciones, aprender significa lograr una identificación comunitaria con el conocimiento. La escritura, sin embargo, "separa al que sabe de lo sabido y así establece las condiciones para la 'objetividad' en el sentido de una disociación o alejamiento personales" (pág.51). El conocimiento se puede encontrar en los libros y las palabras adquieren una existencia concreta y duradera. Como no es posible que el texto escrito vaya acompañado de la expresión facial y entonación que sí es posible con la oralidad, las palabras escritas se ven en la necesidad de ser más claras y precisas, pues llevan solas toda la carga de significado. Así, los significados subjetivos son más fácilmente expresables por medio de las palabras habladas. La mente oral tiende a combinar el hecho con la interpretación, pero el texto escrito es independiente de la interpretación.

Porque en las culturas orales, el lenguaje no es objetivo, éste permanece cerca del "mundo humano vital" (pág. 48-49), se relaciona con la realidad diaria de la existencia, con el presente más que con el pasado (pág. 54-56), con situaciones reales más que con situaciones abstractas (54-62).

Ong, desarrollando otra idea cercana al planteamiento de McLuhan, cree que los medios audio-visuales, propician el surgimiento de una nueva era de oralidad en el mundo occidental, a la que llama "**oralidad secundaria**" para diferenciarla de la "**oralidad primaria**" de las culturas orales genuinas. La oralidad secundaria es

dependiente de la escritura para su existencia (1980, pág. 200), la narrativa y las tendencias analíticas de la imprenta influyen en los contenidos de los nuevos medios. Aunque debe quedar claro que un medio no reemplaza al otro. Así como la llegada de la escritura no puso fin a la conversación oral, de igual manera, la oralidad secundaria no desplaza a la escritura, aunque el nuevo medio influya en el anterior.

La alta cultura oral de ciertas comunidades negras urbanas, al igual que algunas comunidades rurales aisladas, constituyen para Ong, ejemplos de comunidades orales primarias en muchos aspectos a pesar de que haya sido modificada por el contacto con la oralidad secundaria. Excluyendo a la cultura negra urbana, la oralidad de las poblaciones urbanas y suburbanas, es básicamente oralidad secundaria (Ibíd. pág. 201). El mundo de la oralidad secundaria es un mundo consciente de los medios, y es por ello que es posible establecer un contraste entre el discurso oral y la escritura (pág. 202).

Según Ong, existen similitudes y diferencias entre la oralidad primaria y la oralidad secundaria (pág. 134-135). Entre las similitudes estarían: la mística de la participación, la insistencia en un sentido comunitario, la concentración en el momento presente e incluso el uso de fórmulas. Entre las diferencias, la oralidad secundaria origina un interés por los grupos inmensamente mayores que los que una cultura oral primaria: la "aldea global" de McLuhan. Además, antes de la escritura, en las culturas orales predominaba el grupo porque no se conocía ninguna otra posibilidad; en la época de la oralidad secundaria tendemos, deliberada y sistemáticamente, a organizarnos en grupo.

Ong parece aceptar la mayoría de los planteamientos de Lord, Havelock y McLuhan. Aunque Ong hace más referencias a Havelock que a McLuhan, muchas ideas de McLuhan se dejan entrever a través de los escritos de Ong como es el caso de la influencia de los medios audio-visuales en la cultura.

Ong trata de dejar en claro que su postura no es reduccionista. Él prefiere llamar a sus planteamientos "relacionistas":

"Afirmar que un gran número de cambios en la psique y en la cultura está relacionado con el paso de la oralidad a la escritura no pretende establecer que esta última (o su secuela la imprenta) sea la única causa de todos los cambios. El vínculo no es cuestión de reduccionismos sino de correlación" (pág. 169).

Son varias las objeciones que se pueden hacer al planteamiento de Ong y Brian Street⁷ las sistematiza bastante bien. Street se centra en el libro *Orality and Literacy*, cuyas ideas principales hemos expuesto anteriormente. Street aborda su crítica desde tres niveles: metodológico, empírico y teórico. Respecto a la metodología, Street considera que los planteamientos de Ong son deductivos y usa un razonamiento similar al usado en el siglo XIX, en el que el observador se pone a sí mismo en la posición del sujeto imaginado. Aquí el problema consiste en que el observador no sabe nada respecto de la cultura y el contexto de quien supuestamente quiere representar. En el caso de Ong, no sólo sabe muy poco acerca de la gran diversidad de culturas que él considera como 'orales', sino que además, según su propio razonamiento, al pertenecer él mismo a una cultura letrada no puede comprender a una cultura oral, pues Ong sostiene que la escritura causa efectos profundos en la 'conciencia' y distorciona nuestra visión de la oralidad.

Por otro lado es difícil afirmar, como Ong lo hace, que existan sociedades puramente orales en la actualidad, porque todas han tenido de una u otra forma un contacto (aunque sea superficial) con la escritura (carteles, marcas de ropa o productos envasados etc.). Y es que a Ong le resulta útil considerar a las sociedades 'orales' de hoy como una muestra de lo que fueron las sociedades orales anteriormente. Esto le parece a Street un grave error metodológico, superado ampliamente por las investigaciones antropológicas modernas, que ya no siguen un modelo evolutivo lineal para explicar el desarrollo de las sociedades. Otra crítica de Street, es que Ong cae en un planteamiento circular al sostener que las sociedades totalmente letradas, en las que se encuentran características que Ong adjudica a la oralidad, presentan una "oralidad residual". Contrariamente si características 'letradas' aparecen en sociedades 'orales' se debería a una influencia de la escritura en esas sociedades.

De esta manera Ong persiste en mantener una línea divisoria entre oralidad y escritura, a pesar que ello genera problemas teóricos y que sería más simple analizar a cada sociedad en su contexto y no ambicionar abstracciones generales respecto a las características y efectos de la oralidad y la escritura.

⁷ Street, Brian. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman. 1995. Pág. 153-159.

La última crítica metodológica que hace Street se refiere al 'objeto' de estudio de Ong. No queda claro a qué se refiere Ong cuando atribuye un cambio cognitivo y un progreso mental con la adquisición de la escritura. Street se pregunta si se refiere a los individuos o a las culturas en su conjunto y si estamos considerando un periodo de tiempo determinado, ¿a cuál nos referimos?.

Estas críticas metodológicas tienen una muy estrecha relación con la crítica 'empírica' a la que hace referencia Street. Aparentemente, lo que Ong considera como 'sociedad letrada' se refiere únicamente a ciertas convenciones, creencias y prácticas de una subcultura occidental: la académica, de la cual Ong mismo formaba parte. Para Street, la 'racionalidad', la 'descontextualización' y la 'objetividad' de los miembros de este grupo son características ideales más que evidencia empírica de lo que ellos hayan alcanzado. Street menciona investigaciones antropológicas como las de Finnegan y Halverson que han encontrado características en culturas 'orales', que Ong y otros miembros de las Great Divide Theories, atribuyen sólo a culturas con escritura como son la 'lógica' y la 'abstracción'.

En lo que se refiere a las críticas teóricas que hace Street a la argumentación de Ong, está el hecho de que Ong no analiza el contexto específico de una cultura determinada y se lanza a hacer generalizaciones respecto a las culturas con o sin escritura. Street sostiene que es erróneo considerar a la escritura aislada de otros medios de comunicación. Las prácticas literarias están siempre engranadas con usos orales y las variaciones entre culturas son generalmente variaciones en la mezcla de canales orales y escritos. Si existe un ensamblaje entre los diferentes sistemas de codificación, entonces como dice Street, no hay razón teórica, evidencia empírica o una metodología clara en los planteamientos de Ong que permita justificar una división entre un sistema y otro y negar la posibilidad de características compartidas entre éstos.

A pesar de estas críticas, el "paradigma" de Ong sigue siendo tomado en cuenta en diversos estudios sobre oralidad y escritura. Un ejemplo de ello lo constituye el artículo de David Ze⁸, quien reconoce en la China imperial, un caso emblemático de una sociedad en la que subsisten las características de oralidad (señaladas por Ong) a

⁸ Ze, David. Walter Ong's Paradigm and Chinese Literacy. Canadian Journal of Communication, Vol. 20 (1995) 523-540.

pesar de haber alcanzado un alto nivel de escritura. Para Ze, China sería un caso de "oralidad residual" y por lo tanto propone que, "la oralidad en la escritura China es uno de los muchos elementos que han tenido un impacto en el desarrollo estático de la ciencia y la tecnología chinas, especialmente después de la dinastía Song" (Ze, pág. 526). Siguiendo a las nueve características que describe Ong acerca de la mentalidad oral, Ze encuentra en la sociedad China muestras de cada una de estas características, y considera que la mentalidad oral ha sido inculcada en la sociedad China de una manera dirigida por una elite del poder dominante, porque "Sin ningún dominio del discurso escrito, los subordinados estaban privados del privilegio de usar las tecnologías de la escritura y la imprenta para sus propios intereses políticos y culturales. Ellos operaban dentro de un discurso oral impuesto por una elite, y de ahí que su habilidad para generar nuevas ideas estuviese restringida" (ibid. pág. 539). Ze ve en la fuerte 'oralidad residual' de la sociedad china, un factor que influyó en el desarrollo estático de la tecnología China en la era imperial; aunque no se puede considerar a la oralidad residual como un factor aislado pues hubo todo un marco social que generó esta 'oralidad residual' en la cultura de la China imperial de entonces. Ze concluye que las dinámicas de las tecnologías de comunicación no son determinadas por las funciones de las tecnologías, sino por la manera como las tecnologías están organizadas socialmente.

6. Goody

El antropólogo de la Universidad de Cambridge, Jack Goody ha situado a la escritura en el foco principal de su investigación acerca de las diferencias culturales entre las sociedades occidentales y no occidentales. El ha propuesto que la distinción entre la oralidad y la escritura, podría reemplazar las dicotomías etnocéntricas utilizadas por los antropólogos (salvaje-civilizado, prelógico-lógico etc.). La defensa de Goody respecto a esta posición se encuentra en varios de sus escritos. Pero el primero de ellos, y que marcó un lugar importante en el inicio del debate contemporáneo, fue el artículo que publicó por primera vez en 1963 conjuntamente con Ian Watt⁹.

⁹ Para este trabajo se tuvo acceso a una reimpresión: Goody, J. y Watt, I. Las consecuencias de la cultura escrita. En: Jack Goody (ed). Cultura escrita en sociedades tradicionales. Barcelona: Gedisa, 1996 [1968].

Goody recolectó evidencia para sostener este punto de vista, a través de su propia investigación en África (principalmente entre los LoDagaa de Ghana¹⁰) y un estudio exhaustivo de datos históricos.

El condena las dicotomías que prevalecen en la antropología occidental, que comparan a las sociedades occidentales con las comunidades de África, Australia y otros lugares, en términos de oposiciones binarias tales como "moderno versus tradicional", "complejo versus simple", "lógico versus prelógico", "avanzado versus primitivo", o "domesticado versus salvaje". Es particularmente crítico de los antropólogos franceses Lévy Bruhl y Lévi Strauss, y **propone desaparecer el etnocentrismo desarrollando un mecanismo que explique el cambio en las sociedades sin recurrir a las dicotomías, planteando un continuo bipolar entre la oralidad y la escritura.**

Goody sostiene al igual que Lévi Strauss en su libro "La mente salvaje", que la llamada "mente salvaje" está caracterizada por un pensamiento en términos concretos, sostenido en la intuición y en creencias mágico-míticas, mientras que la mente "domesticada" usa conceptos abstractos y procedimientos lógicos. Sin embargo, atribuye la diferencia a la adquisición de la escritura, entendida como una herramienta cognitiva y una actividad cultural.

Goody extiende su argumento a las sociedades antiguas del medio-este que son consideradas por la tradición occidental como "primitivas" a diferencia de la cultura Griega; él sostiene que lo que hubo fue un proceso gradual de 3,000 años de civilización que llevó a la adquisición de la escritura (1986, pág. 183). Es más, cree que muchas de las diferencias entre el pensamiento europeo y no europeo, que muchos antropólogos lingüistas adjudican a las variaciones entre lenguajes, deben ser atribuidas al impacto de la escritura (1987, pág. 179).

Goody dice:

"si asumimos alguna relación entre el uso del lenguaje y las altas funciones psicológicas, hay una situación a priori para asumir que los cambios subsecuentes en los significados y modos de comunicación podrían afectar los procesos cognitivos en formas paralelas" (Ibíd. pág. 260).

¹⁰ Goody, Jack. Alternarice Paths to Knowlwdge in Oral and Literate Cultures.. En Tannen D. Spoken and Written language: Exploring orality and literacy. 1982, Norwood, NJ: Ablex. Pág. 201-215.

Después de la invención del lenguaje mismo, la emergencia de la escritura debe ser considerada como el más grande avance en la "tecnología del intelecto". La escritura produce cambios en los procesos cognitivos del hombre de manera tal que también cambia su manera de comprender el universo (Ibíd, pág. 3).

"O para decirlo de otra forma, la escritura es un mecanismo que nos permite cambiar la estructura de nuestros esfuerzos creativos, la forma de nuestro conocimiento, nuestro entendimiento del mundo, y nuestras actividades dentro de éste" (pág.298).

Siguiendo a Havelock y a Gelb, Goody comenzó a inicios de los 60's estudios que hacían una distinción entre el alfabeto griego y las escrituras más antiguas. El argumentaba que los sistemas antiguos de escritura no fomentaron el uso de la escritura como un modo autónomo de comunicación y, debido a su relativa dificultad de aprendizaje, era inaccesible para una mayoría.

En el citado artículo del 63' que realizó conjuntamente con Ian Watt, sostiene, que recién con el surgimiento del alfabeto griego, tenemos un ejemplo de una sociedad con verdadera cultura escrita.

"El hecho de que la base esencial tanto de los sistemas de escritura como de muchas instituciones culturales características de toda tradición occidental tengan su origen en Grecia, y de que ambos fenómenos hayan surgido allí al mismo tiempo, parece justificar nuestro intento de describir las posibles relaciones entre el sistema de escritura y las innovaciones culturales de Grecia que son comunes a todas las sociedades con cultura escrita alfabética" (1996, pág.53).

Goody sostiene que **la escritura en general, y la escritura alfabética en particular, promueve la transición desde el mito y la magia hacia la ciencia.** Facilitando el escepticismo, la objetividad y la abstracción, la escritura abre el camino hacia el progreso de la ciencia. Considera que hay también escepticismo en la cultura oral (1986, pág.162; 1987, pág.72), pero no sobrevive; la memoria oral al ser selectiva, elimina las observaciones escépticas y críticas, manteniendo vivos sólo los dogmas aceptados. No es el escepticismo en sí, sino la acumulación de observaciones escépticas, lo que permite el surgimiento de la ciencia. Sólo con el registro y

comparación de muchas observaciones, es posible la formulación de teorías científicas (1987, pág. 75-76).

Goody también hace referencia al proceso de descontextualización y abstracción que produce la escritura; para él, el proceso en conjunto de sacar a los niños de sus hogares y dejarlos bajo la supervisión de autoridades especiales en la escuela, constituye un proceso de descontextualización, pues inevitablemente las escuelas ponen énfasis en un proceso de aprendizaje no-natural, no-oral (Ibíd. pág.184). La escuela promueve un nuevo modo de pensamiento basado en listas, tablas y categorías. Las listas y categorías existen en las culturas orales también, pero la escritura no sólo añade nuevas posibilidades de categorización sino que cambia la función misma del acto de categorizar, pues hace posible que las categorizaciones sean más explícitas, precisas, y además que sean reorganizadas dentro de nuevos sistemas de clasificación, lo que sería inconcebible en un contexto oral.

Estas características que Goody atribuye a la escritura -abstracción, descontextualización y clasificación- están íntimamente relacionadas a la lógica y al razonamiento. Goody en sus escritos tempranos, relaciona a la lógica con la escritura alfabética (1963), pero posteriormente (1987) hace referencia a la escritura en general y no sólo la alfabética. Así, Goody afirma:

"Mi argumento ha sido que estas características varían en diferentes culturas, la naturaleza del razonamiento formal tal como nosotros usualmente lo entendemos (esto es en términos de procedimientos de lógica aristotélica), no es una habilidad general sino una característica altamente específica, críticamente dependiente de la existencia de la escritura y de la tradición escrita, la cual ayuda a formalizar los procedimientos intelectuales "(pág. 256).

La formalización producida por la escritura sirve también para la creación de leyes. Goody argumenta que no se pueden tener realmente leyes (en el sentido de códigos legales) sin la escritura. En ausencia de la escritura, lo único que tenemos son costumbres. "Para codificar una costumbre es necesario escribirla antes de proclamarla como una ley" (1986, pág.129). La escritura ayuda a formalizar los códigos: el lenguaje es homogeneizado, los códigos son numerados y puestos en una jerarquía. La escritura también generaliza los códigos: las costumbres locales de

determinada tribu, son reemplazadas por leyes generales que involucran a comunidades más amplias. La formulación de leyes universales es prerequisite para la creación de grandes estados. Otra consecuencia de la escritura es el desarrollo de una burocracia eficiente (pág. 91). La escritura facilita la comunicación entre el gobierno central y los territorios lejanos. Estas consecuencias de la escritura pueden ser observadas no sólo en las sociedades antiguas, como Egipto y Mesopotamia (pág.93), sino también en las nuevas sociedades letradas contemporáneas, como por ejemplo los Indios Kuna de Panamá (pág. 123).

Otra institución que ha sufrido cambios significativos bajo la influencia de la escritura es **la religión**. Para ver este impacto, sólo basta comparar las religiones orales de las tribus de Africa con las religiones basadas en los libros (ej. Islamismo, Cristianismo y Judaísmo) en las mismas comunidades. Una distinción importante entre ambos tipos de religión, es que las religiones africanas no se distinguen del resto de los códigos sociales de la comunidad. La "religión" en sí misma no es separable de las otras instituciones, un hecho que demuestra esto es que no hay una palabra para "religión" en las lenguas africanas (1986, pág.4). La escritura al igual que con las leyes descontextualiza y universaliza la religión. Las religiones basadas en la escritura son universalistas a diferencia de las religiones orales que necesitan situarse en un determinado lugar y tiempo, requieren del contexto. El lenguaje escrito es más descontextualizado, porque necesita mantener su significado en diferentes poblaciones y diferentes contextos. Por otro lado, las religiones con pronunciamientos universales como las escritas, son menos tolerantes que las orales, debido a que en las religiones escritas hay un texto fijo que no permite otros puntos de vista. Las religiones orales en cambio, están en una constante modificación manteniendo lo que considera relevante de acuerdo al contexto. Goody cita como ejemplo el Panteón griego, el que fue un producto de la creación de la escritura; antes de la escritura el Panteón debió haber sido un conjunto de representaciones siempre cambiantes de necesidades y acontecimientos contemporáneos (1987, pág. 155). Como ejemplo de religión oral, Goody ha hecho varios registros de la mayor recitación religiosa de los LoDagaa del norte de Ghana, llamada "Mito de Bagre", y no encontró dos versiones que sean exactamente iguales. Al no haber un texto escrito, ninguna de las versiones puede ser considerada como "la original" o la "correcta". La flexibilidad es una

característica de las creencias religiosas africanas, las cuales están abiertas a cambios internos así como a influencias externas (1986, pág.9). El principio general es que el registro a través de la memoria en las sociedades orales está en cambio permanente.

En su artículo de 1963, Goody y Watt sostienen que la cultura escrita promueve el individualismo, sobre todo a través del aprendizaje porque ya no se requiere de otras personas que compartan su conocimiento, sino que el texto es autosuficiente. La manera en cómo cada individuo procesa el conocimiento escrito a través de su propia experiencia, lo hace único, esto crea un alto sentido del individualismo, pero puede también llegar a producir alienación, pues si no hay reglas aceptadas por el grupo que permitan hacer una selección del conocimiento, el individuo puede confundirse y perderse en el anonimato.

El último concepto que es importante resaltar en el planteamiento de Goody es el de "**literacidad restringida**". El argumento de Goody es que, en cualquier sociedad hay muchas restricciones en los cambios sociales y cognitivos. Algunas de éstas son tecnológicas, otras son socioculturales, otras económicas, etc. Lo que produce la introducción de la escritura en una sociedad es remover la mayor restricción tecnológica. Otras restricciones sin embargo, pueden impedir que la nueva tecnología se desarrolle en todo su potencial. El término general que Goody utiliza para referirse a aquellas situaciones donde el potencial de la escritura es limitado por otros factores es "literacidad restringida". Una restricción social es por ejemplo, la tendencia hacia el secreto. En aquellas sociedades donde la escritura es fuente de poder y de prestigio para grupos de elites (como el sacerdocio europeo, los adivinos africanos, los genealogistas hindúes, o los mandarines chinos), la tendencia es hacia restringir el acceso a la escritura y a los libros. También, cuando la escritura es asociada con la religión, la inclinación es usarla principalmente como instrumento mnemónico para memorizar y preservar la palabra de Dios, más que como una herramienta crítica que promueva la investigación. Goody enumera algunos de los factores que limitan o alteran el impacto de la escritura en la cultura: "(1) la naturaleza de la escritura y su método de reproducción, (2) los números disponibles para leer y escribir en un nivel específico..., (3) si los individuos están aprendiendo a leer y a escribir en su lengua natural, una lengua relacionada, en una lengua viva distinta, una lengua muerta o en

un lenguaje inventado, (4) la amplitud de su uso dentro de la cultura..., (5) el contenido de la tradición escrita" (1987, pág. ix-xx). La literacidad restringida sin embargo, no es similar a la oralidad. La presencia de algunos pocos individuos letrados en una comunidad, puede traer grandes cambios. Para Goody, la introducción de la escritura aún en forma restringida, inmediatamente expande los horizontes intelectuales de una comunidad. Y dependiendo de la naturaleza de las restricciones, el cambio puede ser o no extenso.

Los planteamientos de Goody se encuentran más cercanos a los de Ong, que a ninguno otro de los autores que hemos tratado¹¹. Tal como Ong, él cree que la luego de la introducción de la escritura hay una transformación en el sistema social, pero, más importante, que la oralidad no desaparece totalmente. La escritura es una adición, no una alternativa a la transmisión oral:

"Mientras que la escritura puede reemplazar la interacción oral en ciertos contextos, esto no disminuye la naturaleza básicamente oral de los actos lingüísticos. De ahí que, estrictamente hablando, es un error dividir a las culturas en "orales" y "escritas": es mejor decir lo oral y lo oral más lo escrito, lo impreso, etc." (ibid. pág. xii).

7. Olson

Continuando en la línea de Havelock, Goody y Ong, David Olson ha propuesto en una serie de publicaciones, nuevas ideas acerca de cómo la escritura puede alterar la cognición humana haciendo posible el pensamiento científico moderno. El atribuye a la escritura, el desarrollo de la prosa autónoma, la habilidad para distinguir la información de la interpretación y el surgimiento de un metalenguaje, todo lo cual es esencial para un pensamiento sistemático.

Comparado con los demás teóricos de la "ecuación" oral-escrito, David Olson es relativamente "nuevo", sus publicaciones datan desde 1977. Su primer intento de formular una teoría general de cómo la cognición podría estar relacionada a la escritura fue "*From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing*",

¹¹ Ambos autores se citan mutuamente. En *Oralidad y Escritura* (1994[1982]), Ong cita las publicaciones de Goody hasta el año 1968. Y en *The Interface Between the Writing and the Oral*, Goody cita justamente el libro de Ong del año 1982.

un artículo publicado justamente en 1977 en el Harvard Educational Review y citado por el mismo como el artículo que marcó el inicio de sus investigaciones acerca de la escritura (Olson, 1995). Su libro *The World on Paper* [1994], contiene la formulación más completa de su posición respecto al tema.

La creencia central de Olson es que **mientras que en la comunicación oral, el significado reside en el que habla, en la comunicación escrita reside en el texto**. A lo que se podría objetar que no es posible que el significado resida en el texto, porque el significado siempre es el resultado de una interpretación del discurso, sea oral o escrito, por el receptor del mismo. Sin embargo, Olson anota que la razón de la autosuficiencia del texto, reside en él mismo. Así, el autor no está disponible para explicar el significado, igualmente el contexto que ayude a interpretar el contenido del texto está ausente. Esto fuerza al autor a ser lo suficientemente claro para ser comprendido por el lector. El resultado es un texto que "se explica a sí mismo". El significado reside en el texto, y éste cobra autonomía, lo cual implica solamente que el mensaje escrito tiene una existencia separada de su autor y puede ser interpretado sin conocimiento adicional acerca del autor o las circunstancias de composición; pero claro, se requiere de un conocimiento lingüístico y cultural suficiente. El hecho de que un autor podría no ser comprendido enteramente no cambia las cosas:

"Aunque nunca completamente satisfactorios, estos textos son intentos de construir oraciones en las cuales el significado literal es una reflexión adecuada de la intención del hablante, y la cual, como resultado, preserva sus significados a través de los hablantes y las situaciones" (1980, pág. 190).

Una consecuencia importante de este cambio desde el significado del hablante al significado del texto es que mientras los oyentes tienden a memorizar la intención del hablante pero olvidan las palabras exactas utilizadas, los lectores tienden a retener las palabras a expensas de la intención del significado. Un estudio con niños de tercer y quinto grado parece apoyar este argumento¹². Mientras que los oyentes prestan atención a la esencia de la historia, los lectores pueden recordar más detalles

¹² Hildyard, A. and Olson, D. On the Comprehension and Memory of Oral vs. Written Discourse. En: Tannen D. (Ed). Spoken and written language: Exploring orality and literacy. Norwood, NJ:Ablex, 1982. pág. 19-53.

incidentales y pueden separar con mayor facilidad el contenido de la historia de lo que se puede inferir de ella. En general los trabajos de Olson han puesto bastante énfasis en el aspecto cognitivo.

Bajo la influencia de Havelock, McLuhan, y los escritos tempranos de Goody, Olson también partió de la creencia de que el alfabeto Griego fue la gran vertiente en la historia de la escritura y tuvo un fuerte impacto en la mentalidad griega. Olson sugiere que **el concepto de "mente" fue una creación de la escritura**. Argumenta que los griegos homéricos no tuvieron un concepto de mente y no usaron términos que hacen referencia a estados mentales, tales como "creencia", "decisión", "duda" etc., pero en cambio se referían al pensamiento como el acto de "hablar". Sin embargo, en la época clásica, los griegos lograron desarrollar un conjunto de ideas asociadas al concepto de "mente" que se ven reflejadas en las filosofías de Platón y Aristóteles (1998^a, pág. 265). El legado de la escritura fue el hacer posible que las intenciones del escritor fuesen explícitas, relacionándolas a términos asociados con estados mentales.

Otra consecuencia de la escritura fue la noción de "prueba lógica", la cual difiere de la prueba empírica, donde se requiere de un hecho en el mundo que pruebe la verdad de una creencia. En la prueba lógica sólo se requiere asumir una premisa como verdadera para que sus implicaciones sean estudiadas. En otras palabras, el texto cobra valor independientemente de los hechos. De allí que la lógica y el significado literal sean completamente interdependientes y ambos dependan del lenguaje y la escritura. La deducción lógica no puede recaer en significados metafóricos (1995, pág. 290). Para sustentar estos argumentos, Olson se basa en los hallazgos de Luria y Scribner y Cole (Olson, 1998^a, pág. 164).

Olson realizó trabajos con niños (ibid, pág. 146-155), en los que encontró que los niños de los primeros años escolares comienzan a distinguir la diferencia entre lo "que se dice" y lo "que se quiere decir", entre lo dicho y el significado de lo dicho. Los niños pueden hacer más fácilmente la distinción con un texto escrito que con un discurso oral. Olson asoció estos resultados con el aprendizaje de la lectura, sin embargo otros resultados demostraban que esto no era necesariamente cierto. Lo que es relevante en estos estudios sobre el debate de oralidad / escritura, es la asunción general de que la escritura, al focalizar su atención en lo que está fijo, tiende a agudizar la

distinción entre significados literales e intencionales, aunque la distinción puede desarrollarse sin la escritura.

Otro aspecto que aborda Olson es el del **Metalinguaje** que es posible gracias a la escritura, pues ésta convierte al lenguaje en un objeto de estudio, haciendo posible que notemos las estructuras lingüísticas implícitas y que distingamos la forma del contenido de las representaciones verbales¹³. En este artículo, Olson expone cuatro hipótesis sobre el vínculo de la escritura con el pensamiento¹⁴. En la primera de ellas: **La hipótesis de la modalidad: ojo por oído**, Olson hace referencia a McLuhan quien, como hemos visto, sostenía que la escritura estaba estrechamente asociada al espacio y que el ojo venía a sustituir al oído de la oralidad. Olson considera esta hipótesis de McLuhan más como una metáfora que como una explicación de las implicancias de la cultura escrita. **La segunda: La hipótesis del medio:** el habla y la escritura como formas distintivas de discurso se refiere al hecho de que la escritura no sólo apela al ojo sino que sirve como un medio de comunicación alternativa. La escritura relaciona a los individuos y a los grupos de manera muy distinta que el habla, pero Olson se pregunta ¿qué significación cognitiva tiene la capacidad de usar el medio de comunicación escrito?. Olson citando a Biber señala que "las características habitualmente asociadas a la escritura -como la complejidad, la precisión, la objetividad y la descontextualización-, cuando se examinan en una amplia gama de textos oralmente producidos y escritos, se ven superadas por tres parámetros más fundamentales: texto interactivo frente a texto redactado, contexto abstracto frente a contexto localizado y estilo referido frente a estilo redactado"¹⁵.

La objeción a la hipótesis del medio es que la gente puede comportarse de una manera "propia de la cultura escrita" tanto en la lengua escrita como en la oral, incluso estudios con disléxicos ponen de manifiesto que no es necesario leer y escribir para demostrar rasgos lingüísticos y conceptuales "típicos" de quienes saben leer y escribir. La tercera hipótesis es la de las **destrezas mentales:** aprender a pensar como un lector o como un escritor. Esta hipótesis establece un vínculo entre la cultura escrita y el pensamiento a través de un análisis de las destrezas requeridas para aprender a

¹³ Olson, D. La cultura escrita como actividad metalingüística.. En: David Olson y Nancy Torrance (comps). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa, 1998[1991]. Pág. 333-357.

¹⁴ *Ibíd.* pág. 337-344.

¹⁵ *Ibíd.* pág. 340.

leer y escribir. Esta hipótesis soslaya las objeciones formuladas a las dos anteriores pues admite que esas destrezas son transferibles entre los distintos medios y modalidades. Scribner y Cole (1981) en su minucioso estudio de las implicaciones de la cultura escrita entre los vai de Liberia, descubrieron que las destrezas específicas requeridas para leer y escribir en el sistema vai se transferían a tareas que implicaban estas mismas destrezas. Así por ejemplo, la capacidad de formular una declaración general de propósitos o intenciones, un aspecto significativo en la escritura de cartas (costumbre importante en la cultura vai), se transfería a la tarea de explicar oralmente un juego a un grupo de novatos. Scribner y Cole no encontraron mayores diferencias cognitivas en cuanto a la racionalidad, abstracción o razonamiento lógico entre los sujetos que sabían leer y los que no sabían; las relaciones se daban entre las actividades y las formas de competencia mucho más específicas.

Para Olson parece evidente que existen destrezas especiales, como el reconocimiento de letras y palabras, la comprensión de textos fijos y la expresión de ideas por escrito, que se adquieren en el proceso de aprender a leer y escribir y que se transfieren a tareas similares oralmente presentadas, sin embargo anota:

"Pero la utilidad del concepto de destreza comienza a desvanecerse cuando observamos que puede producirse una transferencia entre las competencias orales y escritas incluso en ausencia de las destrezas de leer y escribir, como sucede, por ejemplo, cuando niños y adultos adquieren algunas de las competencias habitualmente asociadas con la lectura y la escritura a partir de prácticas orales tales como que se les lea en voz alta o se les hable acerca de un texto. En estos casos, no se trata simplemente de que los niños apliquen a un dominio las destrezas adquiridas en otro dominio, sino que han adquirido cierto conocimiento acerca del lenguaje y sus usos, un conocimiento que es específico de determinadas tradiciones de cultura escrita"¹⁶.

La cuarta es la **hipótesis metalingüística**: convertir al lenguaje en un objeto de pensamiento y discurso. Esta hipótesis sostiene que existe una relación conceptual entre la cultura escrita y la conciencia metalingüística. El vínculo surge del hecho de

¹⁶ *Ibíd.* pág. 342-343.

que al leer, y especialmente al escribir, el lenguaje puede convertirse en objeto de pensamiento y análisis:

"Es decir, la razón por la que leer y escribir prosa puede ser un instrumento de reflexión metalingüística es que en esos casos hay que evaluar los significados precisos de los términos y de las relaciones gramaticales entre ellos a efecto ya sea de comprender o de escribir dichos textos"¹⁷.

Esto no quiere decir que ese tipo de conocimiento metalingüístico sea una condición previa para adquirir la cultura escrita, sino que es un producto de ésta.

La propuesta de Olson es que la escritura es, por naturaleza, una actividad metalingüística. La escritura toma al lenguaje como su objeto, y así como el lenguaje es un mecanismo para "fijar" el mundo de un modo que lo convierte en objeto de reflexión, la escritura "fija" el lenguaje de manera de convertirlo en objeto de reflexión. A partir de aquí, Olson reconsidera las otras tres hipótesis y no descarta que tengan algo que aportar. Así, la tercera hipótesis podría ser cierta: las formas de la cultura escrita ejercen su efecto sobre la cognición, principalmente a través de la adquisición de destrezas generalizadas para leer y escribir. Por ejemplo un niño que advierte que la palabra escrita consta de unidades de sonidos representadas por letras, también puede concebir la palabra hablada como compuesta de esas mismas unidades de sonido. Al aceptar la tercera hipótesis podemos aceptar la segunda como correcta aunque sea incompleta: Es a través de los recursos de la escritura como medio de comunicación que surgieron las formas especializadas de discurso, y es por vías de manejar estas formas especializadas de discurso que surgen las competencias intelectuales especializadas. Y por último admitir la segunda hipótesis, nos lleva a reconsiderar la primera, es decir la del carácter determinante de la modalidad visual. Es justamente la modalidad visual la que capta y procesa la ortografía, el sistema para representar el lenguaje.

¹⁷ *Ibíd.* pág. 344.

Olson también cree que hay una distinción entre lo dado y lo interpretado. Esta hipótesis sostiene que algo en el texto es dado, invariable y autónomo, y que esa cualidad de estar dado podía ponerse en contraste con las interpretaciones del texto, que son subjetivas, falibles y producto de la imaginación. Y es justamente esta distinción la que fue propiciada, según Olson, por la cultura escrita "porque la escritura, de hecho, dividió el proceso de comprensión en dos partes: la que es preservada por el texto, o sea la que está dada, y la que aporta el lector, o sea la interpretación"¹⁸.

"La distinción entre lo dado y lo interpretado, luego inventada para leer e interpretar textos, fue simplemente tomada en préstamo para 'leer' el libro de la naturaleza. El resultado fue la ciencia moderna, basada en la idea de una discontinuidad entre la observación y la inferencia, entre los hechos y la teoría, entre las pretensiones y las pruebas"¹⁹.

La objetividad es para Olson un subproducto de la cultura escrita. El objetivo de Olson es:

"mostrar cómo nuestra comprensión del mundo, es decir nuestra ciencia y nuestra comprensión de nosotros mismos, es decir, nuestra psicología, son producto de nuestras maneras de interpretar y crear textos escritos, de vivir en un mundo de papel" (1998, pág. 39).

Halverson ha realizado una fuerte crítica sobre el trabajo de David Olson²⁰. Pero al parecer Halverson tiene una lectura radical de Olson, llevando al extremo las distinciones entre oralidad y escritura que éste hace. Halverson dice que, al reclamar la diferencia entre texto escrito y expresión oral, Olson cae en una tautología al sostener que las características del texto escrito son imposibles de comprender fuera de las de la escritura²¹. Sin embargo tal crítica mal interpreta los escritos de Olson. Olson concede que algunas manifestaciones orales pueden ser tan explícitas como cualquier texto escrito, pero cree que el texto escrito se hace más explícito y autónomo

¹⁸ Olson, D. Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna. En: David Olson y Nancy Torrance (comps). Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa, 1998[1991]. Pág. 218.

¹⁹ Idem.

²⁰ Halverson, John. Olson on literacy. Language in Society. Vol 20 (1991), 619-640.

²¹ Idem. Pág. 627.

con el desarrollo de la escritura. Halverson por su parte afirma que "los sesgos del lenguaje, están determinados por el propósito del acto del lenguaje, no por la modalidad, hablada o escrita, del lenguaje. Ninguna modalidad tiene algún sesgo inherente en un sentido o en otro"²². Está claro que el uso de un determinado instrumento dependerá de los propósitos del que lo usa, pero también es claro que el instrumento en sí tiene determinadas características que facilitan un uso específico y no otro. Olson está de acuerdo en que la aparición de la escritura no elimina la tradición oral, sólo que al igual que otros teóricos de la "división", él ha puesto más atención a las diferencias que a las similitudes.

8. Vygotsky, Luria y Greenfield

Patricia Greenfield es una psicóloga cultural que ha seguido el modelo pionero de L.S. Vygotsky (1896-1934) y A.R. Luria (1902-1977), quienes entre 1920 y 1930, en medio del fervor socialista de la Unión Soviética, crearon una versión socialista de la psicología en la que los cambios cognitivos eran atribuidos a causas sociales. Antes de explicar el trabajo de Greenfield, hagamos brevemente una revisión de la investigación clásica de Vygotsky y Luria (su joven colega y colaborador):

Los lineamientos principales de la obra de Vygotsky se encuentran en *Thought and Language* (1986 [1934]). Aquí sostiene que **el pensamiento humano constituye un "discurso interno"** altamente condensado, en el que cada palabra lleva grandes cantidades de significado. El mismo significado requiere muchas más palabras para ser expresado en un "lenguaje externo". Vygotsky criticó la hipótesis de Piaget acerca del lenguaje egocéntrico, de acuerdo a la cual el niño hablaría fundamentalmente para sí; para Vygotsky en cambio, el llamado lenguaje egocéntrico que se observa cuando un niño habla sin tener aparentemente destinatario para sus palabras, cumple también una función social de comunicación y es precisamente este tipo de lenguaje, el que al ser incorporado, interiorizado, da lugar al nacimiento del lenguaje interior. Vygotsky concluye que en su desarrollo ontogenético, el pensamiento y el lenguaje provienen de distintas raíces genéticas.

²² Idem. Pág. 628-629.

En el desarrollo del niño se puede establecer una etapa preintelectual, y en su desarrollo intelectual, una etapa prelingüística. Hasta cierto punto las dos líneas siguen separadas pero en un momento determinado se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional (1986, pág.83). "La naturaleza misma del desarrollo cambia de lo biológico a lo sociocultural" (Ibíd. pág. 94).

Con relación al lenguaje oral y escrito, Vygotsky, considera a este último junto con el lenguaje interiorizado, representantes del monólogo, mientras que al lenguaje oral representante del diálogo, porque el diálogo presupone siempre un conocimiento del tema común de las partes que permita un lenguaje abreviado, supone también que cada persona pueda ver a su interlocutor, sus gestos y escuchar el tono de su voz (pág. 240).

"En el lenguaje escrito, como el tono de la voz y el conocimiento del tema están excluidos, nos vemos obligados a usar muchas más palabras y de modo más exacto. El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje" (pág. 242).

También resalta la importancia del contexto para la comprensión del significado de las palabras:

"Un vocablo en un contexto significa más y menos que la misma palabra aislada: más porque adquiere un nuevo contenido; menos, porque su significado se ve limitado y disminuido por el contexto" (pág. 245).

"Para comprender el lenguaje de los otros, no es suficiente comprender las palabras, es necesario entender su pensamiento. Pero incluso esto no es suficiente, también debemos conocer las motivaciones" (pág. 253).

Anticipándose a muchas de las diferencias establecidas por la evidencia que proporcionaron estudios lingüísticos posteriores, Vygotsky, señaló entre otras cosas, que la escritura carece de un interlocutor específico y no requiere de un contexto situacional de composición, también dijo que **la escritura hace a una persona consciente de la estructura del lenguaje.**

Con el fin de encontrar soporte teórico a sus teorías, Vygotsky, con la ayuda de su colega, Luria, planificó un estudio de gran alcance al sur de la Unión Soviética. Sin embargo al enfermarse Vygotsky, Luria llevó a término los estudios y los resultados fueron recién publicados en 1976. En este estudio, llevado a cabo en las villas de Uzbekistan y Kirghizia, las respuestas de campesinos no letrados a una batería de preguntas, fueron comparadas a las respuestas de individuos letrados y semiletrados de las mismas comunidades. Los hallazgos de este estudio son a menudo usados como un claro ejemplo de que la gente analfabeta no puede tener pensamientos abstractos en un sentido puramente lógico.

Una clase de pregunta usada en este estudio siguió el formato "¿cuál de éstos no pertenece al conjunto?". Los participantes analfabetos no pudieron dar con la respuesta correcta, principalmente porque no podían establecer la categoría general abstracta que necesitaban para incluir en ella objetos distintos. En lugar de ello, trataban de relacionar todos los objetos de acuerdo a sus aplicaciones prácticas. Aún cuando se trataba de instruirlos a través de un ejemplo y se les decía: "un martillo, un rastrillo y una sierra son herramientas", los campesinos replicaban: "sí, pero aún si tenemos herramientas, aún necesitamos madera, porque de otra manera, no podremos construir nada" (Luria, 1976, p.56). O si se les decía: "mira, aquí hay tres adultos y un niño. El niño claramente no pertenece al grupo", ellos respondían que era más conveniente que el niño permaneciese con los adultos porque podría ayudarlos en sus labores (pág. 55). Los campesinos iletrados también tenían problemas en el momento de definir palabras. Cuando se le decía que expliquen lo que es un árbol, se rehusaban sosteniendo que no era necesario porque todos "han visto un árbol" (pág.86).

Probablemente, el hallazgo más citado de estos estudios es el que se refiere al razonamiento silogístico. Los analfabetos rechazaban sacar conclusiones a partir de una premisa verbal que les era dada. En lugar de ello preferían basar sus conclusiones en consideraciones prácticas y personales. Por ejemplo el experimentador podía preguntar: "No hay camellos en Alemania. La ciudad B está en Alemania. ¿Hay camellos allí o no?". Las respuestas solían ser del tipo: "Yo no lo sé. Nunca he estado en villas alemanas" (pág.112). Por otro lado los participantes letrados

y semiletrados pudieron dar con las respuestas "correctas", demostrando que tenían mayor facilidad para el pensamiento abstracto en términos teóricos.

Aunque Luria considera a la escritura sólo como una de las razones para las diferencias encontradas, dando mayor énfasis a las nuevas prácticas sociales e históricas (pág. 161), estos hallazgos han sido frecuentemente interpretados como los efectos que produce la escritura en procesos cognitivos.

Veamos ahora el trabajo de Greenfield:

Patricia Greenfield (1972)²³ realizó un estudio con niños escolarizados y no escolarizados en Senegal que hablan la lengua Wolof aunque el Francés es la lengua oficial de instrucción. Ella observó que el lenguaje oral es más dependiente del contexto que el lenguaje escrito y sostiene que "el discurso dependiente del contexto está unido al pensamiento dependiente del contexto, el cual es opuesto al pensamiento abstracto" (pág.169). Las lenguas escritas tienden a esparcirse sobre grandes áreas geográficas y abarcar a grupos más heterogéneos que las lenguas orales, las cuales se limitan a grupos más reducidos y homogéneos.

Es por ello que los hablantes de lenguas escritas requieren mayores explicaciones para poder compartir un contexto cultural. "La escritura es la práctica en el uso de contextos lingüísticos de forma independiente de la referencia inmediata" (pág. 174).

Su investigación consistió en dar a niños de diferentes edades, una serie de dibujos de objetos y se les pedía que los clasificaran en categorías separadas de acuerdo a atributos similares. También se les pidió que explicaran las razones para su clasificación. Los niños escolarizados pudieron responder más fácilmente preguntas como "¿Por qué tú dices (o piensas) que éstos son parecidos?". De otro lado, los niños no escolarizados no podían responder tales preguntas y sólo entendían cuando se les preguntaba "¿Por qué éstos son parecidos?". Greenfield considera que esto demuestra que los niños no escolarizados no pueden distinguir entre el objeto en sí y su visión propia acerca del objeto. "El concepto de un punto de vista personal parece estar ausente" (pág. 173). Otro hallazgo fue que cuando los niños explicaron sus razones para agrupar algunos objetos juntos, los niños escolarizados utilizaron

²³ Greenfield, Patricia. M. Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, The United States and England. *Language and Speech*. Vol 15(1972), 169-178.

oraciones completas con pronombre y conjunción, tal como "éstos son rojos". Por el contrario, los niños no escolarizados decían simplemente "rojo", ó, "éste rojo, éste rojo, éste rojo", sin agrupar los objetos en una categoría. Esto es visto como un indicador de una mayor capacidad de abstracción entre los niños escolarizados.

Aunque la evidencia proporcionada por Vygotsky, Luria y Greenfield no puede ser tratada como una prueba definitiva de los cambios cognitivos con la adquisición de la escritura, constituyen una línea de investigación que concuerda con las predicciones de las Great Divide Theories, sobre todo con las propuestas de Ong, Goody y Olson quienes consideran que la escritura incrementa el pensamiento abstracto.

En el capítulo 3 veremos sin embargo que Scribner y Cole atribuyeron las diferencias cognoscitivas entre niños escolarizados y no escolarizados a las prácticas de razonamiento proporcionadas en la escuela, y no al efecto producido por la escritura como lo plantea Greenfield.



CAPITULO 2

ACERCAMIENTO LINGÜÍSTICO

Chafe y Tannen: Una apuesta por la Continuidad

En el capítulo 1, hemos visto que la mayoría de los autores ponen énfasis en las diferencias que existen entre la oralidad y la escritura como si fueran polos de una dicotomía, aunque haya una continuidad entre ambos polos. De hecho hay diferencias identificables entre ambos modos de comunicación, pero la distinción entre lo "oral" y lo "escrito" está lejos de ser clara y explícita. Sin embargo, cuando pasamos del ámbito de lo teórico y especulativo al empírico (que es el que le interesa a la Lingüística), ya no es posible evitar las definiciones explícitas.

La distinción es fácil de realizar mientras nos refiramos a la modalidad sensorial: el lenguaje hablado podría definirse como las palabras que emitimos con nuestra garganta y boca y escuchamos con nuestros oídos, y el lenguaje escrito serían las palabras que leemos con nuestros ojos. Obviamente, algo que es dicho puede ser transcrito y leído, al igual que algo que es escrito puede ser leído en voz alta y ser escuchado. Pero, ¿si un texto científico es leído en voz alta se convertirá inmediatamente en "lenguaje hablado"?, o una conversación de amigos ¿se convertirá al ser transcrita en lenguaje "escrito" en el mismo sentido que lo es el texto científico?. Ana Teberosky en la Introducción al libro de Claire Blanche Bentiste²⁴ nos recuerda que la descripción lingüística de oralidad y escritura, a lo largo de la historia, ha dado lugar a una gran contradicción: por una parte, se ha considerado al lenguaje hablado como natural y primigenio, a la escritura como una modalidad derivada de lo oral y a la

²⁴ Blanche-Bentiste, Claire. Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Editorial Gedisa, 1998. Pág. 9

práctica de escribir como su mera transcripción, y por otra parte, se ha atribuido al lenguaje hablado las características de erróneo, incompleto, no normativo. Esta descripción implicaba la desvalorización de uno u otro de los "polos".

Disconformes con esta descripción, varios estudiosos han reaccionado, intentando entender lo oral y lo escrito no como polos enfrentados, sino como variaciones de las formas en que está dividido el mundo del discurso. Es así, que para investigadores como Wallace Chafe y Deborah Tannen, lo oral y lo escrito representan dos modos de discurso en un continuo, uno no es más organizado ni complejo que el otro, sino que tienen tipos de complejidad y modos de organización diferentes.

Debemos tener en consideración que todas las teorías que hemos expuesto hasta el momento, no sólo han tomado en cuenta los órganos sensoriales involucrados, sino también la **estructura** del discurso y el **contenido** del mismo. Podemos afirmar entonces, que cambiando la modalidad sensorial, pero manteniendo el contenido, la estructura y función de discurso inalterados, no transformaremos la oralidad en escritura o viceversa.

Los lingüistas han estado siempre muy interesados en las diferencias entre el discurso oral y el escrito. Sin embargo, investigación empírica sobre estas diferencias se remonta apenas al final de los 1920's,²⁵ y se ha incrementado significativamente en los últimos 20 años.

Aunque los discursos orales y escritos son similares en algunos aspectos, y aunque el grado de similitud puede variar dependiendo de qué clase de texto escrito está siendo comparada con qué clase de discurso oral, el hecho es que la gran variedad de diferencias sistemáticas entre ambos tipos de discursos, justifica la demarcación entre lo "**típicamente oral**" y lo "**típicamente escrito**". Estas categorías son las que **Wallace Chafe** prefiere usar para poder definir diferencias estructurales entre estos modos de discurso.

²⁵ Referencias al desarrollo histórico de estas investigaciones, se encuentran en: Chafe, W. y Tannen, D. (1987). The Relation Between written and Spoken Language. Annual Review of Anthropology, 16: 383-407.

James Paul Gee²⁶ nos dice que Wallace Chafe, al contrastar discursos escritos (ensayos) con conversaciones espontáneas, sugiere que diferencias en los procesos de hablar y escribir, establecen diferencias específicas en los productos.

Chafe compara textos orales y escritos según parámetros funcionales de la situación de comunicación y llega a describir tales parámetros como lenguaje formal o informal, integrado o fragmentado, contextualizado o descontextualizado. Chafe ha estado interesado en las características de elaboración de discursos hablados y escritos desde el proceso de producción del lenguaje en sí. Por ejemplo, considera que el habla se da en lo que llamó "unidades de idea" a una razón de una unidad de idea por cada dos segundos, en cambio en la escritura se da un proceso diez veces más lento. El hecho de que la escritura es mucho más lenta que un discurso hablado, mientras que la lectura es mucho más rápida, permite al lenguaje escrito estar menos fragmentado, más sintácticamente integrado que el discurso oral. El escritor tiene tiempo para moldear ideas dentro de un sistema más integrado y coherente, haciendo uso de complicadas herramientas lexicales y sintácticas, de uso infrecuente en el habla. Chafe también llama la atención sobre el hecho de que la escritura promueve una mayor descontextualización que el habla, la que se da en un contexto social más envolvente que la escritura. Así **la escritura es sintácticamente integrada y descontextualizada, mientras que el habla es sintácticamente fragmentada pero envolvente.**

J. Peter Denny²⁷ hace referencia a los trabajos de Chafe y Danielewicz, en los que se sostiene que la escritura escrita tiene el efecto de intensificar la tendencia hacia el pensamiento descontextualizado. Estos investigadores comparan el habla formal e informal, como por ejemplo, las conversaciones y las conferencias, con la escritura informal y formal, por ejemplo las cartas personales y los ensayos académicos.

Algunos tipos de descontextualización se encuentran en ambas modalidades formales, aunque siempre son intensificados por la escritura. Esto es especialmente cierto en lo que respecta a los recursos de separación: la abstención del uso de pronombres de

²⁶ Gee, J.P. Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. *Tesol Quarterly* 1986 No 20, pág. 726-728.

²⁷ Denny, Peter.J. El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En: Olson, David y Torrance, Nancy. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1998. Pág.114.

primera persona, la abstención del uso de adverbios de tiempo y lugar, el uso de sujetos abstractos y el uso de formas verbales pasivas.

Todos éstos, son medios que emplea el emisor para desprender su mensaje del auditorio, de él mismo y de la realidad concreta.

"El hecho de que esa descontextualización esté presente en ambas modalidades formales, las conferencias y los ensayos académicos, aunque siempre en mayor medida en la modalidad escrita, indica que la descontextualización es un hábito de pensamiento en la cultura industrial, y no un efecto directamente producido por la escritura, si bien ésta lo amplifica. (). La relativa falta de separación que encontró Chafe en las modalidades informales, la conversación y las cartas, indica que cuando las circunstancias implican un contexto compartido, incluso los emisores ilustrados vuelven al hábito humano normal de comunicación contextualizada"²⁸.

Chafe es consciente de que en realidad se trata de polos de un mismo continuo y que hay usos del lenguaje hablado y escrito que no encajan en tales caracterizaciones. Sin embargo la integración y la descontextualización son parte del potencial que la escritura ofrece, gracias al proceso por el cual es producido. Chafe se da cuenta que en muchas culturas orales, el lenguaje formal-ritual-tradicional, es análogo al lenguaje integrado y descontextualizado de los ensayos escritos. Estas formas de lenguaje, usadas en rituales y otras ocasiones sociales de importancia, implican algún grado de aprendizaje especial. Muestran patrones rítmicos y formulaicos propios del lenguaje oral, pero también complejidad sintáctica asociada comúnmente con la escritura. Vista de este modo, la distinción oralidad/escritura comienza a ser problemática. La respuesta parece estar en las diferentes prácticas culturales que en ciertos contextos requieren de ciertos usos del lenguaje.

Los estudios lingüísticos de la oralidad y la escritura tienen un aire de "objetividad científica", pues tratan sólo con evidencias disponibles y no se restringen a las asunciones teóricas de la antropología cognitiva.

Wallace Chafe en *Discourse Consciousness and Time* (1994, pág. 42-45), basado en sus estudios lingüísticos establece seis **diferencias estructurales entre oralidad y escritura**:

²⁸ Ibid. Pág.115.

1. Evanescencia versus Permanencia y Transportabilidad

Aunque los sonidos permanecen en la mente por un breve periodo de tiempo, su evanescencia comparando con el sentido de la vista es obvia. Además en una situación típica de conversación, el sonido está limitado a un pequeño radio donde se ha producido. La relativa permanencia y transportabilidad de marcas visibles hacen al lenguaje escrito diferente en varios aspectos. Podemos leer un lenguaje que fue producido hace miles de años y en lugares muy alejados. Ahora se tiene tecnologías que permiten almacenar y reproducir el sonido, pero según Chafe son demasiado recientes como para afectar la naturaleza del lenguaje o de la "conciencia" de manera fundamental. El lenguaje escrito (incluyendo transcripciones del lenguaje hablado), no sólo es preservable a través del espacio y el tiempo sino que puede ser diseccionado y analizado como una investigación científica lo requiere.

2. Diferencias en el Tiempo

En una escala de tiempo, el habla en una conversación se produce a una velocidad que varía según los hablantes y las circunstancias, pero permanece dentro de un margen relativamente angosto. Las variaciones que se produzcan sobre este rango convierten al habla en ininteligible si es que se acelera demasiado, o en una fuente de frustración si se hace demasiado lenta. Por razones mecánicas, la escritura se produce a una velocidad más lenta que el habla, mientras que la lectura tiene el potencial para realizarse más rápidamente que el habla.

3. Espontaneidad versus Trabajo deliberado

En las conversaciones, las ideas tienden a fluir de acuerdo a cómo se va produciendo la conversación. En algunos casos las personas planean con anticipación lo que se va a decir, pero no es lo que sucede en una situación típicamente casual. En la escritura esta espontaneidad es reemplazada por un trabajo de "corrección". Los escritores tienen la oportunidad de leer y revisar lo que han producido, tal vez muchas veces antes de una presentación frente a una audiencia. Se puede concluir que la escritura, porque puede ser revisada, produce una clase superior de lenguaje, pero no es necesariamente el caso. En este proceso ocurre una descompensación entre la

revisión y la espontaneidad. Comúnmente, la oralidad tiene libertad respecto a restricciones lingüísticas que la escritura destruye.

4. Riqueza de métrica

El habla permite una máxima explotación de la métrica; la entonación, las pausas, los cambios en el tiempo y la voz, permiten enriquecer la expresión oral. Los sistemas escritos nunca han desarrollado formas de representación que se acerquen al fenómeno de la métrica que se produce en el habla. Los signos de puntuación son un intento, pero no logran la expresividad sólo posible con la oralidad.

5. Naturalidad

El habla es natural al organismo humano de una manera que la escritura no lo puede ser. La evolución del lenguaje hablado parece estar inextricablemente interrelacionado con la evolución de la especie humana. La escritura aparece en un breve momento de la escala evolutiva, y al aparecer estuvo restringida a pequeñas elites. La escritura pudo ser posible gracias a ciertas habilidades que evolucionaron para otras razones, como por ejemplo la vista y la destreza manual que son útiles para enfrentarse al medio ambiente. Una gran evidencia de que nosotros aprendemos naturalmente el habla, viene del hecho de que aprendemos a hablar mucho antes de lo que aprendemos a escribir, y sin ninguna instrucción especial, el aprendizaje de la escritura en cambio, requiere ser enseñada y toma tiempo y dedicación.

6. Situacionado versus no situacionado

En una conversación, los participantes comparten el mismo espacio y tiempo. El teléfono por supuesto ha hecho posible que las personas sostengan conversaciones, aún cuando estén físicamente separadas, pero se mantiene la posibilidad de un intercambio inmediato de roles entre hablante oyente. En la escritura, el productor del lenguaje y el que lo recibe, usualmente no comparten el mismo espacio y tiempo. La escritura permite que el lenguaje sea llevado de un lugar a otro y preservado por largos intervalos de tiempo, pero tiene como desventaja la imposibilidad de interactuar directamente con otra mente.

Otro acercamiento desde el lenguaje y la comunicación pone énfasis en el **procesamiento específico del discurso narrativo**. Un ejemplo de este tipo de acercamiento lo constituye la investigación de **Deborah Tannen** sobre las estrategias narrativas de sujetos griegos y americanos. En una de sus publicaciones²⁹, ella comienza con una revisión de los trabajos de Goody, Havelock, Ong, y David Olson, notando varias dicotomías entre oralidad y escritura a partir de estos estudios. Sin embargo, Tannen se esfuerza por encontrar las interconexiones entre ambos tipos de discurso.

La tesis principal de Tannen es que el paradigma de lo oral-escrito repite otros paradigmas que ayudan a contrastar estrategias discursivas desde varias situaciones incluyendo conversaciones, narrativas, respuestas estéticas. Es importante para Tannen enfatizar que el conocimiento de las estrategias que han sido asociadas con la tradición oral y escrita, no sólo deben referirse al lenguaje hablado versus el lenguaje escrito sino que también interactúan en el discurso hablado o escrito en los distintos contextos y en las diversas manifestaciones en los que se da el discurso. A partir de estas ideas, un eje central de las investigaciones de Tannen es el **de contenido del mensaje versus el contexto** en el que se encuentra la persona que produce el discurso.

Ella discute tres ejemplos de su investigación que involucran a sujetos griegos y americanos, americanos y griego/americanos, newyorkinos judíos y newyorkinos no judíos. El estudio consistió en evaluar la forma como estos distintos grupos recepcionaban e interpretaban una película. Su conclusión es que los griegos, los americanos-griegos y los newyorkinos judíos usaron estrategias discursivas que fueron "inherentemente orales" aún cuando estos sujetos fuesen altamente letrados. Estas estrategias incluyen una tendencia al uso de fórmulas, una evaluación de los hechos de manera personal, envolvente y emotiva. Los sujetos americanos por otro lado, adoptaban estrategias "típicas" de la escritura como evaluación externa, y descontextualización.

Aunque Tannen admite que estas estrategias pueden provenir de convenciones culturales, no está de acuerdo con señalar a un grupo de personas como "orales" y a

²⁹ Tannen, Deborah. The Oral/Literate Continuum in Discourse. En: Tannen, Deborah. 1982. Spoken and written language: Exploring Orality and Literacy. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Pág.1-16.

otro como "letradas". A lo que apunta más bien Tannen es a comprender que en los diferentes tipos de discursos narrativos se da una "continuidad" entre las estrategias "típicamente orales" y "típicamente escritas"; y el mayor o menor uso de estas estrategias dependerá tanto del contenido del mensaje que se quiera dar como del contexto personal del emisor. Así por ejemplo, al pedírsele a una mujer que pusiera por escrito la conversación coloquial que había tenido con unas amigas, redactó un texto muy breve y combinó características de lo que uno "espera" de un discurso escrito (como una mayor complejidad sintáctica) con características de la oralidad (énfasis en detalles, repetición de frases, referencias concretas etc.)³⁰

En otro artículo³¹, Tannen reafirma estas ideas y hace un balance general sobre sus hallazgos. Ella refiere que sus estudios sobre oralidad y escritura, primero fueron pensados en términos de la tradición oral-escrito (teorías divisionistas), luego apostó por una continuidad entre oralidad y escritura, pero finalmente encontró que las estrategias distintas que son usadas en la oralidad y en la escritura no podían ser vistas de manera aislada del entorno en cual sucedían, sino que dependían de la situación comunicativa, los propósitos, el género etc.

Continuando con sus estudios sobre diferencias entre las narrativas que producían griegos y americanos luego de la apreciación de una película, Tannen encontró que:

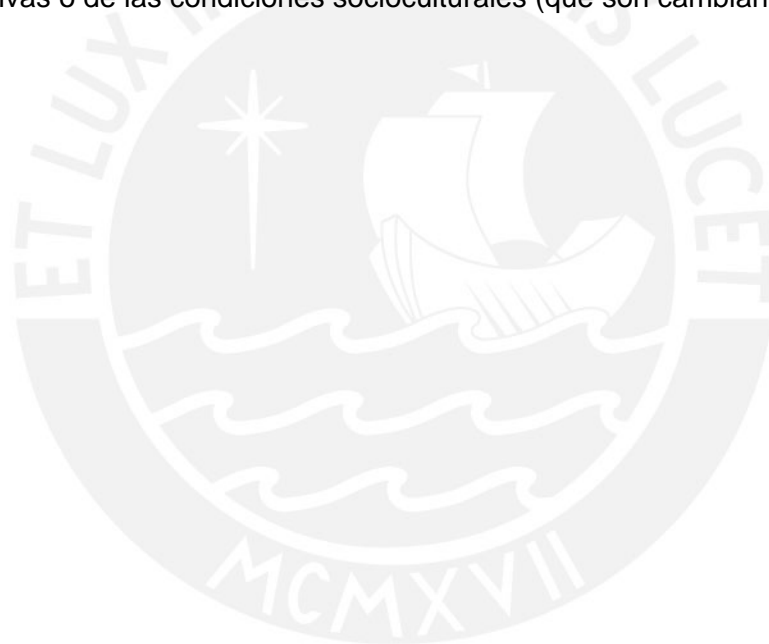
- (a) Los escritores mostraban una mayor variedad en la construcción de sus narrativas y que los que realizaban narrativas orales tenían mayores similitudes entre sí.
- (b) Muchas de las narrativas escritas recreaban historias orales, ello sugiere que toda narrativa, incluyendo la escrita, se basa en una historia oral.
- (c) Las narrativas escritas muestran menos alusiones acerca de que se están refiriendo a una película, ello indicaría que los escritores están menos influenciados por el contexto comunicativo que los narradores orales.
- (d) Existe un "continuo interpretativo", en el que los griegos más que los americanos y los hablantes más que los escritores, tienden a interpretar los elementos que han visto

³⁰ *Ibíd.* Pág.14

³¹ Tannen, Deborah. *Spoken and Written Narrative in English and Greek*. En: Tannen, Deborah. 1984. *Coherence in spoken and written discourse*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Pág. 22-41.

en la película; esto se deba probablemente al conocimiento que tiene el hablante de su audiencia, llevándolo a un esfuerzo por contar "una mejor historia", pero sin recurrir a un aprendizaje escolarizado (como lo hace un escritor).

Podemos decir que la investigación lingüística permite llegar a la conclusión de que la diferencia entre oralidad y escritura es real y se extiende a través de diferentes culturas. Así un discurso "típicamente oral" será más evanescente, espontáneo, métrico, natural, contextualizado, redundante; mientras que un discurso "típicamente escrito" será permanente, controlado, puntuado, artificial, descontextualizado, preciso. Pero la separación no es tajante, porque muchos géneros de discurso escrito incorporan "estrategias" orales y viceversa, dependiendo de las necesidades comunicativas o de las condiciones socioculturales (que son cambiantes en el tiempo).



CAPITULO 3

NEW LITERACY STUDIES

Acercamiento Psicológico

Tal como hemos visto, muchos teóricos han asumido que las diferencias entre varias prácticas históricas y culturales, implican diferencias cognitivas entre los miembros de esos grupos que tienen tales prácticas. A menudo esa suposición se ha hecho sólo sobre la base de argumentos teóricos, como el que el cambio de la oralidad a la escritura debe significar un cambio cognitivo paralelo en los miembros de la comunidad. El argumento es sugerente pero necesita una mayor evidencia empírica que lo soporte. Vigotsky y Luria estuvieron entre los pioneros en la búsqueda de esta evidencia, pero enfoques más recientes como el de Scribner y Cole, partiendo de estos estudios pioneros, han cuestionado la demarcación oralidad-escritura en el ámbito cognitivo, y han tomado en cuenta otras variables además de la escritura, como la escolaridad.

1. Scribner y Cole

El estudio más conocido en el área psicocultural, es la investigación a gran escala conducida en Liberia por Silvia Scribner y Michael Cole en los 1970's. La reputación de este trabajo viene de las dimensiones de este estudio, el cual no ha sido igualado hasta el momento, al punto que muchos han considerado este estudio, como la refutación empírica definitiva de las llamadas "Great Divide Theories". A partir de los resultados de su investigación, Scribner y Cole concluyeron que, la escritura no

producía las consecuencias cognitivas que le habían sido atribuidas por los estudiosos del tema.

A inicios de 1970, Scribner y Cole, ya tenían una amplia experiencia en trabajo de campo en Africa oriental y eran admiradores de los estudios de Vygotsky y Luria, de quienes tomaron la hipótesis de que si el acceso al código escrito altera la propia percepción de la forma lingüística, de los fonemas, de las palabras, de las oraciones, y tal vez, de los argumentos, entonces es razonable esperar que los sujetos alfabetizados estarán más capacitados para ciertas tareas que los analfabetos. Pero estaban en contra de la "obsesión" que parecían padecer los investigadores del tema oralidad-escritura respecto a las habilidades cognitivas generales producidas por la escritura. Desde su punto de vista las habilidades cognitivas son muy específicas, y son adquiridas debido a experiencias personales y prácticas culturales; por lo que, cualquier habilidad individual, no puede ser asociada con la creación de habilidades cognitivas generales, como la abstracción y el razonamiento lógico.

Scribner y Cole argumentaron que las diferencias observadas por Greenfield entre los niños escolarizados y no escolarizados en Africa, no se debían a las habilidades de abstracción adquiridas a través de la escritura, sino a entrenamientos específicos, que los niños obtenían en la escuela. Adjudicaron a Greenfield el error de confundir los efectos producidos por la escritura con los producidos por la escolaridad (Scribner and Cole, 1999, pág. 12). Al mismo tiempo reconocen que Greenfield no podía diferenciar la escritura de la escolaridad, pues en el caso de los niños Wolof, éstos adquieren la escritura en la escuela. Para poder probar los efectos cognitivos de la escritura sin la contaminación de los efectos producidos por la educación escolar, se requiere de una comunidad en la que algunos adquieran la escritura sin ir a la escuela.

Liberia ofrecía un caso ideal para la investigación que Scribner y Cole deseaban realizar. La gente Vai de Liberia ha desarrollado una escritura nativa para su lenguaje. Se trata de un silabario, que normalmente es aprendido de una forma no escolarizada, a través de un pariente o amigo. Además, algunos pobladores Vai también aprenden la escritura en inglés a través del sistema escolarizado y la escritura árabe a través de un sistema semi-escolarizado. Así, es posible comparar estos distintos tipos de aprendizajes y diferenciar los efectos de la escritura y de la escolaridad. Scribner y Cole midieron ciertas habilidades cognitivas entre los Vai y las relacionaron con los

tres tipos de escrituras que poseía la gente Vai. Conscientes de los posibles efectos contaminantes de otras variables como personalidad y estilo de vida, ellos trataron de controlar los efectos de tales variables como modernidad, urbanismo y multilingüismo. La herramienta que usaron para separar estos distintos efectos fue regresión múltiple. Las variables dependientes -habilidades cognitivas- fueron medidas administrando diferentes problemas de razonamiento silogístico, muchos de ellos similares a los usados por Vygotsky y Luria.

Scribner y Cole resumieron los resultados de su investigación diciendo que:

"El hallazgo más impresionante es que la escuela formal con instrucción en inglés incrementó la habilidad para proporcionar una explicación verbal de los principios implicados en el desarrollo de varios problemas...ninguna escritura silábica Vai o alfabeto árabe estuvieron asociados con las que son consideradas habilidades intelectuales de alto nivel. Ninguna escritura realza las habilidades de clasificación en algún problema diseñado para probar ello. Ninguna escritura contribuyó a cambiar hacia un razonamiento silogístico. Ninguna de las escrituras tradicionales mejoró la suficiencia de explicaciones verbales o incrementó el uso de términos categoriales" (1999, pág. 130-132).

Los participantes que poseían escritura en inglés -asociada con la escolaridad formal- mostraron una mayor descontextualización y pensamiento abstracto. El estudio también encontró que los sujetos alfabetizados en cualquiera de los tres tipos de escrituras se desenvolvían mejor que los analfabetos. En segundo lugar, los participantes escolarizados no demostraron un mejor desempeño que los participantes no escolarizados en ningún tipo de problema, excepto en que mostraron una mayor disposición para proveer explicaciones verbales a sus respuestas (pág. 242-243). En otras palabras, aquellos que eran letrados en cualquiera de las escrituras, sean escolarizados o no, mostraron el mismo nivel de desempeño en todas las pruebas cognitivas.

Un segundo grupo de batería de preguntas se centró más en medir las habilidades metalingüísticas en particular. Las teorías de la "Gran División" sostienen que la escritura hace que las características lingüísticas sean explícitas y facilita al lector el análisis del lenguaje, trayendo como consecuencia una mayor conciencia de los

componentes lingüísticos y de las relaciones lógicas implicadas en un discurso. La nueva batería de pruebas utilizadas por Scribner y Cole no sirvió para encontrar alguna relación consistente entre escritura y cualquier clase de habilidad metalingüística (pág. 138-139). El único test que pareció proveer datos válidos fue una prueba de definición de palabras, en la que a los participantes se les pidió que definieran un rango de palabras desde las más concretas (ej. "silla"), a las más abstractas (ej. "gobierno"). Se encontró que todos los participantes letrados tuvieron un mejor desempeño en definir los términos concretos que los términos abstractos, y aquellos participantes escolarizados en habla inglesa no tuvieron más éxito que aquellos que poseían escritura vai o arábica. Finalmente, todos los grupos letrados tuvieron un similar desempeño en la solución de pruebas de razonamiento silogístico, y éste fue mucho mejor que el mostrado por los participantes iletrados (pág. 156. Tabla 9.10).

Se podrían resumir los hallazgos de *The Psychology of Literacy* de Scribner y Cole, en la creencia de que la escritura no produce efectos cognitivos generales, sólo efectos específicos asociados con características específicas de prácticas literarias particulares, o con la escolaridad. Sin embargo, tal como los propios investigadores lo señalan (pág. 133), en este estudio todos los participantes que poseían escritura inglesa, la habían adquirido a través de la enseñanza escolar, por lo que no se puede distinguir entre "escritura inglesa" y "escolaridad" como variables separadas sino todo lo contrario, lo curioso es que este hecho no impide que los investigadores atribuyan varios de los resultados sólo a los efectos de la escolaridad, basándose en el razonamiento de que si la adquisición de la escritura inglesa difería de las otras dos escrituras (vai y arábica) sólo en que aquella se adquiría en la escuela, entonces cualquier diferencia en los procesos cognitivos se atribuye a la formación escolar y no al hecho en sí de aprender a escribir. Pero hay otras variables que no han sido tomadas en cuenta como el hecho de que las escrituras inglesa y arábica se aprenden generalmente cuando los niños tienen menos de 10 años, en cambio la escritura vai se aprende en edad adulta. Si es que la escritura produce cambios cognitivos, éstos deben ser más significativos si el aprendizaje se produce en la infancia. Otra diferencia importante es que la escritura Vai y la arábica son silábicas, mientras que la inglesa es alfabética. Como se ha discutido antes, Havelock consideraba que las escrituras

alfabéticas tenían un efecto más grande en la abstracción y en las habilidades lógicas; se podría suponer que Scribner y Cole no toman en cuenta en absoluto las conclusiones de Havelock, sin embargo sí son conscientes y aceptan las predicciones de Havelock en otros aspectos (pág. 240). Así que algunas de las diferencias observadas podrían deberse al carácter silábico de la escritura Vai y no sólo al hecho de que su aprendizaje sea no escolarizado.

Por otro lado, la mayoría de las teorías que hemos discutido en el capítulo 1, asumen que se necesita un largo periodo de tiempo para que la escritura transforme los hábitos culturales en una sociedad y las tendencias cognitivas de sus miembros. Así, aunque la escritura alfabética griega surgió en Grecia en el siglo VIII a.C., los cambios significativos, no ocurrieron sino hasta 400 años después. Se requiere tiempo para que la escritura se esparza y ocupe el lugar que antes ocupaba la oralidad en diversas funciones sociales y culturales. A comparación de ello, los tres tipos de escritura estudiados por Scribner y Cole en la población Vai tienen menos de 200 años de adquisición. La escritura Vai fue inventada a inicios del siglo XIX. La escritura árabe llegó casi al mismo tiempo junto con el Islam. La escritura inglesa es aún más reciente, pues data de la independencia de Liberia. Las consecuencias de esta aparición reciente de la escritura entre los Vai, se pueden ver en las limitadas funciones sociales que cumple la escritura. Según el examen de Scribner y Cole, sólo un tercio de la población adulta Vai que fue entrevistada reportaron algún grado de conocimiento de la escritura en cualquiera de las tres lenguas referidas (pág. 62). Del total de la población sólo el 19.1% sabía escribir (pág. 63). También señalan que con excepción de un pequeño número de escolares que aprenden escritura árabe ó inglesa, la escritura raramente permite la adquisición de un nuevo cuerpo de conocimientos (pág. 87). Las tres clases de escrituras son usadas casi exclusivamente para propósitos prácticos como la escritura de cartas o la confección de registros.

Goody ha argumentado, que lo que Scribner y Cole estaban probando en su investigación era la creencia (que también tuvo Vygotsky) de que la escritura tiene una influencia "inmediata" en la reestructuración del pensamiento, más que la hipótesis sostenida por el mismo Goody y por Havelock acerca de los efectos a largo plazo de la escritura (Goody, 1987, pág. 225). Por otro lado, Olson señala que la estructura silábica de la escritura Vai y la ausencia de una tradición letrada documentada entre

los Vai, deja a las teorías de Goody, McLuhan, Ong y las de Olson mismo "poco afectadas por los hallazgos de Scribner y Cole" (Olson, 1995, pág. 287). En otro de sus escritos Olson refuerza esta posición:

"Mi propia opinión es que la cultura escrita occidental no puede separarse de la escolarización, así como la cultura escrita vai no puede separarse de la escritura de cartas. La cultura escrita en Occidente no es sólo aprender el abecedario; es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos...La cultura escrita no es sólo un conjunto básico de habilidades mentales aisladas de todo lo demás. Es la competencia para explotar un conjunto determinado de recursos culturales. Es la evolución de esos recursos, en conjunción con el conocimiento y la habilidad para explotarlos con fines determinados, lo que constituye la cultura escrita. Es por ello que la cultura y la competencia escritas pueden tener una historia. Pero esto significa que no podemos aprehender todas las implicaciones de la cultura escrita a través de una investigación que simplemente compare lectores con no lectores. Necesitamos una noción de cultura escrita más rica y diversificada" (Olson, 1998^a, pág. 64-65).

Un problema más en la investigación de Scribner y Cole, tiene que ver con la composición de la muestra. El hecho de que la escritura Vai esté mayormente restringida a hombres, hizo que los participantes en el estudio fuesen hombres. La muestra no fue escogida al azar, sino que participaron los que voluntariamente se prestaron para el estudio.

Otro factor contaminante en la investigación, es el problema del bilingüismo, debido a que las tres escrituras estudiadas (inglés, vai y árabe) no implicaban una igualdad de conocimiento de las diferentes lenguas. Mientras que el participante Vai que aprendía la escritura Vai no aprendía un nuevo lenguaje, la situación es muy diferente cuando una persona Vai aprende árabe o inglés, que no son sus lenguas nativas. Además cada una de estas escrituras cumple una función distinta en la sociedad Vai; así el árabe es aprendido prácticamente de memoria y es usado con fines religiosos (recitar el Corán sin entender necesariamente las palabras), el inglés como lengua oficial de Liberia ayuda a las personas a integrarse en la sociedad. Por lo tanto cuando se concluye en el trabajo de Scribner y Cole, que el aprendizaje de la escritura en inglés facilita cierto conocimiento metalingüístico que es asociado con la escolaridad, esto

puede estar también relacionado con el hecho de que se trata del aprendizaje de una lengua adicional, así que tal vez el multilingüismo juegue aquí un rol más importante que el de la escolaridad. Aunque los investigadores dicen que el "multilingüismo" fue usado como una variable controlada, no se encuentra una forma satisfactoria en la que hayan medido los niveles de multilingüismo; no es suficiente saber a través de encuestas qué número de lenguas habla el participante (pág. 278, pregunta 33) porque los niveles de conocimiento de las lenguas pueden ser muy distintos.

Aún con estas deficiencias, no se puede restar méritos a este trabajo de investigación que constituye el proyecto más ambicioso en el estudio de los efectos de la escritura. Este estudio muestra que todos los tipos de escritura tienen ciertos efectos cognitivos y que es necesario considerar las diferencias estructurales de cada tipo de escritura y las circunstancias particulares en las que cada escritura es aprendida y usada. Scribner y Cole tienden a adjudicar las diferencias de los efectos cognoscitivos entre una escritura y otra a la escolaridad, pero debe tenerse en cuenta otros factores. Esta investigación no trae abajo las teorías clásicas sobre oralidad-escritura sino que da nuevos aportes para estudios de caso específicos.

Las teorías vistas en el capítulo 1 tienden a hacer generalizaciones sobre los efectos de la escritura porque intentan explicar la relación entre escritura, cultura escrita y pensamiento dentro de un marco histórico, lo que no es el caso en los estudios de Scribner y Cole.

2. Berry y Bennett

Berry y Bennett³² buscaron correlaciones entre la cognición y la escritura en los nativos Cree de Canadá. Hay muchas similitudes entre la escritura Cree y la Vai. La escritura Cree es un silabario inventado (por un misionero cristiano) a inicios del siglo XIX, y se aprende frecuentemente fuera del sistema escolar. Muchos de los pobladores Cree -especialmente la generación joven- son también concedores de la escritura en inglés, la cual les es enseñada en escuelas modernas. También como los Vai, los Cree usan su escritura silábica principalmente para propósitos prácticos como

³² Berry, J.W. and Bennett, J.A. Syllabic Literacy and Cognitive Performance among the Cree. *International Journal of Psychology*. 1989 (24), 429-450.

escribir cartas y sistemas de registros. También leen la Biblia y otros textos religiosos traducidos a la lengua Cree, pero los pobladores Cree no usan su escritura para crear ellos mismos su propia literatura (Berry and Bennett, 1989, pág. 434). Tal como los Vai, los Cree permanecen mayormente como una cultura oral donde el modo principal de expresión es el habla y no la palabra escrita (Bennett and Berry 1998[1991], pág. 136)³³. Sin embargo, los Cree se diferencian de los Vai en el porcentaje de letrados, siendo mucho mayor entre los pobladores Cree. En las cuatro comunidades Cree en las que se realizó la investigación, todos los participantes eran letrados, un tercio de los cuales conocía la escritura silábica, un tercio era letrado en inglés y un tercio era conocedor de ambos tipos de escrituras. Los investigadores dicen que antes de la introducción de la escritura inglesa, prácticamente toda la población conocía la escritura silábica.

A una muestra de 148 pobladores Cree se les administró varias pruebas cognitivas, incluyendo rotación mental, pruebas espaciales, y matrices que miden habilidades no verbales y figurativas. Sus habilidades lingüísticas fueron medidas por medio de vocabularios y pruebas de lectura en inglés y Cree. Los hallazgos corroboraron en parte los resultados obtenidos por Scribner y Cole. Mientras que la escritura en inglés/escolaridad fue correlacionada positivamente con las habilidades espaciales/figurativas de los participantes, no se encontró correlación entre estas habilidades y la escritura silábica Cree. "Así, hay un claro y fuerte grado relativo de influencia a favor de la escolaridad sobre el alfabeto silábico, en las pruebas de desempeño cognitivo" (Berry and Bennett, 1989, pág.448) Este hallazgo es similar a los efectos positivos producidos por la escolaridad en habla inglesa que Scribner y Cole encontraron entre los Vai. Como en este estudio, es imposible determinar si las variaciones pueden ser atribuidas a los efectos de la escolaridad o a otras diferencias entre los alfabetos inglés y Cree. Berry and Bennett hacen más difícil distinguir los efectos de la escolaridad ya que definen a un individuo escolarizado como aquel que ha pasado cinco años o más en la escuela, y los que tienen cuatro años de estudios escolares o menos son considerados como no-escolarizados.

³³ Bennett, J.A y Berry, J.W. La cultura escrita cri en el sistema de la escritura silábica. En: Olson, David R. y Torrance Nancy (comps.). 1998[1991]. Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Editorial Gedisa.

La enseñanza que nos deja este tipo de estudio, es que más investigaciones necesitan ser hechas en las mismas y en otras comunidades, usando otras pruebas para medir el desempeño cognitivo y empleando otras variables de control antes de adelantarse a dar respuestas definitivas. Mientras tanto, lo que nos ofrecen estos estudios de caso son cuestionamientos acerca de lo compleja que son las relaciones oralidad-escritura. Aunque la escritura pueda realmente tener las consecuencias que le han sido atribuidas por las "Great Divide Theories", cada escritura particular y sus circunstancias específicas de adquisición y uso, pueden producir cambios cognitivos que pueden coincidir o no con las teorías generales.

Acercamiento Antropológico

La mayoría de los opositores a las teorías de la división oralidad/escritura, son antropólogos. Esto podría resultar extraño puesto que justamente un antropólogo, Jack Goody, se encuentra entre los representantes de estas teorías, pero si pensamos en la metodología usada por la Antropología, ya no resulta tan sorprendente. Los antropólogos tienden a realizar estudios etnográficos de caso, su marco de investigación es angosto pero profundo, y ello hace poco posible el establecimiento de generalizaciones que abarquen una amplia gama de periodos históricos y culturales. Por el contrario, sospechan de cualquier teoría que reúna a diferentes grupos culturales bajo la misma categoría, como por ejemplo "culturas orales" o "culturas con escritura". También desconfían de cualquier imposición de categorías "occidentales" en la descripción de culturas no occidentales, y eso es justamente lo que creen que han hecho los teóricos de la "división" oralidad/escritura. Pero puede ser que hayan sido demasiado severos en sus juicios.

Veremos aquí los enfoques de tres antropólogos: Ruth Finnegan, Brian Street y Niyi Akinaso. Los dos primeros son británicos, mientras que Akinaso es nigeriano con formación escolar del sistema colonial británico.

1. Finnegan

El tema principal de investigación de Ruth Finnegan ha sido la poesía oral, especialmente en Africa y el Pacífico Sur, en particular las historias de Limba en Sierra Leona que recolectó en los años sesenta. Finnegan está en contra de las simplificaciones a favor de la creencia de que no es posible establecer patrones generales en diferentes culturas. Pero considera que además de la oralidad y la escritura hay muchos otros factores que influyen en la forma cómo la escritura será usada y procesada dentro de la cultura. "Claramente existen impedimentos y oportunidades en cualquier tecnología específica al momento de establecerse en una cultura particular y hay un fuerte argumento para prestar atención a esto" (Finnegan, 1988, pág.12).

Finnegan expresa sus dudas acerca de la validez de una versión "fuerte" de las teorías sobre oralidad/escritura -la visión determinista que sostiene que la escritura es la causa necesaria y suficiente de muchos rasgos culturales y cognitivos-. La recomendación de Finnegan hacia aquellos que estudian los efectos de la escritura es considerar la interacción de ésta con otros factores como "el control político, los intereses de clase, presiones económicas, acceso geográfico, pasado educativo, y otros" (pág.42). La razón es que mientras la escritura puede promover en principio ciertas tendencias, la manera en cómo la escritura es usada puede modificar esas tendencias (pág.154). Finnegan se cuida de no llegar a extremos:

"No intento negar que tecnologías particulares...ofrecen oportunidades y sesgos particulares, y son responsables, de acuerdo a su naturaleza, de facilitar o impedir desarrollos sociales particulares...Pero...cómo tales oportunidades y sesgos son distribuidos, una vez más, será el resultado no de una 'tecnología ciega' sino de las opciones humanas y ordenamientos sociales" (pág. 178).

Finnegan también considera que los términos "oralidad" y "escritura" son culpables de muchos malos entendidos. Ella anota que "oral" puede referirse al modo de composición, transmisión o ejecución (pág. 171). Una pieza particular puede ser oral de las tres maneras o sólo en términos de una de ellas. Por ejemplo, un poema que es compuesto oralmente puede llegar a generaciones posteriores por medio de la escritura, o una pieza que es compuesta a través de la escritura puede ser transmitida

oralmente. Una composición "oral" puede verse influenciada por la presencia de cierto grado de "literacidad" que exista en el medio en que fue creada. En otras palabras, la oralidad y la escritura no son en la práctica categorías excluyentes. En todo caso sería mejor hablar acerca de "más oral" o "más escrito" que simplemente decir composiciones "orales" o "escritas" (pág. 111-121). En la conclusión del capítulo 6 de *Orality and Literacy*, Finnegan dice:

"Es común asumir que la tecnología de la escritura provee la oportunidad para un registro de las formas orales, o alternativamente, que la escritura es de alguna manera intrínsecamente opuesta o incluso 'mata' la expresión literaria oral. La evidencia encontrada en el Pacífico Sur sugiere que ambas de estas asunciones son cuestionables" (pág.122).

Además de estas anotaciones razonables, Finnegan tiene razonamientos inductivos a partir de datos específicos. En el capítulo 3 (pág. 45-58), Finnegan expone sus investigaciones con los no letrados de Limba en Sierra Leona, donde realizó su trabajo de campo; encontrando entre ellos características "letradas" como habilidades metalingüísticas, perspectiva objetiva, y una "filosofía de discurso". Analizando la evidencia sin embargo, podemos concluir que los términos usados por Finnegan son aplicables a los pobladores Limba sólo en un sentido muy vago. Por ejemplo, los Limba viven entre los hablantes de otras lenguas africanas; esto los hace conocedores de las distinciones entre su propia lengua y las otras, y les permite hacer comparaciones. También usan su lenguaje para con propósitos hilarantes, bromeando con ciertas palabras. A partir de estos hechos, Finnegan considera que los Limba tienen un cierto interés reflexivo en el análisis de su propio discurso [y] están lejos de conformar el típico cuadro de lo que se considera como "primitivo" entendiéndoselo como irreflexivo y falta de autoconciencia (pág. 50). Uno podría fácilmente estar de acuerdo con estas conclusiones, sin embargo no podemos decir que los Limba analicen su lenguaje en el sentido que sistematicen su gramática, hecho posible sólo con la escritura. Así sus habilidades metalingüísticas no son comparables con lo que las teorías de la oralidad/escritura adjudican a las comunidades con escritura. Por otra parte, los Limba no son una cultura plenamente oral, aunque la mayoría de ellos son

analfabetos, han estado en contacto por largo tiempo con la escritura árabe y tienen escuelas Coránicas en su comunidad (pág.46).

Los Limba pueden ser considerados como descontextualizados, reflexivos y conocedores de su lenguaje, pero no en el mismo sentido que lo son los usuarios de lenguas escritas. De alguna manera, otras observaciones de Finnegan coinciden con algunos de los contenidos de las teorías "divisionistas" de oralidad/escritura. Así, ella encuentra que la literatura oral de los Limba carece de la capacidad de fijación que una tradición escrita puede generar; caracteriza al discurso Limba como "cercanamente relacionado a su contexto social", y que tiene una gran importancia para preservar la "sabiduría" de los mayores (pág. 57-58).

Aunque Finnegan está a favor de estudios de caso particulares, no cree que la alternativa a las teorías generales sea un relativismo vacío (pág.7). Considera que no se debe descartar la búsqueda de patrones generales, pero se debe hacer con precaución. Aunque la escritura pueda ser una condición necesaria para la creación de organizaciones a gran escala por ejemplo, no es una condición suficiente:

"La escritura alfabética ha tenido tal vez profundos efectos en nuestra conciencia y organización en occidente en los últimos cinco siglos, no porque la escritura traiga en sí misma estos efectos sino por la manera en cómo hemos escogido usar y considerar a la misma" (pág.180).

También remarca que:

"posiblemente hay una conexión necesaria entre la escritura y la habilidad para conceptualizar abstractamente y argumentar racionalmente" (pág. 151-152).

Finnegan concluye en primer lugar, que la distinción hecha entre sociedades con escritura y sociedades sin escritura no es tan clara como generalmente se asume; y en segundo que algunas de las características de al menos una sociedad sin escritura no debe inducir a pensar que todas las sociedades sin escritura sean iguales:

"Ciertamente la no-literacidad puede ser relevante, pero la pregunta de la significancia general de literacidad/no literacidad no es tan simple o definitiva como muchas sentencias dogmáticas hechas por sociólogos, educadores y expertos en desarrollo

han podido suponer. Se necesita más investigación empírica y análisis detallado sobre este tema que generalizaciones especulativas" (pág. 58).

El escepticismo de Finnegan respecto a las teorías generales es saludable, porque dudar no invalida una teoría, sino que mantiene una actitud crítica y la posibilidad abierta de encontrar engranajes entre lo general y lo particular.

2. Street

Brian Street, ha desarrollado una crítica a las teorías "divisionistas" de oralidad/escritura más severa que la realizada por Finnegan. Street sostiene que no es posible hacer generalizaciones respecto a los atributos de la escritura y sus implicaciones. En lugar de ello prefiere hablar de "**literacidades**" cuya forma y función son determinadas por el contexto socioeconómico de una comunidad específica, el cual está ligado a las ideologías prevalecientes y a las relaciones de poder. Street llamó a este punto de vista "**modelo ideológico**" de la escritura para distinguirlo del "**modelo autónomo**", que -según él-, considera a la escritura como separada de su contexto político y cultural. Goody, Olson, Ong y Greenfield serían supuestamente defensores del modelo autónomo, pues asocian escritura con civilización, progreso, habilidades racionales y críticas, desconociendo que estas creencias son producto de un determinado contexto cultural e ideológico. Así, el punto de vista de Olson de que la escritura es independiente del contexto y el hallazgo de Greenfield de grandes habilidades de "abstracción" entre los sujetos letrados, han sido en el fondo intentos de resucitar las viejas nociones hegemónicas de que las poblaciones no occidentales son no-lógicas. La "abstracción" y "la racionalidad" encontradas por Olson y Greenfield en asociación con la escritura, habrían sido valoradas de acuerdo a su formación académica occidental.

En todo caso, para Street, "el modelo autónomo" puede ser aplicable sólo en formas sociales e instituciones de las que los mismos investigadores forman parte. Sin embargo con esta actitud, Street corre el riesgo de caer en un relativismo vacío que Finnegan intenta evitar.

Los investigadores insatisfechos con el que interpretan como modelo 'autónomo' de la escritura, han comenzado a ver a la escritura como inextricablemente ligada a estructuras culturales y de poder en la sociedad, y a reconocer la variedad de prácticas culturales asociadas con la lectura y la escritura en diferentes contextos. Los representantes de este nuevo modo de acercamiento (New Literacy Studies), estudian las prácticas sociales de la escritura más que la escritura en sí misma, así como sus relaciones con otros aspectos de la vida social. Un gran número de investigadores de los 'Nuevos Estudios de Literacidad' han puesto mucha atención al rol de las prácticas de escritura en reproducir o cambiar las estructuras de poder y dominación. El reconocimiento del carácter ideológico de los procesos de adquisición de la escritura y sus usos, ha hecho que Street llame a este acercamiento 'modelo ideológico'.

En *Cross cultural approaches to Literacy*, Street reúne a una serie de autores cuyas investigaciones encajan dentro de este modelo, pues se asocia a la escritura con prácticas sociales e ideológicas relacionadas con la epistemología, el poder y la política. Street trata de evitar las dicotomías generadas por el modelo 'autónomo', como la separación entre los aspectos 'técnicos' y 'culturales' de la escritura. **El modelo ideológico no intenta negar las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la escritura, pero los entiende como encapsulados dentro de procesos culturales y estructuras de poder.** De allí que, la relación entre las prácticas orales y escritas difieran de un contexto a otro. Otro aspecto que toma en cuenta Street es que las prácticas orales y escritas se encuentran muchas veces entremezcladas, por lo que habría que considerarlas de manera conjunta y no separada (1993, pág.10).

Trabajando dentro del contexto británico, Street guarda sus críticas más severas para su compatriota y colega Goody interpretándolo como que ha suscrito una noción general de la superioridad letrada de occidente. Pero esto no es así, lo que pasa es que Goody, como muchos otros antropólogos, en sus investigaciones, parte del hecho de que hay obviamente diferencias materiales entre las sociedades más letradas y menos letradas, especialmente en las áreas de ciencia y tecnología; y él intenta explicar estas diferencias, en parte en términos de diferencia en los niveles de alfabetización de estas sociedades. La explicación dada por Goody puede ser correcta o incorrecta pero constituye en sí una hipótesis legítima que debe ser evaluada sobre

la base de evidencia empírica. Aunque para Street, la argumentación de Goody parezca circular (porque parte de las diferencias y trata de explicar estas diferencias con la escritura), es un hecho de que las diferencias tecnológicas existen y toda hipótesis es válida hasta que se demuestre lo contrario.

Street está en lo correcto al argumentar que la escritura es un proceso social, en el que tecnologías particulares socialmente construidas son usadas dentro de ámbitos institucionales particulares para propósitos sociales específicos. No podemos predecir con exactitud, de qué manera afectarán las condiciones sociales al desarrollo de la escritura, sin embargo se pueden predecir ciertas tendencias al respecto. Después de todo esta es la naturaleza de la predicción científica, y los autores criticados por Street han intentado hacer especulaciones científicas generales susceptibles a corrección, que no deben ser descartadas del todo. En cambio el modelo "ideológico" de Street no es una teoría porque rechaza la presencia de regularidades.

No se puede estar en desacuerdo con Street respecto a que el estudio de la escritura debería idealmente considerar todas las variables culturales con las que podría interactuar. Pero un estudio de este tipo, aunque es deseable, no es práctico. Son muchos los factores que intervienen en la creación de cada situación social, y en los estudios científico-sociales, sólo unos pocos de ellos pueden ser considerados. Y estos pocos son las variables cuyos efectos son susceptibles de ser medidos. Al señalar -como lo hace Street- que las teorías de oralidad/escritura vistas en el capítulo 1, consideran a la escritura como una variable autónoma independiente de su contexto, se pierde el objetivo central de estas teorías.

¿Debemos escoger entre principios generales -basados en teorías construidas a través de una investigación sistemática- y estudios etnográficos de caso de gran profundidad pero inaplicables a diferentes realidades culturales?. La respuesta podría ser que ambos acercamientos (general y particular) son enriquecedores para la comprensión de las culturas.

La investigación etnográfica, permite un punto de vista más realista en un contexto dado pero no permite hacer generalizaciones útiles para todas las situaciones de una cierta clase. Sin embargo, Street sí abriga la esperanza de que la investigación etnográfica produzca "algunas nuevas generalizaciones acerca de la escritura" (1993, p.3). Pero si las generalizaciones son necesarias principalmente para predecir y guiar

la investigación de casos aún no conocidos, ¿cuál sería el uso de principios generales que surgen sólo después de que se hayan estudiado todos los casos particulares?.

3. Akinnaso

Niyi Akinnaso es un antropólogo de nacionalidad Nigeriana. En la década de los 80's al realizar su Ph.D. en Berkeley, comenzó a escribir sobre la oralidad y la escritura. En una serie de artículos (1982, 1985, 1992) ha argumentado en contra de la distinción entre oralidad y escritura. Sin embargo no todas sus publicaciones tienen este tono. En su primera publicación al respecto, una revisión ecléctica de las principales investigaciones sobre el tema, Akinnaso llama a la escritura "un fenómeno psicosocial universal, con serias implicancias para el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioeconómico" (1981, pág. 165). En este artículo se muestra de acuerdo con el punto de vista de Goody respecto a las diferencias entre religiones orales y escritas y el rol de la escritura en crear complejos burocráticos (idem. pág.170-171), y con Olson respecto a la descontextualización que produce la escritura (pág. 172, 177). Sin embargo, él también está de acuerdo con algunos investigadores inter-culturales, como Scribner y Cole, quienes argumentan que los efectos de la escritura no están en la creación de nuevas habilidades mentales, sino -dependiendo del contexto cultural- en reforzar ciertos potenciales pre-existentes (pág. 174-176, 188). Akinnaso concluye que "Goody puede haber, en parte, sobrestimado los efectos de la escritura, sin embargo los efectos están allí" (pág. 188).

Existe una diferencia significativa entre este punto de vista moderado y el expresado en los siguientes artículos de Akinnaso, en los que invalida totalmente la distinción entre oralidad y escritura.

En su siguiente artículo (1982), Akinnaso hace nuevamente una revisión de los hallazgos lingüísticos y de la psicología experimental sobre las diferencias entre el habla y la escritura. Aquí sin embargo, procede a criticar estos estudios (pág. 109 - 111). Akinnaso recomienda -al igual que Street- el uso de métodos etnográficos cualitativos para "liberar la investigación sobre la relación entre el habla y la escritura de las cadenas (laboratorio) de las orientaciones experimentales" (pág.111). El

particularmente pide poner gran atención a los rituales orales, específicamente los ritos religiosos.

Las publicaciones posteriores de Akinasso (1985, 1992) son principalmente intentos de mostrar que muchas de las diferencias encontradas entre el habla y la escritura son, en realidad, diferencias entre discurso formal e informal. Realizó sus investigaciones en los discursos orales rituales de los Yoruba en Nigeria, así como otros estudios de rituales orales (1985), argumentando que los discursos orales formales pueden ser tan independientes del contexto, autoritarios, institucionalizados, y elaborados como los textos escritos (1985, pág. 338-348). Akinnaso dice que la tendencia de los investigadores a comparar textos escritos formales con discursos orales informales ha llevado a confusiones, y sugiere que las futuras investigaciones deberían hacer comparaciones sólo entre discursos orales formales y textos escritos formales, o entre discursos orales informales y escritos informales, para evitar distorsiones.

Sin embargo esta sugerencia puede no ser de mucha ayuda. La escritura "típica" como la que se encuentra en los diarios y libros es lo que Akinnaso llama "formal", mientras que las manifestaciones "típicas" orales como las conversaciones, son llamadas "informales". Lo que sugiere Akinnaso es que escritura "típica" sea comparada con un discurso oral atípico (discursos rituales), ó una expresión oral típica (conversaciones) con escritos atípicos (ej. notas amicales). El problema es que para generalizar los hallazgos de la investigación de oralidad y escritura como un todo, se necesita comparar las manifestaciones "típicas" de las dos clases de discurso. Una de las diferencias entre ambas es justamente que la escritura tiende a ser más formal que el habla.

En su artículo de 1992, Akinnaso aborda el problema de cómo es adquirido el conocimiento a través del lenguaje en sociedades con escritura y sin escritura, y la forma en que la adquisición de este conocimiento se ve afectado por la escolaridad. Aquí Akinnaso refuerza la idea planteada por Scribner y Cole de que la escolaridad implica un aprendizaje formal de estrategias cognitivas, pero va más allá argumentando que la distinción entre aprendizaje formal e informal no depende, o no es isomórfico con la distinción entre escritura y oralidad (pág.102) y utiliza el término "escolaridad", no en el sentido que comúnmente utilizamos, sino como un sistema de

entrenamiento continuo, exigente y formal que se utiliza para el aprendizaje incluso oral -como en el caso de textos yoruba-, como en cualquier "escuela" no todos los aprendices completan el entrenamiento satisfactoriamente (pág. 90)

Akinnaso concluye que los dos modos de comunicación (oral y escrito) son más similares que diferentes (1985, pág. 350). Sin embargo esta conclusión puede ser demasiado forzada. Lo que realmente demuestra es que hay una medida de similitud entre los textos escritos y una variedad de discurso hablado (ritual).

Cualquier similitud entre una escritura típica y un discurso oral atípico como el de un ritual, no debe ser tratada como una señal de un hecho general; esto sólo muestra que las diferencias entre la escritura y el habla no son absolutas y que en circunstancias especiales, pueden estar ocultas.

Acercamiento Sociolingüístico

1. Heath

James Paul Gee en una acertada apreciación del trabajo de Shirley Brice Heath³⁴, nos dice que *Ways with words* (Heath, 1983) es un estudio etnográfico acerca de cómo la escritura está relacionada con el contexto cultural. El libro de Heath muestra que las diferentes maneras en las que los niños aprenden a usar el lenguaje dependen de las maneras en las que cada comunidad estructura sus familias, define los roles que los miembros de la comunidad pueden asumir para guiar la educación y sociabilización de los niños.

Heath llevó a cabo su estudio en tres comunidades en Piedmont Carolinas en los Estados Unidos: Roadville, una comunidad de blancos de clase trabajadora; Trackton, una comunidad de negros de clase trabajadora y finalmente también estudia a una comunidad urbana típica de blancos y negros de clase media.

Heath analiza las formas en que estos diferentes grupos sociales adquieren el conocimiento de su medio ambiente, poniendo especial interés en cómo las clases de

³⁴ Gee, J.P. Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. *Tesol Quaterly* 1986 No 20, pág. 737-742.

"eventos de literacidad"³⁵ están involucrados en el proceso de adquisición de conocimiento. Estos eventos se refieren a cualquier situación en la que esté involucrada la escritura. Heath interpreta estos eventos con relación a los grandes patrones socioculturales como los roles de cuidado paternal, los usos de espacio y tiempo, edad y segregación sexual etc. Los diferentes grupos sociales responden de maneras diferentes a los mismos eventos.

El "evento de literacidad" es una herramienta conceptual útil para examinar dentro de comunidades particulares de sociedades modernas las formas y funciones actuales de tradiciones orales y escritas y las relaciones coexistentes entre el lenguaje hablado y escrito (Heath, 1982. pág.93).

Heath se concentra en cómo los niños de cada comunidad adquieren el lenguaje y la escritura en el proceso de comenzar a socializar dentro de las normas y los valores de su comunidad.

En un sistema orientado hacia la escuela, los padres del grupo urbano típico de clase media y sus hijos interactúan en los años pre-escolares, los adultos proporcionan a sus hijos, a través de modelos y una instrucción específica, las maneras de usar el lenguaje y de adquirir conocimiento de los libros, lo cual llega a ser un proceso "natural" en la escuela y en otras actividades institucionales como las que se dan en los bancos, oficinas postales, oficinas gubernamentales etc.

Para ilustrar esto, Heath (1982) analiza los cuentos para dormir como un ejemplo de evento literario principal en los hogares típicos de clase media. Los cuentos para dormir proporcionan patrones de comportamiento que se manifiestan en la vida de los niños en la escuela y otras instituciones. Con preguntas del tipo ¿Qué es X? se inicia al niño en evaluaciones de pregunta-respuesta típicas de una lección de clases. Las comprensiones de lecturas requieren de una serie de respuestas internas del mismo tipo de las que se dan en los cuentos para dormir.

A través de las rutinas de los cuentos para dormir y muchas prácticas similares en las que los niños aprenden no sólo como captar el significado de los libros sino hablar acerca de ello, ellos repetidamente practican rutinas que los preparan para la

³⁵ Por la misma razón que se puso en la nota a pie de página #2, se ha preferido traducir "literacy events" como "eventos de literacidad", pero se trata aquí de eventos referidos a la adquisición de la capacidad de leer y escribir, que implican un contexto social y cultural.

interacción en una clase escolar. Así, hay una continuidad entre los patrones de socialización y aprendizaje del lenguaje que se dan en la cultura del hogar y los que se darán en la escuela.

El fuerte fundamentalismo de Roadville tendía a hacer que los miembros de su comunidad viesan cualquier acontecimiento de ficción como una mentira, y consideraban los hechos de la realidad como mejores que los abstractos. Tendían a escoger libros para los niños que enfatizaran rimas infantiles, aprendizaje del alfabeto e historias simplificadas de la Biblia. Los adultos tampoco solían narrar historias orales a los niños. Así, los niños de Roadville no practicaron la descontextualización de su conocimiento y no comparaban dos eventos estableciendo similitudes y diferencias entre ambos.

Trackton presenta un lenguaje y medio social diferentes. Los bebés en Trackton crecían en medio de una rica comunicación verbal y no verbal. Además de los materiales escolares, no habían materiales de lectura en casa exclusivos para los niños. Los niños sin embargo interactuaban constantemente con otros niños y con adultos. Los padres en Trackton no consideraban que tenían un rol tutorial y no simplificaban su lenguaje para dirigirse a los niños. Consideraban que los niños aprendían más cuando se les proveía de experiencias generales que con conocimientos específicos y analíticos. Los niños de Trackton aprendieron a contar historias situándolas en un contexto y solicitando a la audiencia que se unieran a la creación imaginativa de la historia.

La caracterización que Heath hace de Trackton, Roadville, y la comunidad urbana típica de clase media, no muestra un contraste binario entre oralidad y escritura, sino una serie de características que permite clasificar a los tres grupos en varias maneras. Cada grupo comparte con los otros características en común pero se diferencia en otras. Así, el grupo urbano típico de clase media y Trackton valoraban la imaginación y la ficción, mientras que Roadville no. Roadville y Trackton compartían un desprecio por la descontextualización, no compartida por el grupo típico de clase media. Tanto este último grupo como Roadville, pero no Trackton creían que los padres tenían un rol tutorial en la adquisición del lenguaje y la escritura (ellos les leen a sus hijos y les hacen preguntas de comprensión). Sin embargo Roadville comparte sólo con Trackton, una visión del aprendizaje experimental y no analítica.

En *Ways With Words*, Heath ha sugerido que para que un grupo social adquiriera las prácticas de alfabetización en una orientación escolar típica, implica que los niños y los adultos deben poder previamente adquirir toda la suerte de experiencias de "literacidad" que se adquieren en los hogares que sí tienen en la cultura del hogar una educación con "orientación escolar". Sin embargo como veremos en el trabajo de Scollon y Scollon (1981) esto podría significar un cambio de identidad.

2. Scollon y Scollon

Terminaremos esta revisión de los Nuevos Estudios de Literacidad con el análisis del trabajo de Scollon y Scollon *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* (1981).

Siguiendo a Gee, diremos que Scollon y Scollon creen que los patrones de discurso en las diferentes culturas reflejan una visión particular del mundo y constituyen las expresiones más fuertes de identidad cultural y personal. Ellos argumentan que los cambios en los patrones de discurso de una persona -por ejemplo- al adquirir una nueva forma de "literacidad", pueden implicar un cambio de identidad.

Scollon y Scollon proveen un detallado estudio de las prácticas discursivas y visión del mundo de los Atabascanos en Alaska y el norte de Canadá, contrastándolos con los patrones de discurso y visión del mundo de las sociedades Anglo-Canadiense y Anglo-Americana.

En el capítulo I del libro ya mencionado, Scollon y Scollon abordan el problema de la discriminación como un problema comunicacional. "Los trabajadores sociales, los planificadores económicos, y otros agentes gubernamentales, de negocios, y corporaciones nativas de Alaska indican como un aspecto central de la comunicación a los problemas de discriminación" (1981, pág.3). Y la discriminación se da en contra de las minorías étnicas. Las diferencias significativas se encuentran al nivel de los valores enseñados a los miembros de cada grupo como un aspecto significativo de su identidad como individuos y como miembros del grupo étnico al cual pertenecen. Para Scollon y Scollon, la solución a los problemas causados por las diferencias étnicas no está en la eliminación de esas diferencias sino el cultivo por un profundo y genuino respeto por las diferencias.

"El Pluralismo étnico y cultural debe ser fomentado como la única solución a la diversidad. Es nuestra creencia que tal diversidad con respeto es, de hecho, el único modo de asegurar estabilidad en los sistemas comunicativos nacionales y mundiales" (ibid. pág.10).

La "literacidad" tal como se practica en una educación con base europea, está relacionada con una visión del mundo a la que Scollon y Scollon denominan "conciencia moderna", y se diferencia de los patrones de discurso de los Atabascanos. Por lo que para los Atabascanos, aprender dicha literacidad implica no sólo el aprendizaje de una nueva tecnología, sino también, la asociación de nuevos valores, prácticas sociales y formas de conocimiento que entran en conflicto sus propias prácticas sociales. Scollon y Scollon argumentan que esta experiencia de aprendizaje de una nueva literacidad debe afrontarse como un problema de comunicación interétnica, y establecen algunas diferencias principales entre los interlocutores Canadienses y Americanos con los Atabascanos.

En primer lugar los Atabascanos tienen un alto grado de respeto por la individualidad de los otros y son cuidadosos de su propia individualidad. Así, ellos prefieren evitar la conversación excepto cuando el punto de vista de todos los participantes es bien conocido. Por el otro lado, los hablantes ingleses sienten que la principal manera de conocer el punto de vista de otras personas es a través de la conversación con ellos.

En segundo lugar para los Atabascanos, las personas de posiciones subordinadas no deben mostrar sus capacidades frente a superiores. Por ejemplo, son los maestros o los padres los que deben mostrar sus habilidades a los niños pero éstos últimos no deben hacerlo frente a mayores.

Otra diferencia es que en situaciones de relaciones desiguales, los interlocutores Ingleses tratan de demostrar que ellos pueden hacer las cosas lo mejor posible aunque sientan que el otro está en mejores condiciones. También se trazan muchas expectativas para el futuro y aseguran que harán una carrera exitosa. Los Atabascanos por su parte, consideran inapropiado y de mala suerte anticipar buena suerte. Scollon y Scollon listan muchas otras diferencias. El resultado de estos problemas comunicacionales, es que cada grupo se forma un estereotipo del otro. Los

interlocutores Ingleses piensan que los Atabascanos son inseguros e, incompetentes, y los Atabascanos piensan que los Ingleses alardean de sus habilidades.

Para Scollon y Scollon las diferentes prácticas discursivas entre los Atabascanos y los Ingleses implican dos formas de "conciencia": "la conciencia arbusto" de los Atabascanos (relacionada con valores sobrevivencia) y la "conciencia moderna" de los Ingleses que se basa en valores establecidos por el estilo prosístico de un ensayo, requiriendo un proceso de descontextualización que es incompatible con los valores comunicacionales de los Atabascanos. Para los Atabascanos, los interlocutores Ingleses "hablan como un libro" (pág.52).

Notemos que aunque el trabajo de Scollon y Scollon se interesa por las diferencias en las prácticas discursivas de dos grupos étnicos sin tratar directamente las diferencias que puedan haber entre estos dos grupos con relación a la oralidad y la escritura, implícitamente sin embargo, se pueden ver estas diferencias. Los Atabascanos han adquirido la escritura tan sólo en la presente generación, es decir sus prácticas sociales y concepción del mundo están embebidas en un mundo oral. Podemos entonces atrevernos a asociar las diferencias en las "mentalidades" que han encontrado Scollon y Scollon entre los Atabascanos y los Canadienses-Americanos a la mayor relación que los Atabascanos tienen con el mundo oral (mayor contextualización).

Vemos pues que las investigaciones de Scollon y Scollon abordan un nuevo enfoque en el complejo tema oralidad/escritura, este enfoque es el de la comunicación intercultural que implica otras variables como son la identidad cultural y personal. El trabajo de Scollon y Scollon puede ser útil como modelo para enfrentar una realidad como la nuestra. Todos hemos escuchado (o dicho) en algún momento que "en el Perú no hay Identidad", sin saber muy bien a qué nos referimos exactamente. Quizás sean, como Scollon y Scollon lo plantean, las diferentes prácticas discursivas que se practican, las que nos den las pistas para abordar el tema de las identidades nacionales. Y para nuestro interés, la coexistencia de discursos orales y escritos en las diferentes regiones del país puede dar una nueva luz al respecto.

CAPITULO 4

AMÉRICA Y EL PERÚ

Escenario Americano: Lienhard

El texto de Martín Lienhard "*La voz y su huella*" nos acerca un poco más a la realidad latinoamericana, brindando un panorama de la irrupción de la escritura en el escenario americano. Primero hace un recuento histórico de la situación en América Latina antes de la llegada de los europeos, el desarrollo que habían alcanzado en la construcción de sistemas simbólicos de significación como los Kipus o los Glifos, resaltando la oralidad predominante en esas sociedades. Lienhard sostiene que al llegar la escritura alfabética a América, ésta tiene una estrecha relación con el poder: La imposición de la escritura europea en tanto que vehículo oficial y exclusivo de la comunicación político-diplomática, determina, no tanto un cambio técnico en la operación tradicional, sino la aparición de una nueva práctica.

Lienhard señala que todas las sociedades autóctonas conocidas elaboraron, antes de la irrupción de los europeos, algún sistema gráfico o de notación que correspondiera a sus necesidades concretas. La apariencia y la función social de las escrituras precolombinas varían según las tradiciones culturales de la comunidad, su tamaño, su diferenciación interna, su tipo de vida. De todos estos sistemas de notación, los de Mesoamérica y el área andina, son los que más se aproximan por su función a la escritura europea y permiten una confrontación analítica más profunda con el sistema gráfico europeo.

Posteriormente Lienhard explica el proceso de interacción cultural: aculturación, transculturación, el surgimiento de literaturas alternativas (las que van en paralelo al

discurso oficial hegemónico), el rescate de la tradición oral indígena y la evolución de la oposición escritura/oralidad.

El sistema europeo a escala general, se impuso sobre el autóctono, pero sin hacerlo desaparecer. En las subsociedades indígenas y marginales, el sistema oral siguió dominando, como variante baja de un sistema "diglósico"; no se produjo una fusión entre ambos. Cada uno de estos sistemas representa al estado puro, un estilo cultural: colectivo el de la oralidad, individual el de la escritura. Lienhard anota que el sistema oral perdió con su marginalización, la vigencia "estatal" que alcanzó en los señoríos prehispánicos; en tanto que sistema de comunicación local, no sufrió, en cambio, ninguna transformación profunda.

En toda Mesoamérica y el ex -Tahuantinsuyu andino, a lo largo de la centuria que sucede a los primeros contactos entre europeos y autóctonos, decenas de misioneros, clérigos, funcionarios coloniales, historiadores y miembros letrados de las aristocracias indígenas, se dedicaron con ahínco a "rescatar", por medio de la escritura alfabética, - y por encargo oficial-, las antiguas tradiciones orales amenazadas de extinción.

Pasada la época colonial y avanzada la República, surge la idea de una literatura "otra", paralela a la "oficial" (aceptada con naturalidad por el sistema). Lienhard se refiere a la tesis de Angel Rama que en su libro *Transculturación narrativa en América Latina*, defiende la idea que parte de la nueva narrativa latinoamericana extraía paradójicamente sus rasgos más característicos de un fondo poético e ideológico que no es otro que el de las sociedades arcaicas marginadas, sea por la conquista sea por la modernización dependiente que caracteriza la historia contemporánea de todos los países latinoamericanos (Lienhard, pág.13). Los autores a los que Rama se refería son ante todo Arguedas, Rulfo, Roa Bastos y Guimaraes Rosa.

Los diferentes estudios tienden a insinuar que en América Latina, el discurso dominante, europeizado y elitista, no expresó ni expresa realmente la visión y la sensibilidad de amplias multitudes marginadas desde la conquista o en una época más reciente. Estos escritos sugieren la existencia de expresiones literarias "alternativas" en las que se ve reflejada la influencia de la oralidad en las comunidades americanas. Lienhard nos propone que debemos partir de la continuidad o analogía que existe entre los "vencidos", es decir las subsociedades indígenas del siglo XVI, y varios de los sectores marginales -no sólo indígenas- de hoy. Esta "otra" historia, la de los

vencidos de la conquista, de los que "perdieron" no sólo la independencia, sino también otras guerras posteriores (como la expansión latifundista de fines del siglo pasado), casi no se conocía sino hasta hace poco:

"Estos conocimientos nuevos nos permiten ahora afirmar una relativa autonomía cultural de las subsociedades indígenas, e interrogarnos acerca de su elaboración de una identidad colectiva a través de la literatura. Obviamente en todas estas subsociedades, la expresión verbal fundamental se realiza en el marco del sistema de la oralidad" (pág.14).

Es esta "literatura escrita alternativa" la que constituye el objeto principal de *La Voz y su Huella*. La literatura alternativa es una literatura escrita híbrida y ofrece unos atisbos de lo que pudo ser y es todavía el continente sumergido de las literaturas orales; al mismo tiempo, su propia existencia atestigua que entre los dos universos, el de la escritura y el de la oralidad, siempre ha habido zonas de contacto, de conflicto, de intercambio.

En el primer capítulo (La irrupción de la escritura en el escenario americano) de su libro, Lienhard aborda el tema del fetichismo de la escritura: el testimonio oral deja de tener valor, a menos de aparecer consignado en el papel. Los primeros actos de los conquistadores en las tierras apenas "descubiertas", en efecto, subrayan el prestigio y el poder que aureola, a los ojos de los europeos, la escritura:

"En términos abstractos, la escritura corresponde a la vez a una práctica político religiosa (la toma de posesión con vistas a su evangelización) y a otra jurídica o notarial (dar fe de las responsabilidades individuales implicadas)" (pág. 26)

La fetichización de la escritura por parte de los europeos no tenía por qué repercutir directamente, a primera vista, en sus relaciones con los autóctonos, poco preparados por sus tradiciones culturales, salvo quizá en Mesoamérica, a comprender tal obsesión por la transición gráfica del discurso. Pero a los americanos los dejó estupefactos el hecho de que los españoles se mostraran capaces de nombrarlos por sus nombres sin que nadie se los dijese. Ellos percibieron como facultad mágica la capacidad que

tenían los europeos de identificar a algunos de ellos a partir de su documentación descriptiva ya realizada (pág. 30).

Lienhard también aborda el tema del bilingüismo y sus efectos. Así, nos dice que:

"entre las situaciones de monolingüismo en el idioma europeo o en el idioma amerindio surgen vastas zonas caracterizadas por la co-presencia de un idioma europeo y de uno o varios idiomas indígenas o "mixtos". La presencia simultánea no equivale a equilibrio entre dos prácticas de prestigio igual. El idioma europeo, aunque su presencia en el terreno sea casi nula, nunca deja de ser el idioma oficial o dominante: el de la administración, de la alta jerarquía eclesiástica, de la alta justicia, de la literatura oficial o "de prestigio", de las relaciones con la metrópoli. La vigencia del idioma indígena o popular, en cambio, se limita -fuera de los dominios eclesiásticos y los autogobiernos indígenas- a la comunicación en o con los sectores marginales. Estamos, pues, frente a una típica situación de diglosia, con un idioma de alto prestigio y otro de bajo prestigio" (pág.97).

Los idiomas autóctonos, tuvieron que adaptarse para dar cabida a las nuevas realidades materiales o espirituales impuestas por los europeos.

Este aspecto siempre latente en la realidad Latinoamericana -y que es abordado implícitamente en el estudio de Lienhard-, el de la presencia de la escritura como factor de opresión y de dominación, es realmente decisivo para la comprensión de nuestra historia. Con la conquista se produjo el encuentro (quizás sea mejor decir desencuentro) de dos culturas, de dos idiomas y de dos sistemas comunicativos, el oral y el escrito.

Carlos Ivan Degregori³⁶ expone con claridad la problemática de "lengua y dominación" que se generó con la llegada de los conquistadores. Degregori parte de la "emboscada de Cajamarca" (en la que Atahualpa al no "escuchar" la palabra de Dios en aquel objeto que le fue dado, arroja la Biblia por los suelos) para explicar que el trauma de la conquista fue también un trauma lingüístico.

³⁶ Degregori, Carlos Ivan. Educación y mundo andino. En: Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos. Editores: Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Escott, Luis Enrique López. Lima:Fomciencias, 1991.

Si bien es cierto que hubo desarrollo de la escritura sobre todo en Mesoamérica, la escritura alfabética española se impuso con violencia y desde el inicio de la Colonia hasta el posterior desarrollo de la República la escritura ha representado en la América un símbolo de sometimiento, el cual era a su vez necesario revertir, y la única forma era a través del aprendizaje de la escritura misma. Así, la escritura ha generado en el Perú luego de la conquista, un doble sentimiento, de temor y rechazo por un lado, y de necesidad de apropiación para poder hacer frente a la opresión de la cultura hegemónica dominante utilizando su misma arma: la escritura.

Para Joanne Rappaport³⁷ igual que para Lienhard, no fue sólo la escritura sino el idioma oficial en el que los contenidos de los documentos eran legitimados y la estructura administrativa a través de la cual se operaba, lo que determinó la transformación de la sociedad andina en la dominación impuesta por el mundo de la escritura. Rappaport ha examinado el rol jugado por la escritura alfabética en los procesos de dominación de los pobladores andinos del norte durante el periodo colonial, y ha explorado la manera en la que la memoria de las culturas codificada en objetos, fue trasladada a una forma escrita. Rappaport, siguiendo la línea de los New Literacy Studies, considera que es importante el contexto social y político en el cual las "literacidades" específicas fueron empleadas, para comprender el impacto que el mundo letrado ha tenido en los pobladores andinos.

Pero volviendo a la reseña del estudio de Lienhard, diremos que también pone en evidencia que existen, en el horizonte de las literaturas latinoamericanas, unos pocos ejemplos de superación parcial no de la oposición entre oralidad y escritura, sino de la desigualdad "política" de ambas prácticas. Así en el Perú, la "subsociedad quechua" (rural y urbana) se sirve, al lado de una práctica oral a la vez tradicional e innovadora, de la escritura poética, para expresar, en el ambiente urbano, una sensibilidad del todo independiente de la que se halla en la poesía escrita criolla. En este caso, la oposición oralidad/escritura no corresponde ya a un antagonismo entre los sectores marginados y hegemónicos, sino a las diferencias de ambiente socio-cultural que alberga la misma subsociedad.

³⁷ Rappaport Joanne. Object and Alphabet: Andean Indians and Documents in the Colonial Period. En: Archetti (Ed.), Exploring the written: Anthropology and the multiplicity of writing. Oslo: Scandinavian University Press.

Diagnóstico General del caso Peruano

1. Vigencia de la Oralidad en la cultura popular peruana

Antes de analizar algunas facetas de la cultura popular peruana en las que se manifiesta la oralidad, debemos preguntarnos ¿a qué nos referimos cuando hablamos de cultura popular?. Esta misma pregunta se la han hecho investigadores de la comunicación como García Canclini, al observar el gran interés creciente de las ciencias sociales por las culturas populares. Y es que el interés de las investigaciones comunicacionales por las culturas populares tiene que ver, en primer lugar, con la incapacidad del modelo dominante, esto es el construido desde el paradigma informacional, para dar cuenta de la comunicación en cuanto comportamiento colectivo y cotidiano. En palabras de Jesús Martín Barbero:

"El redescubrimiento de lo popular señala ahí cómo lo político atraviesa la trama misma de lo cultural sacando a flote los conflictos que articula la cultura. Porque a diferencia de la cultura culta y su tendencia a pensarse como "la cultura", la popular no puede ser mencionada sin nombrar a la vez a aquella que la niega y frente a la cual se afirma a través de una lucha desigual y con frecuencia ambigua. Por eso no sólo la cultura culta sino también la masiva -esa de la que estamos hablando cuando investigamos la comunicación- miradas desde lo popular dejan al descubierto su carácter de culturas de clase. Pues la cultura popular no puede definirse en ningún sentido hoy, ni como aquella que producen, ni como la que consumen o de la que se alimentan las clases populares, por fuera de los procesos de dominación y las contradicciones y los conflictos que esa dominación moviliza"³⁸.

García Canclini, ha expuesto de manera explícita los paradigmas con los que en América Latina se piensa lo popular: desde la derecha las concepciones claves son aún la biológico-telúrica -la del pueblo-raza y la identidad que viene de la tierra y la tradición sustancializadas-. Esta concepción define a la nación como un conjunto de individuos unidos por lazos naturales (espacio geográfico, la raza) e irracionales (el amor a una misma tierra, la religión), sin tomar en cuenta las diferencias sociales entre

³⁸ En: Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica. 1987. México: Ediciones G. Gili. Pág. 11.

los miembros de cada nación. Pero como dice Canclini "La conciencia de los hombres y de los pueblos no se parece a las vitrinas de los museos ni a los yacimientos arqueológicos, sino a la indecisa o aturdida organización de nuestras ciudades"³⁹. Otra concepción surgida desde la derecha es la estatal-populista que deposita en el Estado tanto los valores como la razón de ser la nación, ya que en él se funden los diversos intereses y de él emerge el orden que regula los conflictos. Esta concepción rige en varios países la política cultural. Para ella, la identidad no está contenida en la raza, ni en la geografía, ni en el pasado o la tradición; sino que se aloja en el Estado. Como consecuencia de procesos de independencia o revolución, el Estado aparece como el lugar en que se condensaron los valores nacionales, el orden que regula sus conflictos. Aquí, la política cultural identifica la continuidad de lo nacional-popular con la preservación del Estado. Rara vez este nacionalismo reconoce que muchos ingredientes conformistas del folklore deben ser reformulados, ni se plantea cómo la cultura de otros pueblos puede aprovecharse en tanto que brota de experiencias liberadoras. Por otro lado, en la izquierda, lo popular es concebido desde un romanticismo aliado al voluntarismo revolucionario que ve en el pueblo el sujeto de toda acción verdaderamente histórica, fuente de la fuerza perdida y modelo de toda realización cultural.

Pero los paradigmas no lo dicen todo. Lo popular también se asocia a conflictos y hechos que apenas comienzan a adquirir forma y relieve social. Hoy lo popular designa una renovación profunda en dos direcciones: en la reconceptualización de lo indígena y en la investigación de lo urbano.

Existe una ruptura respecto a lo indígena como concepción -aún predominante- de lo propio, lo puro, lo que conserva su identidad. Esta concepción tradicional mira a lo indígena siempre como contrario de lo moderno, de lo desarrollado, nunca como algo con existencia propia. Por otro lado, lo popular-urbano apenas comienza a pensarse. El mito de "lo popular" es tan fuerte que evoca casi siempre lo rural, lo campesino y con ello lo natural y simple -que sería lo perdido por la ciudad-. De ahí que lo popular sería lo contrario a lo urbano, que es lo "artificial" y "complejo".

³⁹ *Ibíd.* Pág. 25

Pero -siguiendo con Canclini- debemos comprender que:

"lo popular se construye en la totalidad de las relaciones sociales, en la producción material y en la producción de significados, en la organización macroestructural, en los hábitos subjetivos y en las prácticas interpersonales...En la constitución de lo popular también intervienen los aspectos étnicos, sexuales, de consumo, las formas más diversas de lucha contra la represión"⁴⁰.

Uno de los problemas para entender "lo popular", es -como lo anota Tulio Hernández- que la lectura de lo popular se ha hecho siempre desde afuera:

"esto es, que la situación estructuralmente dominada de las prácticas culturales populares y sus portadores ha conducido a que su lectura, su definición, su exégesis, y hasta su preservación o corrección haya sido casi siempre asumida con una mirada observante de no pertenencia, como atribución de los códigos de la cultura académica, de las ideologías dominantes, de los métodos sincretizadores de los grandes circuitos de difusión masiva, y de los propios sectores críticos-ilustrados"⁴¹.

Más adelante señala:

"Lo popular sería eminentemente lo popularizado, lo simple, lo asequible a todos los gustos, lo elemental. Lo popular en oposición a la novela culta o literaria sería la radionovela o la telenovela; las abstractas formas de la música sinfónica tendrían su compensación popular en los ritmos nacionales folclóricos o en formas contemporáneas de creación masiva; a las sesudas páginas de los periódicos de análisis y opinión se le contrapondrían los noticieros radiales de corte humorístico o la prensa amarillista. En esta acepción el juicio de cantidad deviene en sentencia de calidad y lo popular se afirma como el conjunto de productos culturales, el grueso de mensajes asequibles a la mayoría"⁴².

En general, hay detrás de estas concepciones de lo popular, una visión gramsciana, ya que intentan una comprensión de la cultura popular compartiendo la visión de

⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 37.

⁴¹ *Ibíd.* Pág. 53.

⁴² *Ibíd.* Pág. 55.

Gramsci de entenderla como concepción del mundo y de la vida implícita en determinados estratos de la sociedad, en contraposición con las concepciones oficiales (de las partes "cultas" de la sociedad históricamente determinadas) que se han sucedido en el desarrollo histórico.

Luis Peirano⁴³, en un análisis de la Televisión y la cultura popular en el Perú, contrapone la postura gramsciana, poniendo énfasis en que lo popular no es un dato homogéneo, sino que se ofrece dentro de la ambigüedad y el conflicto propio de los procesos culturales. Así, en el Perú contemporáneo lo andino y lo urbano se entremezclan de manera tal que la cultura popular aparece sin límites claros y no es perceptible por oposición a la cultura hegemónica, e incluso puede encontrarse incrustada en ella. La cultura popular no es pues necesariamente revolucionaria o exclusivamente alternativa, especialmente cuando, contextualizada en la ciudad, accede a la masificación con todas sus implicaciones.

Surge aquí entonces el problema de la Identidad, que en realidad es más un problema para los teóricos sociales que para los peruanos de tradición popular, pues para éstos -como bien dice Alejandro Ortiz- no parece ser tan dramático:

"La identificación es siempre múltiple y admite contradicciones: pertenezco o soy, sucesivamente, padre, esposo, miembro de diversos círculos que van de lo más íntimo y próximo a lo más lejano. El nosotros está compuesto de círculos concéntricos, no es una identidad fija ni constante. En ese sentido, no hay una otredad radical. Esto pasa en cualquier sociedad; entre nosotros se da con un estilo particular"⁴⁴.

Ortiz percibe muy bien que en el Perú se pasa de una identificación a otra con cierta holgura, y en cada círculo el ser es diferente y las lealtades también. Esta manera de identificarse con sus diferentes funciones y circunstancias hace de los peruanos populares gente abierta al cambio, dispuesta a apropiarse de los círculos ajenos, a trocarse en otro:

⁴³ Peirano, Luis. Televisión y cultura popular: el caso de los programas cómicos en la televisión en el Perú. En: Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica. 1987. México: Ediciones G. Gili. Pág. 277-301.

⁴⁴ Ortiz, Alejandro. El individuo andino, autóctono y cosmopolita. En: Degregori, Carlos Ivan y Portocarrero, Gonzalo (Editores). Cultura y Globalización. Lima, 1999. Pág. 131.

"El ser o no ser no es un dilema de muchos rostros, porque no solemos pretender ser siempre el mismo. El andino no se place en la permanencia, gusta de las novedades y de ponerse distintas máscaras. Quizá por eso una ciudad inmensa, múltiple y bullente como Lima sea un medio, hecho a la medida para ese yo que se revela a través de representaciones sucesivas"⁴⁵.

Y es justamente Lima el escenario urbano en cuyas calles emerge cada día la oralidad. En las calles de Lima, como lo señalan Biondi y Zapata (1994) en el Inicio de la Introducción a su libro *Representación oral en las calles de Lima*, "no hay espacios de representación ajenos a la palabra hablada", "en estas calles, la palabra hablada constituye no sólo un instrumento de comunicación, sino de anclaje, de conocimiento - y de reconocimiento- para miles de personas". Y es que la tradición oral sigue siendo el elemento integrador de grandes sectores del país.

Biondi y Zapata resaltan que en el discurso oral, la metonimia es la figura retórica de representación característica, pues este tipo de discurso opera por sustituciones y asociaciones basadas en la contigüidad de elementos en un contexto dado. En los discursos escritos, en cambio, la metáfora es el mecanismo privilegiado. Así, los oradores de calles y plazas de Lima (que son el objeto de estudio de Biondi y Zapata), actualizan un razonamiento metonímico. Construyen un espacio de representación dentro del cual la existencia de signos inteligibles posibilita la identificación de individuos con esos signos y con aquellos que los producen. Biondi y Zapata analizan en su libro tres ejemplos de razonamiento metonímico en oradores de la calle: el del poeta de la calle, el discurso del padre de los niños genios y el del cómico ambulante. En todos ellos la caracterización es siempre contextual:

"la suma de elementos que se dan unos junto a otros, las implícitas referencias a situaciones que están allí, en ese mismo discurso, permiten la nueva configuración de la imagen" (pág. 26).

Biondi y Zapata, se dan cuenta que en las calles de Lima existe un predominio de la palabra hablada y con éste un dominio y un poder para convocar.

⁴⁵ Idem.

Otro investigador de la oralidad en las calles de Lima es Victor Vich, quien en el capítulo III de su libro *El discurso de la calle*, al analizar el discurso de uno de los llamados cómicos ambulantes, se interesa en estudiar cuáles son las representaciones que de las relaciones entre cultura escrita y oral propone un cómico ambulante y se pregunta si se producen en la calle representaciones que cuestionen las afirmaciones sobre la oralidad y la escritura propuestas por los discursos oficiales. Vich parte del enfoque teórico de los New Literacy Studies, aproximándose al estudio de la oralidad y la escritura como usos discursivos del lenguaje interdependientes entre ellos mismos, inestables y relacionados con el contexto social que utilizan. Vich en este capítulo analiza el discurso de Kotetim (un cómico ambulante de la Plaza San Martín que a través de sus palabras busca entretener al público y persuadirlo de que le compren un libro) y llega a algunas conclusiones interesantes como que para el cómico ambulante:

"la identidad no es una esencia, algo inmutable, sino más bien una construcción cultural a la que entiende como un rol que se desarrolla a partir de determinadas condiciones contextuales y de ciertos intereses específicos" (Vich, 2001, pág 79),

confirmando así el concepto de Identidad propuesto por Alejandro Ortiz. Más adelante dice que el cómico ambulante

"se ve envuelto en una simultaneidad de discursos (aparentemente contradictorios) que subrayan que lo oral no se subordina a lo escrito, sino que ambas categorías se nutren una de otra dentro de una identidad que es múltiple y que no parece generar tormento" (pág.80).

Aquí, Vich se refiere a que para el cómico ambulante un libro es un artefacto oralizable, en la medida que utiliza en su discurso oral textos escritos del libro que desea vender, y la manera cómo los oraliza es original y propia del cómico ambulante. El cómico ambulante le debe a la escritura su capacidad para desarrollar la palabra oral y ésta a su vez ha oralizado a la escritura en un acto discursivo muy complejo. Las calles de una ciudad efervescente y caótica como Lima sean quizás el mejor laboratorio para estudiar la oralidad en nuestro país, pero no son el único escenario. El Perú es un país tradicionalmente oral y la llegada de la escritura fue un acto de

dominación que llegó con la colonización, pero la oralidad siempre estuvo vigente con o sin escritura y aunque ha pasado ya mucho tiempo desde el arribo de la escritura, la oralidad no ha perdido su fuerza, incluso parece haber aumentado dentro de la cultura popular y tiene un poder sobre el imaginario y las mentalidades populares que la escritura nunca alcanzó a tener. Sobran los ejemplos de mitos, leyendas, rituales y canciones populares que han representado (y representan) a través de la oralidad el sentir de los pueblos en todas las diferentes regiones de nuestro país, y que escritores como José María Arguedas han sabido reflejar en sus obras literarias.

El trabajo de investigación dirigido por Gonzalo Portocarrero, *Sacaojos: Crisis social y fantasmas coloniales*, es un buen ejemplo de la vigencia y el poder del mito -transmitido oralmente- en nuestro país. La investigación aborda el tema del rumor que surgió en la década de los 80's en los barrios populares de Lima respecto a un personaje: "el sacaojos", que sería una especie de "pishtaco" operando en el medio urbano y que sacaba los ojos u otros órganos a los niños para venderlos. A pesar que nunca se llegó a comprobar su existencia, una gran mayoría creía en él y alimentaba el mito. De las diez personas entrevistadas en la investigación, la única que nunca creyó rumor era una enfermera, las demás habían llegado a estudiar como máximo hasta tercero de secundaria. Es importante recalcar esto porque la escuela da una formación que busca la racionalidad y evita el mito, sin embargo pueden convivir ambas mentalidades (la racional y la irracional) en los mismos individuos dependiendo del contexto. Cito:

"El hijo del indio que va a la escuela y aprende castellano es el cholo. El profesor le enseña que en los cerros no hay espíritus, wamanis, sólo piedras y más piedras. Entre lo que escucha en su casa y lo que aprendió en la escuela parece no haber compromiso posible. Pero si estas concepciones no pueden integrarse, pueden al menos coexistir de manera que cada una predomine en ciertas ocasiones. De hecho también el hombre más moderno se enfrenta a situaciones (la muerte del otro, la frustración de los sueños) en las que la razón dice poco o nada y donde regresa al mito para buscar las certidumbres que desesperadamente necesita" (1991, pág. 17).

Justamente Gonzalo Portacarrero⁴⁶ luego de un balance del trabajo realizado por TEMPO (Taller de Estudios de las Mentalidades Populares), toma en cuenta a la "pervivencia y la vitalidad de lo maravilloso" como una característica de la mentalidad popular. Hay un primer impulso para confiar y creer y una resistencia espontánea al racionalismo. El conocimiento popular es simbólico: más que en abstracción y en experimento se basa en la intuición y la sensibilidad. Podríamos relacionar este hecho con la arraigada tradición oral en lo popular. Tal vez en esto (la estrecha relación de la oralidad con lo mágico), las "Teorías de la Gran División" tengan un punto a su favor.

2. Educación Rural: oralidad/escritura ↔ bilingüismo ↔ interculturalidad

Además de las expresiones de oralidad en la cultura popular, un área idónea para el estudio de la relación oralidad/escritura en nuestro país, la constituye la educación rural. En las zonas rurales predomina el analfabetismo, y la adquisición de la escritura se hace difícil porque se conjugan los retos del bilingüismo y la interculturalidad.

Pero desgraciadamente aún, dentro del sistema educativo nacional, uno de los problemas más urgentes y menos atendidos, es el desarrollo de escuelas rurales. No existe una política nacional bien estructurada sobre el tema, pero sí diversos proyectos que han trabajado de manera independiente y muchas veces han sido esfuerzos que no han podido continuar. Para mejorar la calidad de la escuela rural, además del factor limitante que es la pobreza en la que se encuentran las zonas rurales, se deben tomar en cuenta las características lingüísticas, culturales y geográficas del medio rural. En la actualidad la mayoría de docentes que enseñan en escuelas rurales pertenecen a zonas urbanas, lo que genera problemas de comunicación intercultural que generalmente producen un trato inadecuado a los alumnos.

Patricia Ames Ramello del Instituto de Estudios Peruanos, ha realizado un trabajo sobre la situación de las escuelas rurales en el Perú a través del seguimiento de 25 proyectos (Ames, Patricia. IEP, 1999). En este trabajo se menciona el diagnóstico que viene realizando la UNICEF, que ha llevado a identificar intervenciones que se hacen

⁴⁶ Ver: Gonzalo Portacarrero (Ed.). Los Nuevos Limeños. Sueños, fervores y caminos en el mundo popular. Lima: SUR y TAFOS, 1993.

necesarias con relación a la escuela rural y entre ellas se encuentra el desarrollo de habilidades comunicacionales.

Hernán Fernández Rojas (En: Montero, Carmen. FAO, 1990.) analiza el problema del analfabetismo y la educación rural; señalando que el analfabetismo es un fenómeno principalmente rural y femenino. Mientras en el área urbana el analfabetismo llega al 8%, en el área rural es de 40% y el 49% de analfabetos del país son mujeres del área rural. Por ello cualquier esfuerzo por erradicar el analfabetismo en el país debe orientarse prioritariamente a las áreas rurales, teniéndose en cuenta que el maestro rural debe ser un protagonista en el desarrollo rural, pues puede colaborar en la difusión de programas de atención a la salud, en trabajos de extensión educativa en materias agropecuarias y en la educación de la población en general. Pero para lograr esto se requiere capacitar a maestros para escuelas rurales y ofrecerles incentivos para que se sientan motivados. Por otro lado se requiere atender a las auténticas necesidades de las poblaciones rurales, comprendiendo y respetando su identidad y esto sólo es posible a través de una relación participativa con la comunidad, porque una educación vertical e impuesta desde otra realidad puede llevar a un doloroso proceso de aculturación y subestimación de la cultura propia de la región.

Francesca Ucelli⁴⁷, anota que en el Censo Escolar de 1993, se observa que en el área rural, sólo el 65% de todos los estudiantes matriculados en primer grado son promovidos al segundo grado, casi el 20% repite y el 15% se retira. Esta tasa de promoción es la más baja de la primaria, mientras que la tasa de repetición y deserción escolar para el mismo periodo educativo representan las más altas de la primaria. Estos bajísimos porcentajes de asistencia a la escuela en los medios rurales se deben a que ésta representa un obstáculo para los niños (especialmente para las niñas) en el proceso de sociabilización e integración a su comunidad como adultos. La participación de los niños y niñas en la economía familiar es un hecho dado que trasciende la función meramente económica: el trabajo tiene también un significado social y cultural y una función socializadora en el medio rural, en razón de que prepara a niños y niñas para desempeñarse como adultos competentes en su comunidad. Esta

⁴⁷ Ucelli Francesca. Familias campesinas. Educación y democracia en el sur andino. IEP. Setiembre, 1999.

situación plantea un reto a la escuela rural, en la medida que tiene que integrar la condición laboral de la población que debe atender.

Madeleine Zuñiga, (1996, pág. 313) sugiere que:

"El principio de interculturalidad reclama la elaboración de currículos mínimos diferenciados que incorporen dimensiones como cultura, ecología, comunicación y transferencia tecnológica. Esto implica la selección de contenidos provenientes de la cultura originaria y de la dominante o más extendida en el ámbito nacional, y el uso y búsqueda de métodos y recursos pertinentes, que se adecuen a la interculturalidad y al objetivo de desarrollo sostenido".

El estudio de la comunicación intercultural se convierte pues en central para el desarrollo de las escuelas rurales en nuestro país, pero ¿qué entendemos por Interculturalidad y Comunicación Intercultural?

M. Zúñiga y J. Ansión (Lima, 1997) señalan que en la gran diversidad cultural presente, lo importante es entender de qué manera, en el contacto cotidiano entre grupos de orígenes históricos distintos, ocurren las transformaciones sociales y cómo van de la mano con cambios en las mentalidades, en los universos simbólicos, en el imaginario de las personas, en sus maneras de sentir y percibir el mundo y, en especial, en sus maneras de adaptarse y enfrentar situaciones nuevas, de relacionarse con datos culturales distintos a los propios, de ahí que el término "Interculturalidad" sea mucho más apropiado que "mestizaje cultural" (concepción derivada de una simplificación extrema operada por la gran división colonial entre "indios" y "españoles" supuestamente reconciliados en el "mestizaje" pero que en realidad oculta la relación de dominación propia de la época colonial y heredada de ella y deja de lado la variedad de culturas que existen en el Perú).

El término "Interculturalidad" permite una mayor comprensión de la diversidad cultural que se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con tradiciones culturales diferentes, y es el proceso complejo de relaciones entre las distintas culturas que se da de hecho cuando éstas se encuentran, pero por lo general no sucede de una manera armoniosa y en un ambiente de respeto mutuo. Por otro lado, las culturas no son estáticas ni puras, sino que se recrean constantemente, de allí que la Interculturalidad debe promover el enriquecimiento y transformación de las

culturas a través de la interacción entre las mismas. Para que la interculturalidad suceda de una manera positiva se debe asumir una actitud dialógica frente a la otra cultura. Es aquí, donde el concepto de "Comunicación Intercultural" cobra importancia, pues:

"el asumir así plenamente la interculturalidad, implica confiar en que es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos respetando sus diferencias. El mundo contemporáneo, cada vez más intercomunicado, es también un mundo cada vez más intercultural en el que, sin embargo, pocas culturas (y en límite una sola) disponen de la mayor cantidad de recursos para difundir su prestigio y desarrollarse. Es decir, vivimos en un mundo intercultural en el que tiende a imponerse una sola voz." (Zúñiga y Ansión, 1997. pág.16).

La comunicación Intercultural se refiere entonces, a la capacidad de hacer frente a la tendencia homogenizadora que impone un sistema cultural sobre otro y actúa en distintos niveles desde el interpersonal hasta el social, pasando por el grupal. Cada individuo posee una serie de costumbres adquiridas al interior de su cultura, y cuando se produce el encuentro de dos personas que provienen de tradiciones culturales distintas, la comunicación puede darse de manera enriquecedora para ambas o todo lo contrario, pudiendo llegar a ser en algunos casos traumática (como muchas veces sucede en el desenvolvimiento cotidiano de las escuelas rurales de nuestro país, en que en el mejor de los casos se concibe a lo indígena como algo puro, intachable y "decorativo", y en el peor como algo inferior y con limitaciones).

La Comunicación Intercultural en la Educación en el Perú es una realidad no apreciada en su real dimensión, la práctica pedagógica debe tomar en cuenta que la Comunicación Intercultural concibe a la educación como un acto comunicativo por excelencia, en el que se establece una relación dialógica entre sus diversos agentes, y para ello es necesario que exista un mínimo de códigos verbales y no verbales compartidos, situación que aunque parezca obvia, generalmente no se da en las escuelas rurales porque los maestros no han sido preparados para afrontar una realidad distinta a la suya, lo que hace que muchas veces el aprendizaje se convierta en una labor tediosa e imposible.

Las anotaciones de Sabine Speiser (En compilación de Juan Godenzzi, 1996) muestran que la comunicación intercultural permite que en la educación, se parta de lo que el niño conoce de su propio ambiente y se abra camino hacia la comprensión desde lo propio a lo otro, llegando de esta manera a una integración comprensiva multifacética de las diferentes corrientes culturales en la sociedad civil y nacional. Y este es un proceso por el que deberían pasar no sólo los niños de las áreas rurales sino todos los niños en su educación escolar partiendo de sus diferentes perspectivas de la realidad vivida, para de esta manera lograr una mayor integración nacional que permita una comprensión mutua de las diferencias en la unidad. Es importante recalcar que la interculturalidad se refiere no sólo en el sentido literal de "inter" en términos de relación, sino en términos de plurirrelacionado para no confundirlo sólo con lo bicultural.

Carlos Iván Degregori⁴⁸ por su parte, nos aclara un poco más la definición de Interculturalidad diferenciándola de la multiculturalidad. La multiculturalidad -nos dice- considera al nosotros como bloques bien definidos, con fronteras precisas, donde el ideal es que las contradicciones, roces y diferencias se solucionen vía la tolerancia y el respeto, y donde la acción afirmativa consiste en que B y C, que están más abajo que A, sean empujados o impulsados para equipararse con A y estar al mismo nivel de desarrollo económico o de poder. Esta política es aplicable -según Degregori- a realidades como la norteamericana donde, por razones históricas, se han conseguido logros importantes en términos de tolerancia, reconocimiento y acción afirmativa. Sin embargo para una realidad como la peruana es más útil una aproximación intercultural, porque implica que A, B y C no son bloques diferenciados, y donde las relaciones de poder que existen desde hace mucho, son el resultado de una interacción en la cual no puede entenderse A sino en su relación con B y con C.

No existimos si no es a través y por la existencia de los otros y mediante miradas mutuas. El problema es que las miradas no son horizontales como debieran serlo sino que son mayoritariamente negativas, de desprecio y esto se refleja también en la educación.

⁴⁸ Degregori, Carlos Ivan. Multiculturalidad e Interculturalidad. En: Educación y diversidad rural. Ministerio de Educación del Perú. Lima, 1999.

En América Latina, países como Ecuador, Bolivia, Guatemala y México han enfrentado este problema con una identificación étnica que ha llevado a que determinadas políticas educativas como la educación bilingüe intercultural, den resultado. Pero en nuestro país -señala Degregori- existe la estrategia de disimular nuestra procedencia si pertenecemos a un grupo estigmatizado, así los andinos disimulan algunas de las características más visibles de su identidad como la lengua o el vestido. Se va produciendo entonces, poco a poco, una redefinición de identidades en las que ya no caben las viejas categorías. En el caso de Bolivia o Guatemala, las identidades se autoafirman como Indios o Mayas, en el caso peruano, las identidades están más combinadas y entremezcladas. En el Perú lo étnico es más una afirmación de lo cholo que de lo indio, en la que hay una connotación racista. Frente a esta situación, la escuela se constituye en un elemento clave, porque el maestro es una especie de mirada puente entre los mundos distintos (el rural y el urbano).

La realidad actual, sin embargo muestra aún una educación rural llena de carencias y debilidades que se han venido arrastrando a través de la historia de nuestro país. Las palabras de Gabriela Ossenbach en la presentación del libro *Educación Rural e Indígena en Iberoamérica* (Pilar Gonzalbo, 1999, pág.12) hacen referencia a la realidad latinoamericana en general pero son aplicables a Perú:

"La memoria histórica nos recuerda cuántas veces un mito tiene mayor eficacia que una realidad para consolidar sentimientos de superioridad o de sumisión. Si buscamos en el pasado las razones de la discriminación de grupos étnicos o de los hombres dedicados a las labores agrícolas, encontraremos prejuicios e ideologías que se han perpetuado precisamente a través de la educación, lo cual nos permite identificarla como el instrumento manipulador que realmente es, más que como la instancia liberadora que nos gustaría que fuera".

Más adelante Pilar Gonzalbo dice:

"está fuera de duda que la educación rural, ..., arrastra rezagos seculares. También es evidente que en nuestros países latinoamericanos la población indígena se concentra en las zonas rurales, y que los proyectos educativos tienen que considerar necesariamente esta circunstancia. Hablar de rezagos nos impone la tarea de plantear un estudio histórico orientado a explicar el origen y las causas del atraso, mientras que

referimos a las poblaciones campesinas iberoamericanas, nos impulsa a reflexionar sobre lo que con frecuencia se ha llamado el problema indígena" (idem, pág.25).

Con relación a esto último, Madeleine Zúñiga se da cuenta que es importante pero difícil definir quién es indígena en el Perú. La lengua es un elemento identificador de una etnia, cuando es hablada exclusivamente por ella, pero conjuntamente con este rasgo está la cultura, la historia, el territorio, el fenotipo. Al tomar en cuenta todos estos factores las fronteras que delimitarían a los grupos indígenas comienzan a desdibujarse. Este fenómeno se presenta con mayor evidencia entre los grupos andinos y costeños; los grupos amazónicos parecen poseer una mayor cohesión y capacidad de autoidentidad.

Lo que distingue a un pueblo de otro es lo ideológico-cultural y no así tanto lo lingüístico. Las diferentes culturas que coexisten en el Perú no están aisladas ni son estáticas. No podemos concebir los grupos indígenas como pueblos social, cultural y lingüísticamente "puros". Su contacto e interacción con los sectores no indígenas es cada vez más fluido, sea por el fenómeno migratorio o por el acceso a medios de comunicación como la radio (Zúñiga, 1996, pág. 291-293). Es por ello que la educación rural es un proceso complejo, que para llegar a tener éxito debe considerar varias aristas.

C. I. Degregori en el prólogo del libro de Juan Ansión *La Escuela en la comunidad campesina*, hace referencia a otro hecho importante al que ya hemos hecho referencia: el "trauma de la Conquista", que constituye a su vez "un trauma lingüístico", pues desde la Conquista, la lengua castellana, la lectura y la escritura (el libro) fueron percibidas por las poblaciones andinas como instrumento privilegiado de dominación y de engaño (Ansión, 1989, pág.13). En algún sentido esa sensación permanece en las zonas rurales, aunque se va pasando poco a poco del rechazo a la apropiación de la escuela.

En el mismo libro, Ansión entiende la visión tradicional andina de la escuela y la escritura como agentes que "asustan y engañan". Ansión parte de un relato monolingüe quechua-hablante de Ayacucho recogido por Alejandro Ortiz en 1970. Aquí se asocia a la escuela con antiguas categorías míticas (ñawpa machu) que representan una generación antigua y malvada, que reaparece desde el mundo de la

oscuridad cuando Jesús vence al Inca con apoyo de la Luna y el Puma. El hombre blanco, dueño de la escritura y el castellano, se contrapone al Sol y al Inca; la cultura occidental, difundida por la escuela, aparece incompatible con la cultura andina.

"Desde muy antiguo, el indígena vio el papel como algo incomprensible, un arma del español, algo que estaba ligado al desencuentro inicial entre ambos mundos, desencuentro vivido como irremediable, pues la alianza entre el blanco y el indio, simbolizada por la amistad entre Jesús y el Inca, no puede ser sino engañosa" (Ansión, 1989. pág 36).

La visión tradicional andina sobre la escritura y la escuela demuestra así falta de alternativa en la que los dos mundos culturales se mantienen separados.

En el libro de Alberto Escobar et al. *Perú ¿país bilingüe?* se plantea la estrecha relación entre lengua, sociedad y cultura. "Si la función genérica de toda lengua es servir como instrumento comunicativo de una comunidad, no podemos silenciar lo estrecho del vínculo entre el fenómeno lingüístico y su contexto social" (Escobar, 1975. Pág.51). Escobar reafirma la idea de que la oposición español-quechua (urbano-rural) refleja con toda nitidez los resultados que devienen del orden colonial y de las varias modalidades de la dominación republicana posterior. Al castellano se le identifica como la lengua del sector dominante y al quechua como la del sector sojuzgado. Sin embargo, como bien señalan Zúniga y Ansión, los modelos duales que antes se prestaban muy bien para interpretar la antigua realidad andina, hoy son de uso difícil para hablar del Perú actual, un país múltiple y fragmentado donde las "identidades" se entremezclan.

En el presente, las personas se vinculan simultáneamente a esferas sociales distintas:

"En el nuevo contexto, la afirmación de identidad por separación/unión sigue siendo imprescindible: todos necesitamos afirmarnos en grupos más o menos cerrados que buscan alianzas con otros. Sin embargo ya no pertenecemos en forma exclusiva a un grupo nítidamente separado en el que se desenvuelve nuestra vida en todos sus aspectos" (Zúniga y Ansión, 1997. Pág.28).

Es así que la escuela debería ayudar al diálogo intercultural, pero en muchos casos la educación bilingüe intercultural ha sido marginada y en todo caso se la considera más

como una estrategia de integración para quienes no hablan castellano que como un espacio de diálogo entre integrantes de ámbitos culturales diferentes. La interculturalidad debe ser un proceso recíproco en el que aprendamos unos de otros.

Patricia Oliart⁴⁹, al estudiar casos de niñas de comunidades rurales que han asistido a la escuela, confirma que nuestra sociedad sigue "castigando" con la exclusión y el maltrato a quienes no hablan el castellano como primera lengua y que sin embargo no contamos con una propuesta de educación bilingüe para la primaria rural que haya sido consistentemente sostenida por el Estado.

Las implicancias que debería tener en el sistema educativo la diversidad cultural de origen étnico u lingüístico fueron señaladas hace ya varias décadas por los estudiosos de las nascentes ciencias sociales en el país en la "Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú" convocada por José María Arguedas en 1963. Las recomendaciones dadas en esa reunión sobre la necesidad de tener en cuenta las lenguas y las culturas involucradas en un proceso educativo tardaron en llegar a formar parte de la Política Nacional de Educación Bilingüe emitida en 1972. Posteriormente la Política de Educación Bilingüe emitida en 1989 considera que es la persona de habla vernácula, a quien se preparará para conocer otras culturas y moverse en ellas satisfactoriamente. Recién a fines de 1991, el Estado promulgó una nueva Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural aún vigente. Aquí sí se considera que la educación de todos los peruanos será intercultural y que la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad. A nivel legislativo, la consideración de la Interculturalidad donde se toman en cuenta los diferentes actores y no sólo a los hablantes de lenguas vernáculas como receptores y agentes de una Educación Intercultural es un gran paso.

⁴⁹ Oliart, Patricia. 1999. Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la Sierra rural. En: Degregori, Carlos Ivan y Portocarrero, Gonzalo (Editores). Cultura y Globalización. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Existen numerosos proyectos de educación bilingüe⁵⁰, y se distinguen entre ellos por los fines educativos que persiguen. Algunos orientan toda su metodología hacia la castellanización y occidentalización de la población indígena, y en otros casos, la lengua vernácula es entendida como parte de la cultura y la identidad del niño, y la educación bilingüe está orientada no sólo a la búsqueda de aprendizajes exitosos, sino a la valoración y respeto de las particularidades culturales de los alumnos.

Además del poco apoyo gubernamental para los proyectos de Educación Bilingüe, que en su mayoría no pueden dejar su carácter de "experimentales", la desvalorización de lo indígena como tendencia dominante en la sociedad peruana explica uno de los problemas más extendidos y frecuentes a los que se enfrentan las propuestas de educación bilingüe.

Una de las expectativas más importantes de los padres con relación a la escuela, es la adquisición del castellano (la lengua socialmente valorada). La enseñanza en lengua materna es vista con desconfianza, afirmándose que los niños "ya saben" esa lengua y que van a perder el tiempo que deben destinar para el aprendizaje del castellano. Sobre todo en las zonas rurales andinas, existe rechazo y desconfianza de los padres de familia, argumentando que si la educación bilingüe es tan buena, debería darse a todos los peruanos. En la selva sin embargo, parecen darse mejores resultados, lo cual es explicable porque en la selva, la pertenencia a una determinada etnia es asumida con menos conflictos y existe una autoafirmación étnica mucho más extendida que en la zona andina; aquí los mismos dirigentes de las asociaciones indígenas participan en la implementación de la educación bilingüe, la cual es gestionada a pedido de estas mismas asociaciones.

La educación bilingüe, que en algún momento estuvo centrada sólo en aspectos meramente lingüísticos, ha ido reconociendo la importancia del factor cultural para el éxito de la propuesta, entendiendo el bilingüismo y la interculturalidad como dos caras de la misma moneda.

⁵⁰ Ver: Ames Ramello, Patricia. Mejorando la Escuela Rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú. Lima: IEP, 1999.

En todo este panorama mostrado, ¿cómo está la relación entre oralidad y escritura en los medios rurales, y qué rol juega la educación rural?. La situación actual de la educación rural es difícil de revertir. La escuela ha inculcado una forma "oficial" de transmitir el conocimiento, y se ha asumido esta forma como única, universal e incuestionable. La lecto-escritura que se enseña en las aulas no es intercultural porque no considera las formas locales de socialización con el lenguaje. La escuela impone un discurso homogenizador y único sobre lo letrado. Virginia Zavala (2001) explica de manera clara que más allá del aspecto tecnológico de la lecto-escritura, ésta siempre se encuentra relacionada con usos y prácticas específicas del lenguaje, que a su vez están conectados con valores y creencias particulares. Entonces, siempre se puede hablar de una determinada manera de leer y escribir, y de unos valores que motivan esa manera de hacerlo. Los valores implícitos en la escuela oficial son aquellos vinculados con la "objetividad", es decir, aquellos que promueven un pensamiento abstracto, lógico y racional. Estos valores legitiman las prácticas de lecto-escritura fuera del contexto al que pertenece el alumno. Los niños que entran a la escuela no sólo aprenden el aspecto técnico de la lecto-escritura, sino una manera específica de usar la lectura y la escritura que puede chocar con los valores y costumbres que ha aprendido en su comunidad.

Virginia Zavala es consciente de que para revertir la situación de dominio que ejerce la forma oficial de usar el lenguaje sobre el uso vernacular en las zonas rurales, la escuela tiene que aprender a rescatar el componente oral de la comunidad y a entender que lo oral también es un medio valioso para transmitir conocimiento; para ello Zavala sugiere, entre otras cosas, la formulación de actividades donde el lenguaje metafórico de las adivinanzas interactúe (interculturalmente) con textos propios de una lecto-escritura escolar. Muchos maestros no pertenecen a las comunidades rurales en las que enseñan, por lo que no están familiarizados -por ejemplo- con que en las comunidades andinas las adivinanzas constituyen medios para establecer relaciones con la gente y participar activamente de la vida social de la comunidad. Justamente un problema no resuelto, es que las prácticas escolares se alejan de formas locales de socialización con el lenguaje y no logran una verdadera relación intercultural, entonces, la percepción que tienen los alumnos de la escuela es la de algo distanciado de sus vidas. Y a esto se suma el estado de diglosia lingüística en la que viven los

alumnos, asociando la escuela al castellano y sus hogares a la lengua materna. La escuela tradicionalmente, ha considerado a la oralidad y a la escritura, como opuestos, mientras que en la vida cotidiana de las comunidades rurales, el discurso oral y escrito se entremezclan y no representan modos lingüísticos divididos.

3. Cákámeewa: Un ejemplo de oralidad escrita

Existen diferentes caminos para abordar el problema de la relación entre la oralidad y la escritura. Uno de éstos es el de la oralidad escrita, es decir, la escritura de un discurso, narración o conjunto de expresiones que fueron inicialmente concebidas oralmente, y que al ser llevadas a la escritura conservan algunas de las características de su naturaleza oral. No estamos hablando aquí de una mera transcripción, sino de la recreación por medio de la escritura de un discurso que fue creado oralmente.

Como hemos dicho ya en más de una oportunidad, en nuestro país existe una fuerte tradición oral, especialmente en las zonas rurales. Considero por ello interesante analizar una narración escrita por una persona que provenga justamente de una zona con fuerte tradición oral. Existen diversos autores que han recopilado y analizado mitos y leyendas de nuestro país⁵¹, pero es difícil encontrar narraciones que hayan sido escritas por los propios miembros de una comunidad con fuerte tradición oral (y no solamente contadas oralmente para luego ser recopiladas por otros).

El libro *Cákámeewa y otros relatos indígenas y ribereños*⁵² ofrece la oportunidad de encontrar narraciones escritas por miembros de comunidades indígenas de la selva. Este libro es el producto del Primer Concurso para Narradores Indígenas y Campesinos convocado por el AIDSESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana) y ha sido publicado en 1992.

⁵¹ Ver por ejemplo: Morote, Efraín. *Aldeas sumergidas: cultura popular y sociedad en los Andes*.

⁵² *Cákámeewa y otros relatos indígenas y ribereños*. AIDSESEP-Iquitos. Programa de Formación de Maestros Bilingües. Lima, 1992.

Mencionaremos como referencia sobre el AIDSESEP, que desde 1988 se dio inicio al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana como especialidad bilingüe intercultural, y su funcionamiento está normado justamente por un convenio entre el AIDSESEP (confederación indígena que agrupa a veintidós federaciones regionales), el Ministerio de Educación, la Corporación Departamental de Desarrollo de Loreto (CORDELOR) y la institución italiana Terra Nuova. Es importante destacar la participación de una organización indígena (AIDSESEP) en la co-ejecución de un programa de formación magisterial⁵³.

El hombre de las comunidades indígenas de la selva peruana guarda una estrecha relación con la naturaleza. Los animales, las plantas, las estrellas, la luna, etc., son respetados como poseedores de espíritu. Esta imagen unitaria del universo se ve confrontada con la visión fragmentaria que es reproducida en la escuela a través de la división de las asignaturas. Resolver el problema de la educación en las comunidades indígenas sin dañar su cosmovisión y cultura es el principal objetivo del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía.

Todos los cuentos del libro *Cácámeewa* reflejan esta relación cercana entre el hombre selvático con la naturaleza. Hemos escogido para el análisis de la oralidad escrita, al cuento ganador del concurso y que da el título al libro porque su contenido está mejor estructurado, pero pudimos haber escogido cualquiera de los otros cuentos y encontrar más o menos las mismas constantes "orales".

El cuento *Una Mujer Llamada Cécámeewa* pertenece a Rolando Panduro Miveco, miembro de la comunidad Brillo Nuevo (río Yahuasyacu). En esta zona se hablan principalmente las lenguas Bora y Huitoto⁵⁴.

A continuación transcribimos el cuento:

⁵³ Ver: Trapnell, Lucy. Una alternativa en marcha: La propuesta de formación magisterial del AIDSESEP. En: Educación Bilingüe Intercultural Reflexiones y Desafíos. Editores: Madeleine Zúñiga/ Inés Pozzi-Escott/ Luis Enrique López. Lima: Fomciencias, 1991.

⁵⁴ Dato obtenido a partir de: Pozzi-Escott, Inés. El Multilingüismo en el Perú. Cuzco: PROEIB Andes y Centro Bartolomé de las Casas, 1997.

Cuento de una mujer llamada Cacáneeewa

De Rolando Panduro Miveco

Una tarde, mientras Hijo de Sol dormía, oyó una voz de mujer que era Cacáneeewa, que decía:

"Hijo de Sol, ven a llevarme, ven a llevarme".

Entonces él contestó:

"Ven acá, tal vez eres realmente una mujer que me estás llamando. Ven para que seas mi esposa".

Dicho esto, Hijo de Sol se quedó dormido. Mientras, la mujer que le había llamado puso a su costado una plancha de cazabe hecho de almidón, que contenía abundante maní. Al despertarse, él sintió estorbos a su costado y al ver lo que estaba ahí, dijo:

"¿Qué es esto? ¿De dónde vino esta plancha de cazabe con maní?".

Él quedó admirado de tal cosa, pero en ese momento se acordó de la voz que le llamaba y dijo:

"Creo que la voz que me llamaba, "Hijo de Sol, ven a llevarme", y a la que contesté que viniera, quizás realmente era una mujer, parece que vino de noche a dejar esta plancha de cazabe aquí".

Luego de decir esto lo guardó en una canasta.

Al día siguiente por la mañana, él le dijo a sus padres:

"Anoche, cuando estaba por acostarme, escuché una voz que me llamó, "Hijo de Sol, ven a llevarme", y a la que contesté que viniera hacia mí. Creo que ha sido realmente una mujer, pues vino de noche a dejar esta plancha de cazabe de almidón repleta con maní. ¡Vengan para comerlo!".

Entonces la mamá y las tías dijeron:

"¡Qué bueno! Llámalala y tenla por esposa, pues ya comimos su maní con el cazabe que ella misma hizo. Llámalala para que sea tu esposa".

Y por la tarde de aquél día escuchó de nuevo la voz que le llamaba:

"Hijo de Sol, ven a llevarme, ven a llevarme".

Entonces él dijo otra vez:

"Ven acá, pues ya comí tu maní y tu cazabe. Por eso te digo que vengas para que seas mi esposa".

Al día siguiente muy temprano, se presentó la mujer a la casa grande (maloca) donde vivía Hijo del Sol con sus padres, tías y parientes.

Era una mujer hermosa, con adornos naturales y típicos por todo el cuerpo, los cuales sonaban cuando ella caminaba chac, chac, chac. Cuando entró por la puerta todos la saludaron y le dijeron:

"¿Hija, has venido?"

Ella les contestó:

"Sí tíos, ya estoy aquí".

Muy bien, dijeron todos. Este es el lugar donde vive el hijo del Sol, solo y triste. Luego le dijo la suegra:

"Tal vez por eso te dijo que vinieras. He ahí la chacra de mi hijo. Tal vez porque no puedo yo librar todo esto con él te dijo que vinieras. Mira toda su chacra está remontada de hierba. Trabajarás ahora en eso. Toma, lleva esta canasta para que traigas yuca para rallar".

Ella le contestó:

"No, primero tengo que terminar la chacra cultivando, después sacaré yuca. No necesito canasta".

Tal respuesta sorprendió a la suegra, y dijo entre sí:

"¿Qué? ¿Cómo es posible que se vaya sin nada habiendo tantas yucas para traer?"

Así, ella comenzó a cultivar la chacra que contenía grandes arbustos, pero para ella no era nada y terminó de cultivar la inmensa chacra en un solo día. Después arrancó una cepa y sacó una sola yuca y se la llevó encima de su machete a su casa.

La suegra vio con desagrado la yuca que había traído su nuera, y dijo:

"¿Cómo es posible que de tantas yucas sólo hayas traído una? Pues quiero ver lo que vas a hacer".

Luego ella fue al puerto a lavar la yuca, y ya en casa comenzó a rallarla y le dijo a su esposo que se vaya a traer dos totoras de topa. El se fue e hizo las dos totoras.

Sus suegros se admiraban y decían:

"Vamos a ver lo que ella va a hacer ahora"

Luego de rallar la yuca, llevó un tostador hecho de barro, de su suegro. Viéndola hacer esto, sus suegros comentaban:

"Si no hay muchas yucas, ¿para qué está lavando ese tostador grande? De todas maneras sabremos hoy lo que ella hará".

Ella no ralló ni la mitad de la yuca, pero ya tenía gran cantidad de masa y se puso a rallar otra vez hasta la mitad de la yuca, y otra vez resultó gran cantidad de masa. Exprimió la masa nuevamente, y con ésta el almidón alcanzó la mitad del tostador.

Luego, a la tercera rallada, acabó la yuca y cuando exprimió esta última masa, el tostador se llenó de almidón totalmente. Del tostador pasó a la totora llenándola con almidón y la otra totora de pura masa.

Sus suegros se admiraron de esto y dijeron:

"¿Cómo es posible que haya llenado con una sola yuca dos totoras?".

Por eso la querían mucho.

Al día siguiente le dijo su esposo:

"Ven conmigo para que extraigas úwaajimu del hueco en que me caí ayer, mientras yo voy rozando".

Se fueron ambos y, como siempre, ella llevaba su cazabe.

Al regresar siempre repartía un atado de úwaajimu a cada uno de sus suegros, tíos y parientes. Esto lo hacía ella siempre.

También se levantaba antes que el día amaneciera para hacer cazabe. Siempre hacía aparte una plancha de almidón para su suegro, y la ponía encima de su frente antes que él despertara. Al levantarse, comía el cazabe. Eso también lo hacía ella siempre.

Días después, nuevamente se fueron al lugar donde ella extraía úwaajimu mientras el esposo rozaba. Ella como siempre, se quedaba sola. Pero un día se le acercó otra mujer. Era una Sapa, quien al llegar donde estaba ella le dijo:

"Mujer, ¿estás extrayendo úwaajimu?"

"Sí", contestó ella.

Entonces, le dijo Sapa:

"A ver pues, voy a comer"

Diciendo esto arrancó un pedazo del cazabe de ella.

"Ya", le contestó ella o sea Cacánmeewa.

Luego, Sapa se puso a comer, lo cual sonaba cheu, cheu, cheu.

Primero acabó un atado, luego otro y otro, hasta acabar totalmente con el cazabe. Después de esto de dijo Sapa a Cacánmeewa:

"¡Mujer! ¿Son éstos tus adornos?".

"Sí", dijo Cacánmeewa. Sapa le dijo:

"A ver trae, quiero probarme".

"Bien", diciendo esto ella sacó un adorno de su brazo y se lo dio".

Sapa se puso el adorno y le dijo:

"¿Qué tal me queda?"

Ella contestó:

"Bien, muy bonito, te queda muy bien".

De nuevo le dijo Sapa:

"Entonces dame el otro adorno".

Luego le dio el otro adorno. Al ponérselo le preguntó de nuevo:

"¿Mujer, me parezco a ti?".

Ella le contestó:

"Sí, te pareces igualita a mí".

"Pues dame el otro adorno", le pidió de nuevo Sapa.

Entonces le dio el último adorno que le quedaba, y Sapa al colocarse el último adorno, le dijo:

"¿Mujer es verdad que me parezco a ti?"

"Sí, contestó ella de nuevo, nada nos distingue, eres como yo".

"Entonces -dijo Sapa- ahora yo voy a extraer úwaajimu".

Dicho esto se acercó a ella y la empujó dentro del hueco donde se extraía, hasta lo más profundo.

Luego se puso en el lugar de Cákámeewa y comenzó a extraer ya ella, haciendo solamente un atado y medio de úwaajimu.

Cuando Hijo del Sol estaba de regreso donde estaba su esposa, vio que ella no había hecho nada y le dijo:

"Pero si me he demorado tanto, ¿cómo es posible que no hayas hecho nada durante el tiempo que permanecí rozando? Y además, otras veces, no comes esperando mi llegada. Pero ahora has acabado todo el cazabe que trajistes".

Entonces Sapa le contestó:

"Tuve mucha hambre Hijo, Hijo del Sol".

Extrañado por la voz y por la manera de contestar de la mujer, Hijo del Sol pensó: "¿Quién es esta mujer que habla tan diferente y tan feo?".

Por lo que Hijo del Sol pronto se dio cuenta que ella no era su esposa, y le dijo:

"Entonces vamos ya".

"Muy bien, vamos". Diciendo se adelantó y no sabiendo el camino a seguir, preguntó:

"¿Por dónde es el camino Hijo del Sol?"

Entonces sorprendido pensó: "¡Bah! ¿Qué manera tan fea tiene esta mujer, mi esposa nunca ha hablado de esta manera". Luego le dijo:

"¡Pero aquí está el camino por donde hemos venido, o estabas con los ojos vendados cuando salimos de casa!".

Entonces le contestó Sapa:

"¡Ya me he olvidado Hijo, Hijo del Sol!".

Y se adelantó por el camino. Cuando ya avanzaron una distancia no muy lejos, Hijo del Sol escuchó un canto del lugar donde Sapa había empujado a la verdadera esposa de él. Su canto era así:

"Hijo del Sol, joó, ven a llevarme, joó. Sapa me ha empujado dentro del hueco que yo extraía úwaajimu, joó. Ven a llevarme joó".

Al escuchar el canto que daba Cákámeewa, Hijo del Sol sospechó y dijo:

"¡Aaah!, creo que esta mujer es la causante de la desgracia que le pasó a mi esposa".

Diciendo, regresó al lugar e hizo diferentes maneras de buscar, pero al no poder encontrarla regresó. Pero al poco rato se puso a cantar de nuevo:

"Joó, Hijo del Sol, joó, ven a llevarme, la Sapa me ha empujado dentro del hueco del que yo extraía úwaajimu, joó".

Entonces regresó de nuevo y se puso a buscar de diferentes maneras. Hasta tejió Pahcyeēju y la puso en el hueco. Pero no la pudo agarrar.

Luego de hacer estas cosas, regresó ya entre el claro y el oscuro, encontrándose con la sorpresa de que Sapa aún lo esperaba. Al hallarla parada en el camino él se enojó mucho y le dijo:

"¡Vamos ya, adelántate, no tienes por qué esperarme, ya no soy un niño!"

Enseguida se fue Sapa adelante. Y al llegar a casa entró y preguntó:

"¿Cuál es el lugar que me pertenece!"

Al verla tan extraña, sus suegros se admiraron y entre ellos dijeron:

"¡Bah! ¿Quién es esa mujer que trajo él acá? ¿Dónde dejó a mi nuera?"

Ellos ya supieron que ella no era realmente la nuera, y le contestaron:

"Parece que tú salistes con los ojos cerrados, ¿cómo es que no conoces que aquí está el lugar que te pertenece?".

Ella contestó diciendo:

"Ya me olvidé Hijo, Hijo del Sol".

Y aunque ya estaba en su grupo seguía preguntando:

"¿Dónde están mis cazabes y mis ollas de ají preparado?".

Entonces de nuevo le dijeron:

"Creo que te estás volviendo loca. Ahí están en el panero tus cazabes, y tus ollas con el ají preparado están en esa tushpa".

Entonces ella contestó diciendo:

"Ya me olvidé Hijo, Hijo del Sol".

Luego se puso a repartir los atados de úwaajimu a sus suegros, pero ella no daba un atado a cada uno, como hacía Cacánéewa, sino que daba o repartía sólo uno por uno, comiéndose algunos y diciendo:

"Tenga sólo uno, cheu, cheu, cheu. Sólo hay uno, cheu, cheu, cheu".

Sus suegros se sorprendían cada vez más y decían:

"¿Quién es esta mujer que sólo nos da uno por uno?. Nuestra nuera sí nos daba un atado a cada uno de nosotros".

Hijo del Sol continuamente iba a ver su trampa para ver si la esposa caía en ella, y como no la cogía la trampa (Pahcyeeju) debido a que ella no salía del hueco y no conseguía su propósito, abandonó y dejó de ir a ver su trampa durante un largo tiempo.

Y en ese tiempo, ella salió y cayó en la trampa donde tuvo que morir.

Cuando Hijo del Sol regresó de nuevo al lugar a ver su trampa, encontró el esqueleto de su esposa Cacánéewa. Al ver sus huesos ahí se puso a llorar.

Cuando Sapa preparaba comida, él no la recibía. Sólo cuando la preparaba su madre, recién comía.

Un día Sapa se fue a la chacra a traer yuca llevando una gran canasta consigo. Llenándola totalmente con yuca, ya en casa la ralló en el tostador más grande que tenía el suegro. Pero la masa resultó chica, casi en la cuarta parte del tostador.

La masa tenía un color negro. Entonces dijo entre sí la suegra:

"¿Cuándo pues iba mi nuera a llenar la canasta?. Ella cuando se iba a la chacra, sólo traía una yuca encima de su machete, con la que llenaba totoras totalmente con la masa y almidón. Pero esta mujer trajo canasta llena de yuca y ¿dónde está el resultado?".

Luego, Sapa acabando de rallar la yuca, se fue al puerto con su olla a traer agua, y allí se puso a bailar y cantar diciendo:

"Nadie pudo casarse con Hijo del Sol, con el que me casé, go,go,go,go. Tengo hermanos por todos lados. Río arriba, río abajo".

Viendo que ella se demoraba en el puerto, la suegra comenzó a llamarle a gritos diciendo:

"¡Trae rápido el agua! ¡En qué te has ido a demorar, mientras aquí tu masa ya esta haciéndose más negra y tú estás que demoras!".

Después le dijo a su hijo:

"Cuando mi nuera estaba aquí, nunca demoraba, siempre traía el agua rápido. ¿Dónde te fuistes a dejarla y trajistes a esta mujer inútil y fastidiosa que siempre anda molestándote?".

Llegando a casa Sapa puso encima del cernidor la masa de yuca y comenzó a exprimirla despacito.

Al día siguiente el suegro dijo:

"¿Dónde pues dejaste a mi nuera? Ahora mi frente amanece de frío. Cuando ella estaba aquí, siempre calentaba el tiesto y venía a ponerlo en mi frente y así nunca sentía frío".

Sapa, al escuchar las palabras del suegro, tomó un tiesto a la mañana siguiente y lo metió en la candela (pues su suegro habló de cómo la nuera le daba cazabe de almidón). Cuando el tiesto ya estaba bien caliente, ella lo tomó con hojarascas y lo llevó al lugar donde el suegro dormía. Luego lo puso encima de su frente, quemándola totalmente.

Al sentir lo que le estaba quemando, él empezó a dar gritos:

"¡Ay, ay, ay!, ¿Quién de ustedes me está haciendo esto? ¡Dónde pues dejaste a mi nuera! De dónde vino esta inútil que está quemando mi cara!".

Esto causó molestia a su Hijo hasta enojarlo, y pensó el modo de cómo matar pronto a esa mujer. Ese mismo día, Hijo del Sol dijo a sus parientes:

"Saquen bastante leña hoy día, porque anoche esta mujer me ha reñido por el frío. Saquen leña para que ella se caliente".

Entonces los parientes sacaron bastante leña aquel día, y al atardecer, de noche, Hijo del Sol comenzó a prender fuego con la leña. Luego, él le ordenó a Sapa que se sentara donde el fuego daba bastante calor.

Al principio le gustó calentarse, pero poco a poco el fuego le empezó a quemar. Entonces ella dijo:

"Hijo del Sol, hazme pasar a tu lado, porque ya me estoy quemando".

Pero él no le hizo caso y le contestó:

"¡Calientate!"

"¡Ya no!, porque estoy quemándome", dijo Sapa

"¡Calientate!", diciendo, la empujó al fuego que estaba ardiendo, donde reventó Sapa, saliendo de sus entrañas hormigas.

Así, Hijo del Sol mató a Sapa por el daño causado a sus padres y a su legítima esposa Cacánmeewa.

Vocabulario (proporcionado por el autor del cuento):

1. CACAMEEWA. Especie de rana que sólo se encuentra en el monte alto. De color marrón oscuro y canta: Cá, cá, cá.
2. CAZABE. (Mááhóó). Comida hecha de masa de yuca mezclada con almidón.
3. PAHCYEEHU. Clase de trampa, hecha de coterías de aguaje para agarrar peces.
4. UWAAJIMU. Clase de hormigas grandes y comestibles.
5. TOSTADOR. (Cáraáji). Vasija plana hecha de barro para preparar cahuana y tostar coca para coquear.
6. TOTORA. (Ijtya hóója). Recipiente. Se saca la corteza de topa y se le da forma de círculo. Sirve para poner y guardar almidón.
7. GO,GO,GO,GO. Cantos que dan los sapos siempre.
8. JOO. Canto de una especie de hualo pequeño, en el que se convirtió Cacánmeewa.
9. MEEWA. Denominación que se da a toda cosa femenina, animal y persona.

Análisis:

Como podemos apreciar en el cuento, la relación entre hombre-naturaleza es muy estrecha. Siguiendo a los Teóricos de la Gran División podemos decir que esto es propio de las culturas orales que tienen una percepción sinestésica del mundo, aunque hay cierta predominancia del oído (debido a que el conocimiento se transmite principalmente a través de narraciones orales), no hay un desbalance marcado entre los sentidos, toda experiencia sensorial es apreciada, los estímulos se reciben de manera simultánea, y no hay una comprensión fragmentada del mundo.

Observamos un uso de lenguaje onomatopéyico propio de las narraciones orales: para imitar el sonido que se produce cuando alguien come (*cheu, cheu, cheu*), cuando la mujer hace sonar sus adornos (*chac, chac, chac*), cuando canta la mujer-sapa (*go,go,go*) o la mujer-rana convertida en hualo (*joó, joó*). Las expresiones onomatopéyicas son útiles para captar la atención de una "audiencia", por lo que son más usadas cuando se cuenta oralmente una historia.

Otra característica oral reconocible es la redundancia, que sirve para dar énfasis a ciertas partes de la historia. Algunas repeticiones podrían entenderse como "fórmulas" que se utilizan al final de párrafo, pero considerarlo así puede resultar forzado. En todo caso encontramos un solo ejemplo de ello: *"Esto lo hacía ella siempre"*.

Se encuentran algunas frases cuya construcción gramatical no es la adecuada y reflejan la informalidad propia del lenguaje hablado: *"Del tostador pasó a la totora llenándola con almidón y la otra totora de pura masa"*.

Una característica importante es que la narración está hecha fundamentalmente con el uso de diálogos, lo cual refuerza su naturaleza oral; aunque se respeta la construcción escrita de un diálogo (utilización de comillas y párrafos separados de la narración en prosa).

La conjugación de los verbos en tercera persona que añaden una "s" innecesaria, refleja los modismos del lenguaje hablado de la región: *"trajistes"*, *"salistes"*. Hay también la presencia de hipérbatos, típicos de la oralidad selvática: *"tengo que terminar la chacra cultivando"* en lugar de "tengo que terminar de cultivar la chacra".

La utilización del gerundio, para referirse a que se hizo una acción luego de hablar, también es propia de los hablantes de la selva: *"Diciendo se adelantó y no sabiendo el camino a seguir, preguntó"* ó *"Diciendo, regresó al lugar e hizo diferentes maneras de buscar"*.

Podemos deducir que el cuento *Una mujer llamada Cacánmeewa* se trata de una recreación escrita de una tradición oral, pues entre los otros cuentos que participaron en el concurso, se encuentra uno titulado *Historia para criar toda clase de frutas*

*comestibles*⁵⁵ de Alejandro Flórez López, quien pertenece a la comunidad de Paucarquillo (río Ampiyacu) donde las lenguas predominantes son también el Bora y el Huitoto. Esta versión del cuento, hace referencia explícita a su procedencia oral ("*El que hablaba esta historia era el curaca*"), presenta una mayor cantidad de diminutivos y uso de posesivos propios del hablar selvático: ej.: *su mamá del hombre*; e intercala frases en la lengua aborigen (bora). Otro aspecto interesante de esta versión que la acerca más a la oralidad, es que a diferencia de la primera versión, no respeta las convenciones de la escritura para representar un diálogo porque aquí el autor opta simplemente por escribir "como si estuviese hablando" y no separa lo dicho por el narrador de los diálogos de los personajes.

En estas narraciones encontramos un claro ejemplo de oralidad escrita, aunque sus autores sean bilingües y tengan dominio de la escritura en ambas lenguas. No sabemos con certeza desde hace cuánto los narradores que participaron en el concurso adquirieron la escritura, esto indudablemente es un factor que influirá al momento de escribir y determinará el nivel gramatical de las narraciones -las diferencias se pueden percibir claramente en ambas versiones, existiendo un mayor nivel en la primera que en la segunda-, pero en todo caso, lo que sí sabemos es que los programas de educación bilingüe comenzaron en la selva peruana alrededor de los años 50⁵⁶, es decir no más de dos generaciones, es de esperar entonces que permanezca en la región una arraigada tradición oral y una fuerte contextualización.

Aparte de las características orales reconocibles y que hemos revisado rápidamente, esta narración como muchas otras del mundo amazónico, reflejan la cosmovisión de estos pueblos, y en sus leyendas manifiestan los valores que se expresan en su vida cotidiana. Así, no separa la existencia humana del resto de la naturaleza y provee a esta última de un animismo igual al de los seres humanos. La mujer-rana y la mujer-sapa ejemplifican este hecho.

⁵⁵ Ver Anexo 1

⁵⁶ Ver: Trapnell Lucy. Veinticinco años de Educación Bilingüe en la Amazonía Peruana. En: Balances Amazónicos. Enfoques Antropológicos. Compiladores: Jürg Gasche, José M. Arroyo. Iquitos: CIAAP y UNAP, 1984.

El nombre del protagonista "Hijo del Sol" no es un nombre propio, único, sino que representa a cualquiera de los hombres de la región y como tal, poseedor de cualidades, deseos, temores y defectos comunes a todos. Hijo de Sol desea -como todos- una esposa para que lo acompañe y ayude en sus labores, pero no la busca, es ella quien lo encuentra, y lo llama sin mostrarse, pidiendo que la lleve. Cacámeewa (la mujer-rana) se esfuerza en complacer a Hijo del Sol ofreciéndole alimento y finalmente es aceptada no sólo por él sino por toda la familia que está sorprendida con su delicadeza, laboriosidad y eficiencia en el desempeño de sus quehaceres. Cacámeewa es pues "la esposa ideal" para Hijo del Sol y es querida por todos. Pero es también sumamente ingenua y confiada, es tan noble que no es capaz de ver la malicia que puede haber en los otros.

La mujer-sapa por su parte es la contracara: tramposa, floja y descuidada en sus labores. Sólo le interesa aprovecharse de los demás haciendo el mínimo esfuerzo, sus artimañas sin embargo sólo le garantizarán un éxito inicial pero no absoluto porque es demasiado torpe.

La historia deja una doble lección o moraleja sin tener un final feliz. Por un lado, no se debe ser como la mujer-sapa que fue finalmente descubierta y castigada por usurpar el lugar de otra persona y cometer muchos actos indebidos; y por otro no se debe ser tan ingenua como Cacámeewa que aunque siendo buena sufrió las consecuencias de su extrema ingenuidad. La moraleja sea quizás en este caso que no se puede ser tan confiado porque la maldad siempre acecha en medio de la selva (mundo), y aunque seas una persona justa y dedicada a tus seres queridos, si te descuidas alguien puede hacerte a un lado y ocupar tu lugar.

CONCLUSIONES

Aunque hablemos de teorías de oralidad y escritura, nos estamos refiriendo en realidad a un conjunto de conceptos que no llegan a constituir una teoría propiamente dicha, pues les hace falta una cierta coherencia interna que puede explicarse en gran parte por el curso en la historia de la investigación sobre el tema, que es relativamente reciente. Repasemos los aportes principales de esta historia:

Desde 1928 a 1963 aproximadamente, los resultados más importantes provinieron de la filología clásica y medioeval, en especial del estudio de la creación épica de la antigüedad, y representaron el descubrimiento del mundo oral. Este estudio erudito limitó la difusión de los trabajos de Milman Parry y Albert Lord, y su aplicación a otras disciplinas. A partir de 1963 (con el clásico ensayo de Goody y Watt), los conceptos de oralidad y literacidad empiezan a significar mentalidades y tipos de civilización, y hoy en día son temas fundamentales en los estudios de antropología e historia de las culturas.

Desde los 60's, las investigaciones de Erick Havelock y Jack Goody, trajeron la revelación del papel transformador de la escritura. Sus conclusiones acerca del impacto de la escritura en el pensamiento, la formalización, la lógica, la expansión de las leyes, han recibido soporte de evidencia histórica y antropológica.

Las ideas de Innis, McLuhan y Ong respecto a los medios de comunicación aunque son más especulativas, pueden ser rescatadas para la comprensión de las culturas. Así, tal como lo sugirió Innis, la escritura ha facilitado la organización política, el almacenamiento de registros, y la administración burocrática, a menudo éstos

prerequisitos para la creación de grandes estados centralizados. La diferenciación que hace McLuhan entre el mundo del oído y el mundo de la visión, no deja de ser sugerente y comienza a cobrar mayor vigencia en estos tiempos "audiovisuales". Los conceptos de "oralidad primaria" y "oralidad secundaria" proporcionados por Ong aunque se resisten a ser clarificados del todo, han encontrado muchos adherentes.

Brian Street, representante de los New Literacy Studies, hace severas y fundamentadas críticas a los planteamientos de Ong tanto en el aspecto metodológico, empírico como teórico; sin embargo es interesante notar cómo las ideas de Ong tienen vigencia en los estudios contemporáneos que lo toman como referencia, ello nos hace ver que respecto a los estudios sobre oralidad y escritura nada es definitivo ni concluyente.

Goody es cercano a Ong en algunos conceptos, por ejemplo, así como Ong nos habla de "oralidad residual", Goody se refiere a la "literacidad restringida" como aquellas situaciones donde el potencial de la escritura es limitado por otros factores, sin embargo Goody cree que aún en casos de literacidad restringida, algunos pocos individuos letrados pueden generar grandes cambios. Lo distintivo en el trabajo de Goody es haber comprendido el cambio que se produce en las sociedades, ya no como una dicotomía (complejo/simple, salvaje/civilizado, moderno/tradicional, etc.) sino como un continuo bipolar entre oralidad y escritura. Reconoce en la escritura - como todos los autores de las Teorías de la División- la causa de grandes cambios en la mentalidad de las sociedades.

El aporte principal de Olson, es considerar que la escritura posibilita un metalenguaje, pues al "fijar" el lenguaje, lo convierte en objeto de reflexión. Por su parte Greenfield inspirada por los trabajos pioneros de Vygotsky y Luria, al realizar experimentos con niños escolarizados y no escolarizados anfiñizó las principales ideas planteadas por los Teóricos de la División.

El punto de vista lingüístico expresado por Chafe y Tannen ha sido expuesto en medio de las "Great Divide Theories" y los "New Literacy Studies" porque representa una

postura "neutra" con relación a la naturaleza de los discursos orales y escritos. Chafe y Tannen no están a favor de las dicotomías, pero como lingüistas, consideran que sí hay diferencias entre lo que sería un discurso "típicamente oral" (evanescente, espontáneo, métrico, natural, contextualizado, redundante) y uno "típicamente escrito" (permanente, controlado, puntuado, artificial, contextualizado, preciso); pero más allá del medio de expresión, ellos consideran más importantes a las *estrategias del discurso*, que dependiendo de las necesidades comunicativas, pueden oscilar entre ambos "polos" de la línea continua entre lo oral y lo escrito. Para Chafe y Tannen, más importante que la modalidad sensorial involucrada en un discurso, es la estructura y el contenido del mismo, ya que son los que lo definen como tal.

Los New Literacy Studies tienen como "paradigma" a las investigaciones de Scribner y Cole, que son consideradas por esta corriente de estudios, como la prueba definitiva de que las Teorías de la Gran División son erróneas. Sin embargo, aunque el trabajo de Scribner y Cole constituye un aporte significativo a la comprensión de los discursos orales y escritos, no es concluyente. Hemos visto como hay variables no tomadas en cuenta en ese estudio (la estructura silábica del árabe y el vai, el multilingüismo y la escasa tradición de la cultura escrita entre los vai). En todo caso, el aporte principal del trabajo de Scribner y Cole es que la escritura no produciría efectos cognitivos generales, sino sólo efectos específicos asociados con determinadas prácticas literarias o con la escolaridad.

Algunos autores como Goody, han argumentado que lo que Scribner y Cole estaban probando, era la creencia de que la escritura tiene una influencia inmediata en la reestructuración del pensamiento cuando lo que el mismo Goody sostenía era una hipótesis acerca de los efectos a largo plazo de la escritura.

Finnegan por su parte sostiene cierto escepticismo saludable respecto a las teorías generales pero mantiene la posibilidad abierta de encontrar relaciones entre lo general y lo particular. Street es mucho más crítico que Finnegan y cataloga como modelo "autónomo" a aquel que defiende la independencia de los efectos de la escritura respecto al contexto social, ideológico y político. Frente a ello Street opta por el *modelo ideológico* que no intenta negar las habilidades técnicas o los aspectos

cognitivos de la escritura pero los entiende como encapsulados dentro de procesos culturales y estructuras de poder.

Desde la sociolingüística Heath muestra que el modo en que los niños aprenden a usar el lenguaje, depende de las maneras en que cada comunidad estructura su sistema educativo y de valores. Heath no encontró un contraste binario entre oralidad y escritura en las comunidades que estudió, sino una serie de características "mixtas". Heath concluye que para que se adquieran las prácticas de alfabetización en una orientación escolar "típica", no es suficiente con ir a la escuela, sino que los niños y adultos deben previamente estar inmersos en una literacidad propia de hogares con educación de "orientación escolar".

Finalmente Scollon y Scollon se preocupan por los patrones discursivos que constituyen la identidad de una comunidad en la que están inmersos valores, prácticas sociales y formas de conocimiento. Ellos sostienen que al cambiar los patrones discursivos cambiamos indesligablemente la identidad de la comunidad.

A partir de la revisión que hemos realizado de las principales investigaciones sobre la relación entre la oralidad y escritura, podemos concluir lo siguiente:

1. Si hay algo que hemos probado al hacer esta revisión de las teorías sobre oralidad y escritura, es que la distinción entre el discurso hablado y escrito es real en muchos sentidos, pues varios factores -psicológicos, lingüísticos, históricos y culturales- están sistemáticamente más o menos asociados con una que con otra modalidad. El contraste existe aunque no sea simple ni absoluto.
2. El paso de la oralidad a la escritura ha sido un lento proceso de aprendizaje de significaciones, constantemente reelaboradas en el acto creativo que es el lenguaje y no se trata pues de un "tránsito" absoluto sino de una coexistencia e interacción entre ambas formas de comunicación. No es sorprendente entonces, que muchas de las propuestas hechas por las Grandes Teorías de la División resulten controversiales. Probar la mayoría de ellas requeriría evidencia

- recolectada durante procesos de investigación de largo tiempo de duración que involucren varias generaciones, es decir, la clase de evidencia que es casi imposible de adquirir en un laboratorio.
3. El proyecto (aunque no haya sido concebido como tal de manera conjunta) de los "Teóricos de la Gran División" es explicar cambios culturales en grandes periodos de tiempo, mientras que los New Literacy Studies intentan más bien un acercamiento a una realidad concreta y específica del presente, en la que se pueden tomar en cuenta muchos factores sociales que intervienen en la formación de las "literacidades". De allí que ambos tipos de acercamiento pueden ser de gran utilidad, lo importante es que cuando se realiza una investigación concreta sobre un caso específico, no vayamos con la idea preconcebida de tratar de "adaptar" la teoría a la realidad.
 4. Los llamados autores de la Gran División, no asumen -como se les atribuye- la "superioridad" de culturas con escritura respecto a culturas orales, ellos se limitan simplemente a formular hipótesis que permitan comprender ciertos hechos que asocian con la adquisición de la escritura. Se puede notar incluso en algunos de estos autores una tendencia a reconocer que un medio de comunicación (oral/escrito) favorece una sensorialidad distinta, por lo cual se debe evitar un desbalance para que exista una mayor armonía en el desarrollo cognoscitivo de las culturas. Así, por ejemplo, Havelock critica la educación tradicional que ha puesto demasiado énfasis en la escritura, dejando de lado otras actividades que desarrollan el sentido del ritmo como la danza, la música y la poesía, y sugiere que estas disciplinas deberían ser tomadas en cuenta para un óptimo desarrollo de los niños. Ong por su parte sostiene que al haber una mayor afinidad entre sonido y pensamiento, la gente puede comunicar mejor sus pensamientos y sentimientos, usando la palabra hablada más que la palabra escrita.
 5. La importancia de los New Literacy Studies radica en haber valorado el concepto de "*prácticas literacidad*". Este concepto ofrece una forma poderosa de establecer una relación entre las actividades de lectura y escritura y las estructuras sociales en las cuales están embebidas estas prácticas. Las prácticas de literacidad no son unidades de comportamiento observables sino que ellas implican valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Podrían considerarse formas

culturales de usar la escritura. La literacidad puede constituirse en una manera de comprender un conjunto de prácticas sociales; éstas son observables a través de eventos que están mediados por los textos escritos. La literacidad no es la misma en contextos distintos, ya que las personas participan de diferentes tipos de discursos en diferentes dominios de la vida. Las instituciones sociales, tales como el sistema educativo, tienden a mantener ciertas prácticas de literacidad dominantes, pero no debemos creer que son las únicas ni las más adecuadas.

6. En la investigación sociolingüística y antropológica proveniente de los New Literacy Studies, es difícil diferenciar los efectos de la escritura de otros factores socioculturales, por lo que cualquier evidencia obtenida siempre está abierta al debate y a la argumentación.
7. Asumir que la escritura por sí misma produce un pensamiento "abstracto", "racional" y "lógico" es un error, pues los Nuevos Estudios de Literacidad han encontrado evidencia que sugiere que todas las sociedades tienen la habilidad de usar conocimiento racional basado en la experiencia, ya sean letrados o no. Pero no se puede negar el hecho de que una nueva tecnología comunicativa genera cambios, la magnitud de los mismos dependerá claro está de las capacidades individuales y del contexto. Si bien no las produce, la escritura incrementa las capacidades de abstracción.
8. El debate sobre el impacto cognoscitivo de los medios está abierto, pero lo que parece ser cierto es que la educación juega un rol decisivo en el incremento de una mentalidad "descontextualizada" y "abstracta". Sin embargo, en la historia de occidente, la escritura y la educación no pueden desligarse una de otra.
9. Los Nuevos Estudios de Literacidad ofrecen un modelo atractivo para ser aplicado a la realidad peruana en la medida en que comprenden que no es posible entender los efectos de la escritura de una manera aislada (pretensión que adjudican a los teóricos de la Gran División), sino dentro de un conjunto de prácticas sociales. Existen ya estudios en el Perú desde el enfoque de Los Nuevos Estudios de Literacidad como por ejemplo el trabajo realizado por Virginia Zavala⁵⁷. Pero aunque el concepto de "prácticas de literacidad" -que inscribe la escritura en

⁵⁷ Ver: Zavala, Virginia. (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, IEP. 2002

significados socioculturales- sea conveniente para un estudio de caso en nuestra realidad, no por ello debemos invalidar las hipótesis generales de los teóricos de la División. Zavala no parece entenderlo así, pues al observar que la comunidad de Umaca no se ha transformando en un lugar "industrializado y moderno", a pesar de que muchos campesinos sepan escribir, infiere que los planteamientos de Ong y Goody son totalmente erróneos⁵⁸. Pero producir cambios de tal magnitud en una comunidad como la de Umaca no depende de la adquisición de la escritura sino principalmente de otros factores como el económico. Goody y Ong tampoco esperarían que una cosa así suceda. Lo que sí podrían decir tal vez, es que en el curso de varias generaciones que hayan adquirido la escritura e incorporado la misma para el manejo de su comunidad (como por ejemplo, transacciones comerciales, establecimiento de reglamentos etc.), la percepción de los campesinos respecto a su realidad sería otra. Los teóricos de la División no plantean una "reestructuración de la conciencia" inmediata con la adquisición de la escritura, sino que se centran en las posibilidades que abre una nueva herramienta comunicativa siempre y cuando sea aprehendida y utilizada de acuerdo a las necesidades que surgan de los propios usuarios (en este caso los campesinos de Umaca); mientras que ellos no se "apropien" de la escritura y la consideren sólo como un aprendizaje impuesto por otros, no se generarán grandes cambios.

10. Las críticas de los New Literacy Studies a las llamadas Great Divide Theories son innecesarias, porque al leer con detenimiento a los representantes de estas últimas, vemos que de una u otra forma, los autores reconocen que toda tecnología -en este caso la escritura- se ve influenciada por las circunstancias en las que surge. Akinasso constituye un ejemplo de que se puede estar en un momento de acuerdo con una postura y en otro momento con otra, dependiendo de la actitud con la que dirijamos nuestra lectura sobre el debate. Así, lo que en un primer momento le parecen a Akinasso diferencias entre el discurso oral y el escrito -en concordancia con los autores de la Gran División-, en otro momento las considera como diferencias entre discurso formal e informal. Akinasso parece olvidar sin embargo que una de las diferencias entre oralidad y escritura es justamente que ésta tiende a ser más formal que el habla.

⁵⁸ Idem. Pág. 159.

11. Los Nuevos Estudios de Literacidad insisten en la necesidad de estudiar las experiencias históricas concretas de la divulgación de la lecto-escritura. Lo cual es adecuado porque la comprensión del proceso de adquisición de escritura requiere la especificación de sus usos en contextos precisos, materiales y culturales. Pero este aporte significativo de los New Literacy Studies al tema de la oralidad y la escritura no debería restar méritos a las Teorías de la Gran División pues, los teóricos de la "Gran División" han tenido objetivos distintos a los de los investigadores de los New Literacy Studies, ya que han intentado explicar el comportamiento de la cultura occidental a partir del influjo de la escritura, unos lo han hecho con mayor solvencia que otros, pero no se pueden descartar todos sus aportes.
12. A pesar de las diferencias, hay algo sin embargo, en lo que todos los teóricos e investigadores de la oralidad y escritura pueden coincidir respecto al impacto que produce la escritura en las culturas: la **descontextualización**: Las sociedades se reinterpretan a partir de la creación de sus imaginarios colectivos, y un gran imaginario colectivo es el alfabeto fonético, que ha constituido la cosmovisión de la cultura occidental. Con la lenta adquisición del alfabeto se da inicio a la separación de lo narrado del mundo animado, el texto cobra independencia y sigue sus propias reglas, el escritor o autor puede dialogar con su propio texto, viendo y respondiendo a sus propias palabras, permitiendo con ello que el sujeto se descontextualice de su entorno, la palabra escrita cobra vida propia y la cultura que ha interiorizado la escritura necesita cada vez menos los referentes de la naturaleza porque la palabra se basta a sí misma. Con la adquisición de la escritura -por medio del alfabeto fonético- la relación del hombre con el mundo cambió. El carácter mágico que anteriormente tenía la naturaleza y su poder para transmitirnos conocimientos, fue desplazado al texto: antes nos hablaban los animales, los ríos y las plantas, con la aparición de la escritura, nos hablan las páginas. Y no nos referimos a la escritura pictográfica e ideográfica, que aún guardaban relación con el mundo sensible, sino a la escritura alfabética, pues es con ella que -tal como lo señala David Abram⁵⁹- el hombre entra en un modo

⁵⁹ Abram David. 1996. *The Spell of the Sensus: Perception and Language in more than human world*. New York: Panteon Books.

reflexivo de animismo que aún nos mantiene en su encanto. La mayoría de conocimientos que tenemos, los hemos adquirido por medio de la lectura. Estamos hablando claro está en un sentido general "mirando hacia atrás" la historia de la humanidad en su conjunto.

13. La atención de las investigaciones debería -teniendo en cuenta las diferencias y similitudes entre ambos tipos de sistemas comunicativos (oral y escrito)-, dar una mayor importancia a las **interacciones**. Después de todo, el lenguaje oral y escrito (y el audiovisual) se combinan y coinciden en la vida de todos nosotros.

Pertinencia de este estudio para la realidad del Perú:

Abordaremos este último aspecto de nuestras conclusiones, enfocando tres temas:

1. *Oral - Escrito - Audiovisual : ¿División, Continuidad o Permeabilidad?*

Luego de haber revisado detenidamente los diferentes acercamientos respecto a la relación entre oralidad y escritura, nos preguntamos finalmente, ¿qué es lo que sucede cuando se adquiere una nueva modalidad comunicativa?, ¿podemos decir que una modalidad desplaza a la otra?, ¿coexisten de forma separada?. Quizás sea mejor hablar de una continuidad y una permeabilidad entre las modalidades comunicativas porque como hemos dicho ya anteriormente, nos comunicamos a través de las interacciones. Aunque el tema de esta investigación teórica se centra en la relación entre lo oral y lo escrito, constituye un punto de partida para cuestionarnos acerca de la relación de estas dos modalidades comunicativas con una más reciente pero cada vez más influyente: la audiovisual⁶⁰.

Como hemos visto, las Teorías de la Gran División sostienen que la adquisición de la escritura genera una serie de cambios en una sociedad, pero para medir los efectos que esta nueva tecnología comunicativa produce, se requiere un análisis de largo aliento en un espacio geográfico, social y cultural concreto que involucre

⁶⁰ Ver Anexo 3.

generaciones. Es por ello -y no por la invalidez de las Teorías de la Gran División- que es difícil sacar conclusiones generales de una sociedad tan poco homogénea como la peruana con relación al efecto que produce la adquisición de escritura, ya que la adquisición de la escritura en el Perú es relativamente reciente (sobre todo en muchas regiones rurales). Por otro lado, el lenguaje audiovisual -aún más reciente- empieza a adquirir cada vez más fuerza y se impone sobre lo escrito. Es que en el Perú, coexisten elementos y procesos que en otras realidades han sido sucesivos, es por ello que encontramos culturas orales con una gran influencia audiovisual sin haber asimilado plenamente la escritura⁶¹.

No podemos decir pues, que en el Perú, el rol de un nuevo lenguaje como el audiovisual frente a la oralidad o la escritura sea de desplazamiento o coexistencia separada, sino que permite la recreación de los otros lenguajes, lo audiovisual utiliza a lo oral y lo escrito de una forma nueva, distinta, y produce como todo sistema comunicativo, un impacto en la sociedad y la cultura que empieza a vislumbrarse y comprenderse, cuando aún no terminamos de esclarecer el impacto de la escritura. Lo único que podemos afirmar con certeza es que aunque un lenguaje haya adquirido predominancia en un momento determinado, nunca reemplaza plenamente a otro.

La coexistencia entre los diferentes tipos de lenguajes -oral, escrito, audiovisual- hace que haya una permeabilidad entre uno y otro. Tal es así que no podemos separar completamente un lenguaje de otro, y es por ello que debemos tratar de estudiar las interacciones porque nos comunicamos a través de ellas. Así por ejemplo, lo audiovisual incorpora y transforma muchos lenguajes y recursos, la televisión asume continuamente fenómenos de la oralidad, gracias a su capacidad de presentar o transmitir exponentes de la oralidad tradicional (oradores, declamadores, animadores, trovadores, etc.). La telenovela es un paradigma de la utilización de diversos lenguajes: no es propiamente oralidad porque además de estar mediatizada, está vinculada a la tradición literaria y la escritura a partir del mismo guión; pero en la vida cotidiana cumple el rol de un moderno bardo o juglar que reúne e influye a un grupo de

⁶¹ Ver: Trinidad Rocío. ¿Qué aprenden los niños del campo con la televisión?. Globalización, socialización y aprendizaje. Lima: IEP, 2002.

espectadores, no sólo a una hora determinada, sino antes y después, motivando conversaciones y referencias cotidianas.

"El peso de la oralidad es tan vital en el proceso dramático de la telenovela que ésta es prácticamente inconcebible con subtítulos, a la manera de los filmes, sin una oralidad inteligible, pues requiere una atención y concentración, además de un goce en su oralidad"⁶².

Los llamados *diarios chicha* son otro ejemplo de cómo la oralidad "permea" la escritura. Podemos apreciar diariamente en los titulares de estos diarios expresiones que recogen la informalidad y la jerga propia del hablar popular limeño. Una persona que no esté familiarizada con los términos de jerga usados por los *diarios chicha* podrá muchas veces leer sin poder comprender el verdadero sentido de las frases. Ello les da a estos diarios una calidad de contextualidad similar a la que posee una narración oral⁶³.

Con relación a los *diarios chicha*, ha existido también en nuestro país una retroalimentación temática entre éstos y ciertos espacios de la televisión local, que en la búsqueda de audiencia utilizaban criterios "chicha": informalidad, uso de jerga, temática sensacionalista (violencia, sexo). Ejemplo de estos programas fueron los llamados *talk shows*, en especial el conducido por Laura Bozzo. También en la década de los 90 los "cómicos ambulantes" tuvieron un espacio televisivo exitoso. Es decir la oralidad de las calles se apreciaba a través de las pantallas del televisor. Los *diarios chicha*, a su vez, se ocupan en sus titulares -además de las noticias sensacionalistas que involucran preferentemente violencia sexual-, de artistas y conductores de programas televisivos populares⁶⁴. Una vez más, lo escrito, lo oral y lo audiovisual se entremezclan en la vida cotidiana.

⁶² Rojas Bez, José. 1994/1995. De la oralidad a la telenovela. En: Oralidad. Anuario 6 y 7. Rescate de la tradición oral y la memoria de América. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

⁶³ Para un análisis general de los diarios chicha ver: Gargurevich, Juan. La Prensa Sensacionalista en el Perú. Lima. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000. Capítulo 8.

⁶⁴ Ver: Gargurevich, Juan. La Prensa Sensacionalista en el Perú. Lima. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000. Pág. 264

2. La relación entre lo oral y lo escrito en la Educación Rural

Un aspecto que merece nuestra atención dentro de este gran tema que es la relación entre la oralidad y la escritura, lo constituye la educación rural en el Perú. El grave error que se ha cometido en el sistema educativo y que afecta en especial al sector rural, es el haber tratado de imponer un sistema de aprendizaje de lecto-escritura que legitima prácticas específicas para transmitir el conocimiento, que no toma en cuenta las diferencias locales, es decir no toma en cuenta la identidad de las regiones rurales e impone prácticas discursivas que les son ajenas. Estas prácticas implican una descontextualización que no le es en nada familiar a los sectores rurales, acostumbrados a relacionarse con la naturaleza y los objetos de una manera más estrecha. Las prácticas escolares impuestas por el sistema educativo imperante, alejan a los niños rurales de sus formas naturales de socialización, forzándoles a aprender otras que les son totalmente extrañas y ello crea confusión y desmotivación. A esto claro está, se suma el problema del bilingüismo. No existe -como ya hemos visto en el capítulo 4- un aprendizaje intercultural y de respeto por las culturas locales.

Por otro lado, los niños de las comunidades rurales y los niños de las ciudades llegan con un entrenamiento distinto antes de acceder a la escuela. Si extrapolamos los estudios de Heath⁶⁵ a nuestra realidad, los niños a los que sus padres les han leído cuentos antes de que los niños sepan leer y los han iniciado en diversos tipos de entrenamientos que son similares a los usados en las escuelas, están sin saberlo recibiendo una preparación en estrategias para familiarizarse con la escritura de una forma muy similar a como lo hará la escuela oficial. Los niños de las comunidades rurales en cambio no han recibido este entrenamiento, aunque a ellos se les cuente oralmente leyendas o adivinanzas propias de su región, porque esas leyendas o cuentos tendrán una estructura oral que es distinta a la que impone la escuela en el aprendizaje de la escritura.

⁶⁵ Ver pág. 85 de esta tesis.

José María Arguedas⁶⁶ experimentó personalmente, la confusión que puede generar en un niño campesino el ir en contra de sus creencias y concepción del mundo:

"El medio en el cual el niño indígena crece y se forma ahora, ha cambiado en relación con el que lo rodeaba hace unos treinta o cuarenta años....El niño nacido en una comunidad de indios actual, recibe la influencia de algunos factores recién aparecidos en su medio, pero éstos son por entero distintos y no la simple modificación lenta y gradual de los anteriores".

"El niño que nace y crece en un mundo en que la *vida* humana está relacionada y depende de la vida consciente de las montañas, de las piedras, insectos, ríos, lagos y manantiales, se forma considerando el mundo y su propia existencia de una manera absolutamente diferente que el niño de una ciudad, en que sólo el ser humano está considerado como animado por un espíritu. Cuando yo tenía unos siete años de edad encontré en el camino seco, sobre un cerro, una pequeñísima planta de maíz que había brotado por causa de alguna humedad pasajera o circunstancial del suelo o porque alguien arrojó agua sobre un grano caído por casualidad. La planta estaba casi moribunda. Me arrodillé ante ella; le hablé un buen rato con gran ternura, bajé toda la montaña, unos cuatro kilómetros, y llevé agua en mi sombrero de fieltro desde el río. Llené el pequeño pozo que había construído alrededor de la planta y dancé un rato, de alegría. Vi como el agua se hundía en la tierra y vivificaba a esa tiernísima planta. Me fui seguro seguro de haber salvado a un amigo, de haber ganado la gratitud de las grandes montañas, del río y los arbustos secos que renacían en Febrero. Un pariente mío, en cuya casa habitaba, pero con cuyos indios de verdad vivía, se mofó de la hazaña cuando se la conté. Yo me quedé estupefacto y herido. Ese hombre, que no parecía sentir *respeto* por la *vida* del maíz, podía ser un demonio. Quien ofenda al maíz despierta el resentimiento de la *madre* del maíz o del trigo si de éste se trata. Entonces la madre se irá a otros pueblos lejanos y el maíz o el trigo no volverán a germinar en la tierra hasta que la ofensa sea reparada".

⁶⁶ José María Arguedas. Algunas observaciones sobre el niño indio actual y los factores que modelan su conducta. En Arguedas, José María. *Nosotros lo Maestros*. Lima: Ed. Horizonte, 1986. Citas: Pág. 207-210.

"Los niños de esta comunidad que era muy tradicionalmente india hasta hace unos treinta años, reciben, ahora esta doble influencia contradictoria, especialmente cuando han llegado a la edad escolar.... Está en medio de dos corrientes que tratan de envolverlo por medios igualmente poderosos: la que le muestra al mundo como algo viviente, en el cual el ser humano es sólo un elemento predominante, pero no absolutamente dominador sino subordinado a la voluntad o fuerza de otros mayores (ríos, montañas, precipicios, ciertos insectos, las plantas alimenticias) y se siente, por tanto, en un universo maravilloso que vibra en toda la naturaleza del ser humano, del mismo modo como el hombre infunde su mirada, su ser en las cosas hasta formar una parte de cuanto encuentra en el cielo y en la tierra; y la otra, la corriente, que le induce, muy persuasivamente, a comprender que el mundo es sólo un conjunto de elementos que están regidos por leyes, que son objetos cuya relación entre sí y con el hombre pueden ser modificados tanto más cuanto mejor conozca las leyes que rigen dichos elementos. Estas convicciones, todavía algo confusas, pero por lo mismo más influyentes sobre la conducta que se vuelve agresiva, por vanidad o por escepticismo, se proyectan sobre el niño con la misma fuerza, o mayor, que la antigua y perviviente concepción mágica del universo"

3. Interdependencia entre las modalidades comunicativas y la Identidad

La revisión teórica que hemos hecho sobre los diferentes estudios que abordan el problema de la relación entre la oralidad y la escritura y el impacto que producen estos medios comunicativos en la cultura, nos abre la posibilidad de comprender la realidad socio-cultural de nuestro país desde una nueva perspectiva.

El Perú es un país complejo en el que es difícil identificar rasgos comunes entre los miembros de su sociedad. Si es que hay algo identificable en la realidad socio-cultural del país es justamente la heterogeneidad. Pero no es una heterogeneidad en la cual los distintos grupos socio-culturales estén definidos; y no sólo son tan diversos como su intrincada geografía, sino que se entremezclan entre ellos, las fronteras son difusas e inestables. Así por ejemplo, lo "andino" ya no es fácilmente separable de "lo urbano", debido al proceso migratorio siempre creciente. Lo urbano se recrea a través de lo andino y viceversa.

Es por ello tan necesaria la noción de *Interculturalidad* para entender las relaciones sociales en nuestro país, que tal como señala Carlos Ivan Degregori, permite comprender que la existencia social de un grupo determinado se da por la existencia y por la mirada de los otros grupos⁶⁷. Como consecuencia de esta interculturalidad, no hay una *Identidad* única en el país y en determinadas circunstancias (según Alejandro Ortiz especialmente en las culturas populares) se pasa de una "identidad" a otra con cierta holgura⁶⁸. Al hablar pues de identidad en el Perú no estamos hablando de algo fijo y permanente.

Frente a una realidad social como la peruana, nada homogénea y sin una identidad única, nos atrevemos a afirmar que detrás de cada identidad se encuentra un conjunto de prácticas discursivas y usos de lo "oral" y lo "escrito" que son en esencia como lo sugiere el trabajo de Scollon y Scollon⁶⁹, los que definen las identidades. O al revés: las identidades definen las prácticas discursivas y sus usos.

Es que las modalidades discursivas (orales o escritas) que se usarán en determinadas prácticas, no pueden entenderse separadas de las identidades que las sostienen y viceversa. Es en este sentido, que el enfoque lingüístico realizado por Tannen⁷⁰ ofrece un acercamiento útil para la comprensión de los diferentes tipos de discurso que se dan en nuestra sociedad, ya que los entiende formando parte de una continuidad sin límites claros, donde lo más importante son los diferentes modos en que se utiliza el lenguaje de acuerdo a las necesidades de cada grupo social en una circunstancia determinada.

Vemos pues que existe una relación de interdependencia entre el modo de comunicación (oral, escrito, audiovisual) y la identidad de una comunidad o grupo social.

⁶⁷ Ver pág.106 de esta tesis

⁶⁸ Ver pág. 98 de esta tesis

⁶⁹ Ver capítulo 3 de esta tesis

⁷⁰ Ver capítulo 2 de esta tesis

El artículo de Jorge Thieroldt⁷¹ sobre la cultura chicha puede resultar iluminador para ejemplificar cómo es que se va formando una identidad o un sentido de pertenencia en una comunidad a partir de los modos comunicativos. Así, nadie sabe a ciencia cierta cómo y cuando surgió la "cultura chicha", pero existen indicios de que fue con la aparición de la música *chicha* (que mezcla ritmos andinos y de cumbia con instrumentos de rock) en Lima en los años 80's, que se comenzó a utilizar el término *chicha* para referirse al mundo popular y fue significando poco a poco el nuevo país en que las identidades se entremezclaban a través de las migraciones. En los años noventa con la aparición de la *prensa chicha* se termina de consolidar la difusión del término. Thieroldt, partiendo de los conceptos de cultura planteados por Geertz y Castoriadis -quienes entienden la cultura como un tejido de urdimbres simbólicas que produce un cierto orden que evita caer en el caos y permite la posibilidad de comprender un "nosotros"- considera a la "cultura chicha" como un nuevo intento de aprehender la realidad peruana que percibimos cada vez más compleja. La hipótesis de Thieroldt es que en la medida en que no hay un "nosotros" específico dentro del territorio nacional que se reconozca así mismo como "chicha", pero que sin embargo todos los peruanos se sienten en alguna medida -quíéranlo o no- vinculados a lo *chicha*, se corrobora a lo *chicha* en su condición de un "nosotros nacional" porque no ofrece una mirada excluyente ni tiene intenciones homogenizadoras como la llamada "cultura criolla" -por ejemplo- las tuvo en su momento. La cultura chicha no impone sino que asimila las diferentes expresiones de lo popular y sus modos de comunicarse.

En general, la gama de discursos que se utilizan en el Perú es tan diversa y matizada como las identidades que están detrás de ellos. En un extremo de la diversidad discursiva, podría encontrarse una narración informal oral de un miembro analfabeto de una comunidad rural con fuerte tradición oral, y en el otro, una conferencia escrita de algún académico, y entre ambos encontramos una serie de gradaciones que hacen un uso mayor o menor de lo oral y lo escrito. Pero como hemos dicho, las identidades,

⁷¹ Thieroldt Llanos, Jorge. La cultura chicha como un nuevo y desconcertante nosotros. En: Debates en Sociología, N° 25-26. 2000-01

así como los modos comunicativos no son estáticas ni rígidas. Al movernos dentro de la gama discursiva adoptamos de alguna manera identidades distintas.

Sin ir más lejos, cada uno de nosotros en nuestra vida diaria, dependiendo del acceso que tengamos a los diferentes modos comunicativos, de la apropiación que hagamos de los mismos y de las circunstancias en las que necesitemos comunicarnos, hacemos uso de diferentes recursos comunicativos, y al hacer ello, nos "desplazamos" por diferentes "identidades": profesor, padre, amigo, entrevistador, conferencista, etc., y con ello hacemos más o menos uso de modalidades "típicamente orales" o "típicamente escritas" dependiendo del caso.

El tema de la oralidad y la escritura es vasto y la realidad peruana por su complejidad, ofrece la oportunidad de abordarlo desde múltiples aristas. Pero la "pista" principal que hemos encontrado a través del estudio de las investigaciones sobre oralidad y escritura, es la relación estrecha entre *identidad* y *prácticas discursivas*. Los diferentes usos del lenguaje son a la vez formadores de identidad y productos de la misma. Entonces, para comprendernos un poco mejor, los peruanos debemos estar más atentos a nuestros modos de comunicarnos pues podemos decir que somos lo que escuchamos, lo que vemos, lo que hablamos, lo que escribimos.

BIBLIOGRAFIA*

1. Abram, David. 1996. *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in more-than-human world*. New York: Panteon Books.
2. Akinnaso, Niyi F. 1981. The Consequences of Literacy in Pragmatic and Theoretical Perspectives. *Anthropology and Education Quaterly*, Vol 12, 163 -200.
3. Akinnaso, Niyi F. 1982. On the Differences between spoken and written language. *Language and Speech*, Vol. 25, Part 2.
4. Akinnaso, Niyi F. 1992. Schooling, Language, and Knowledge in Literate and Nonliterate Societies. *Comparative Studies in Society and History*. Vol 34, 68 - 109.
5. Akinnaso, Niyi F. 1985. On the Similarities between spoken and written language. *Language and Speech*, Vol. 28, Part 4.
6. Ames Ramello, Patricia. 1999. *Mejorando la Escuela Rural: tres décadas de experiencias educativas en el Perú*. Lima, IEP.
7. Ansión, Juan. *La Escuela en la Comunidad Campesina*. 1989. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. FAO - COTESU. Lima: Ministerio de Agricultura y Ministerio de Educación.
8. Biondi, Juan. y Zapata, Eduardo. 1994. *Representación Oral en las calles de Lima*. Lima: Universidad de Lima.
9. Blanche-Bentiste, Claire. 1998. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.
10. Bottéro, Jean y otros. 1995. *Cultura, pensamiento y escritura*. Barcelona: Editorial Gedisa.

* Las citas que han sido tomadas de libros editados en inglés, han sido traducidas por la autora de esta tesis.

11. Burke, Peter. 1996. Hablar y Callar: Funciones sociales del lenguaje a través de la historia. Barcelona: Editorial Gedisa.
12. Cardona, Giorgio Raimondo. 1999. Antropología de la escritura. Barcelona: Editorial Gedisa.
13. Catach, Nina (Comp.). 1996. Hacia una teoría de la lengua escrita. Barcelona: Editorial Gedisa.
14. CEPES. 1989. La Educación Rural en el Perú: Hablan los Maestros. Lima.
15. Cisneros, Luis Jaime. 1995. El Funcionamiento del Lenguaje. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
16. Chafe, Wallace. 1994. Discourse, Consciousness, and time. Chicago and London: The University of Chicago Press.
17. Derrida, Jaques. 1986. De la Gramatología. Madrid: siglo veintiuno editores
18. Escobar, Alberto; Matos Mar, José y Alberti, Giorgio. 1975. Perú ¿país bilingüe?. Lima: IEP Ediciones.
19. Finnegan Ruth. 1988. Literacy and Orality: Studies in the Tecnology of Communication. Oxford: Basil Blackwell.
20. Foley John M (Ed.). 1987. Comparative Research on Oral Traditions: A Memorial for Milman Parry. Ohio: Slavica Publishers Inc.
21. Foro Educativo. 1994. Protagonistas de la Educación Rural y Urbana en el Perú. Lima.
22. Foro Educativo. 1996. Necesidades y demandas para un cambio en educación. Lima.
23. Gaur, Albertine.1990. Historia de la escritura. Madrid: Pirámide.
24. Gelb, I.J. 1982. Historia de la Escritura. Madrid: Alianza Editorial.
25. Godenzzi Alegre, Juan. 1996. Educación e Interculturalidad en los Andes y en la Amazonía. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cuzco.
26. Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coord).1999. Educación Rural e Indígena en Iberoamérica. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
27. Goody, Jack. 1985. La domesticación del Pensamiento Salvaje. Madrid: Akal editor.

28. Goody, Jack. 1986. *The Logic of writing and the Organization of Society*. New York: Cambridge University Press.
29. Goody, Jack. 1987. *The Interface Between the Written and the Oral*. New York: Cambridge University Press.
30. Graff, Harvey J. 1987. *The Laberinths of Literacy*. Philadelphia: The Falmer Press.
31. Harris, Roy. 1986. *The Origin of Writing*. Illinois: Open Court.
32. Havelock, Erick A. 1980. The Coming of Literate Communication to Western Culture. *Journal of Communication*, Vol 30(1). 90-98
33. Havelock, Erick A. 1986^a. *The Muse Learns to write*. New York: Yale University Press.
34. Havelock, Erick A. 1986^b. Orality, literacy and the Star Wars. *Written Communication*, 3, 411-420.
35. Havelock, Erick A. 1998 [1963]. *Preface to Plato*. USA: Harvard University Press.
36. Heath, Shirley B. 1982. Protean Shapes in Literacy: Ever-shifting Oral and Literate traditions. En: Tannen, Deborah. *Spoken and written language: Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
37. Heath, Shirley B. 1983. *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. London: Cambridge University Press.
38. Heath, Shirley B. 1983. 1984. Oral and literate traditions. En: *International Social Science Journal*. Vol. 36 (1). 41-57.
39. Heath, Shirley B. 1996. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. En: Brenneis Donald and Macaulay Ronald K.S. *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Antropology*. Colorado: Westview Press.
40. Innis A. Harold. 1999 [1951]. *The Bias of Communication*. Toronto: University of Toronto Press.
41. Lienhard, Martín. 1992. *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988*. Lima: Editorial Horizonte.
42. Lord, Albert. B. 1981[1960]. *The Singer of Tales*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
43. Luria, Alexander, R. 1976. *Cognitive development: Its cultural and social foundatiosn*. Cambridge, MA: Harverd University Press. (Trabajo original publicado en 1974).

44. Luria, Alexander, R. 1980. Lenguaje y Pensamiento. Barcelona: Editorial Fontanella, S.A. (Trabajo original publicado en 1975).
45. Marcone, Jorge. 1997. La Oralidad Escrita: Sobre la reivindicación y re-inscripción del discurso oral. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
46. McLuhan, Marshall. 1972. La Galaxia de Gutenberg: Génesis del "homo typographicus". Madrid: Ediciones Aguilar.
47. Montero, Carmen. 1990. La Escuela Rural: Variaciones sobre un tema. FAO, Lima.
48. Montero, Carmen (Coordinadora). 2001. La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
49. Oliart, Patricia. Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la Sierra rural. En: Degregori Carlos Ivan y Portocarrero Gonzalo. Cultura y Globalización. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
50. Olson, David R. 1980. On the Language and Authority of Textbooks. Journal of Communication, Vol 30 (1). 186-196.
51. Olson, David R. y Torrance Nancy (comps.). 1998[1991]. Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Editorial Gedisa.
52. Olson, David R. 1998^a[1994]. El mundo sobre el papel. Barcelona: Editorial Gedisa.
53. Olson, David R. 1995. Conceptualizing the Writing Word. An Intellectual Autobiography. Written Communication, Vol 12 (3). 276-297.
54. Ong, Walter J. 1980. Literacy and Orality in Our Times. Journal of Communication, Vol 30 (1). 197-204.
55. Ong, Walter J. 1994[1982]. Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. Santa Fe de Bogotá: FCE.
56. Palomino Cerrón, Rodolfo y Ballón Aguirre, Enrique. 1989. Diglosia linguo-literaria y Educación en el Perú. Lima.
57. Portocarrero, Gonzalo. y Oliart, Patricia. 1989. El Perú desde la Escuela. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
58. Portocarrero, Gonzalo y Soraya, Isidro. 1991. Saca Ojos. Crisis Social y Fantasmas Coloniales. Lima: Tarea.

59. Santos Guerra, Miguel Angel. 1998. Imagen y Educación. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
60. Sartori, Giovanni. 1998. Homo Videns. La Sociedad Teledirigida. Madrid: Taurus.
61. Scollon Ronald and Scollon Suzanne. 1981. Narrative, literacy, and face in interethnic communication. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
62. Scribner, Sylvia and Cole, Michael. 1999[1981]. The Psychology of Literacy. New York: Harvard University Press.
63. Simone, Raffaele. 2001. La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo. Traducción de Susana Gómez López. Madrid: Taurus.
64. Street, Brian V. 1993. Introduction: The new literacy studies. En: B. V. Street (Ed.), Cross-cultural approaches to literacy. New York: Cambridge University Press.
65. Tannen, Deborah. 1982. Spoken and written language: Exploring Orality and Literacy. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
66. Tannen, Deborah. 1984. Coherence in spoken and written discourse. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
67. Vich, Victor. 2001. El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la modernidad en el Perú. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
68. Vygotsky Lev, S. 1986. Thought and Language. (Traducción al Inglés de Myshlenie i rech´) Cambridge, MA: The MIT Press. [Trabajo original publicado en 1934]
69. Zavala, Virginia. 2001. Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad). Lima: Ministerio de Educación del Perú.
70. Zúñiga, Madeleine. 1996. Pueblos Indígenas y Educación en el Perú. En: Nacimiento y Demanda para un cambio en Educación. Lima: Foro Educativo. 1996. Pág. 289-317.
71. Zuñiga, Madeleine y Ansión Juan. 1997. Interculturalidad y Educación en el Perú. Foro Educativo, Lima.

ANEXO 1

CUENTO: "HISTORIA PARA CRIAR TODA CLASE DE FRUTAS COMESTIBLES"⁷²

De Alejandro Flórez López

Comunidad Paucarquillo - Rio Ampiyacu

La historia para criar toda clases de frutas comestibles, fue descubierta por un hombre llamado Hijo del Sol.

Esta historia es de mucho significado. Había un Dios antiguo. Nuestros antepasados tuvieron mucha creencia en él. Ellos para criar frutas o yucas, pijuayo, maní, piña, papas, caimito, humarí, plátano, guaba, uvilla, palta y camote, ellos hacían su coca y su ampiri y empezaban a dialogar. El que hablaba esta historia era el curaca, porque en aquél tiempo no había otra persona que invocaba esta historia.

En ese tiempo hubo un hombre llamado Hijo del Sol. Su dedicación era trabajar las chacras. Un día cuando él estaba trabajando su cultivo, había una Rana que le ofrecía bebida. Como él tenía mucha sed, quería tomar. Como disgustado dijo:

"Quién eres que me estás ofreciendo bebida. Pues bájate de arriba y ven a darme lo que me ofreces". Y la Rana seguía diciendo Dádó Dádó.

Entonces el hombre llamado Hijo del Sol dijo:

"Bájate y saca las yucas de mi chacra y has almidón y prepara cahuana para tomar".

Así diciendo él se fue a su casa. Llegó a la casa, se fue a bañar y después dijo a su mamá, mami quiero comer. La mamá dijo ven a comer hijito, pues le sirvió su comida conforme. Después dijo Hijo del Sol, muchas gracias mamita.

Bien después de lavarse las manos, él dijo, papá ahora trae tu coca para coquear. Entonces su papá le respondió y dijo, bien hijo mío vamos a coquear. Y su papá llamado Sol les hablaba purito de cómo criar las plantas en la chacra, cómo criar tabaco y coca y otras plantaciones, porque esta historia fue muy importante en las reuniones antiguas.

⁷² Los subrayados son míos, para resaltar algunas frases que tienen relación con los comentarios hechos anteriormente sobre el cuento Cacámeewa.

Todo esto lo dialogó bien Sol con su hijo. Después dijo el papá al hijo, ya es bueno hijo, ya podemos descansar. Entonces el hijo dijo, ya papá vamos a descansar, después se descansó. Como estuvo un poco cansado, el hijo se quedó bien dormido, Mientras, la Rana vino a dejar en su hamaca una planchita de almidón y una porción de maní puesta en un pate bien adornadito.

Al despertar él preguntó a su papá, papá, le dice, quién ha venido a dejar esta porción de maní y cazabito de almidón puesta en un pate bien adornadito. Respondió su papá, no sé hijo, tú sabrás. Al no descubrir lo comieron los dos.

Al amanecer el hijo se fue nuevamente a su trabajo. Yendo él halló a la mujer Rana en medio de su chacra, sentada, y al ver a la mujer él le preguntó. Dijo, mujer quién eres, y la mujer respondió, yo soy la que te di anoche un poco de víveres. Entonces el joven dijo, tú eres la que me ofrecía bebida. Sí dijo Rana. Después el vio a la mujer muy feita.

Cómo odiar él dijo, si viniste así a mí pues ahí está mi chacra, cultiva toda la chacra, pues Hijo del Sol tenía chacras por hectáreas. Y la mujer Rana terminó dentro de unas horas el cultivo, y vino hijo del Sol, se admiró y dijo, ésta es mi única mujer quien me va a servir. Diciendo esto se maravilló en gran manera y dijo a la mujer Rana, vamos mujer mía. Y la mujer siguió al hombre.

Al llegar a la casa su mamá del hombre se admiró porque su hijo nunca andaba con mujer. Al llegar él dijo a su mamá, mamita ahí tienes tu nuera. La mamá del hombre se enojó porque la veía muy fea y se murmuró la mamá en sí misma. Dijo, porque trajo mi hijo esta mujercita tan feita. Pero la mujercita Rana sin hacer caso preparó su comidita y la sirvió a su marido y a su suegra. Entonces ellos sirvieron partes iguales y comieron muy tranquilos, porque lo que la mujer Rana hacía le era conveniente a su suegra.

Después de comer la suegra empezó a asear a su nuera, le dio chaquira, pulsera, y le pintó con maquillaje antiguo que usaba, como achote, huito. También usaba como polvorete la resina de shiringa para limpiar la cara. Después que la aseó su suegra, la mujer Rana se quedó muy simpática y bella, y así vivió la mujer Rana (llamada Cájcámeewa).

Años por años vivía. Por ella se abundaron las plantaciones que tuvo su suegro llamado Sol. De esta manera vivía la mujer Rana. Cuando se acostaba con su marido en la noche, ella se pedeaba y amanecía una porción de maní. Por todo esto su suegro y su suegra le amaban con mucha ternura, pues cuando su suegro hacía fiesta típica, ella hacía cahuana con un cuarto de almidón pero les llenaba una totora que medía 2 metros de ancho y la altura también medía 2 metros, pero ella le llenaba con un cuarto de almidón. Después, de la totora sobraban los nongos de cahuana.

En esta manera ella demostraba su actividad, y así pasaba los tiempos y años. Un día su marido llamado Núhba Ajchi le dijo, mujer mía vamos conmigo a sacar suri. Sabiendo que iba a suceder algo su suegro le dijo a su hijo, hijo mío no lleve a mi nuera, no es bueno que la lleve, pero su hijo insistió que se vaya con él. Así la llevó a su mujer para siempre.

Llegó al lugar indicado. El dijo, aquí está el tronco donde hay suri. Después ella sacó un panero de suri y luego el dijo, aquí hay hueco de úwaahjimu si es que puedes sacarlo, y la mujer le respondió, que bien, marido. Entonces Hijo del Sol se fue a sacar más suri que tenía más al fondo.

Cuando sacaba la mujer Rana al úwaahjimu llegó una mujer llamada Ajówáhbámeewa y le dijo, qué haces aquí. Entonces la mujer Rana respondió, nada, aquí estoy sacando úwaahjimu. Y la mujer llamada Ajówáhbámeewa dijo, dónde está tu cazabe. Entonces la mujer Rana dijo, aquí está, y ella empezó a comer. Se escuchaba lo que comía, cheu cheu, cheu, así comía ella su úwaahjimu de Rana, y después de comer le preguntó la mujer llamada Ajówáhbámeewa, y dijo que buena chaquira tiene usted amiguita. Sí, dijo la mujer Rana, entonces ella dijo, amiguita, préstame tu chaquira y ella dijo, pues ahí tienes, verás ponte.

Entonces la mujer llamada Ajówáhbámeewa se puso la chaquira en la mano y dijo, también préstame arete. Después de ponérselo dijo, ahora me vas a prestar tus collares que tienes en el cuello, y la mujer Rana le prestó todos sus adornos. Y después de ponérselos la mujer llamada Ajówáhbámeewa dijo, amiguita, cómo me parezco, idéntica a tu persona, y la ranita inocente le contestó, sí, te pareces idéntica a mi persona.

En ese momento la mujer llamada Ajówáhbámeewa la empujó al hueco de úwaahjimu a la mujer llamada Rana, y después se puso en reemplazo de la mujer Rana.

Poco después llegó Hijo del Sol y dijo, mujer mía, hay úwaahjimu. Sí dijo, marido mío, ven quiero abrazarte, ven mi esposo. Entonces Hijo del Sol se dio cuenta de que su mujer nunca había sido así y dijo, pero mi mujer nunca me trataba de esta forma. Pensando, él dijo, vamos carga tu canasta.

Cuando ellos caminaron diez metros de distancia, la mujercita Rana que fue, se transformó en sapo pusanguero, que se llama áhba. Le llamó a su marido, así dijo, núhbajoo oke ajchijoo oke duucúvajoo oke ajówáhbámeewa ta uwaajimuhéjupañévu cajpiyucuhijoo. Entonces Hijo del Sol dijo, cómo, quién me está llamando idéntico a la voz de mi mujer. Diciendo, volvió otra vez donde estaba el hueco de úwaahjimu.

Llegando al lugar donde le llamaban él miraba, no había nadie. Al ver que no había nadie volvió nuevamente por delante, y cuando él estaba otra vez diez metros adelante, le empezaron a llamar conforme como antes le llamaron, y de nuevo volvió a mirar al lugar. Como no había nada dijo, algo pasó a mi mujer.

Diciendo así volvió con bastante tristeza adonde la mujer llamada Ajówáhbámeewa y le dijo, vamos para la casa, y Ajówáhbámeewa andaba por su delante de él, toda su pierna chueca y dañada. Al ver esto él dijo, ésta no es mi mujer.

Así después llegaron a su casa, y su suegra miró a su nuera que era diferente. Toda su hablada no era conforme a lo que hablaba la verdadera nuera. Así hablaba la mujer Ajówáhbámeewa, ñúhba ñúhba ajchi keña tyamáaho tyayayahi. Oyendo esto su suegra le mandó traer agua, y la nuera agarró la tinaja y se fue al puerto.

Llegando al puerto empezó a bailar. Así cantaba, ñijkevu tyahwajpiimu, amehjuvu tyahwajpiimu muha, iñoee tyahjiva ihtyúbeke ñúhbaajchike otyáhjivane tyahjt tyoyogogó tyahjiva tyoyogogo. Así bailaba la mujer llamada Ajówáhbámeewa.

Al ver que demoraba mucho, su suegra se fue a ver del medio del camino, y vio que estaba bailando la mujer Ajówáhbámeewa. Entonces volvió a la casa y le dijo a su hijo, hijo mío, de dónde has traído esa mujer que está bailando en el puerto. Respondió su hijo, deje mamá, ya vamos a despachar o liquidar. Entonces la mamá se tranquilizó.

Después de poco tiempo él y su papá se pusieron de convenio cómo la iban a matar. Tanto conversar se concluyó que esa mujer tenía frío toda la noche. Entonces prepararon ampiri y coca para pedir mucha leña. Pidieron leña a su gente y ésta fue conforme. Después ellos fiestearon toda la noche y a partir de las 3 de la mañana, la mujer llamada Ajówáhbámeewa les dijo, ñúhba ñúhba ajchi, tsuucoñe o pijpihi. Entonces Hijo del Sol dijo a su papá, papá manda a tu personal que haga fuego en cantidad. Y fue así, E hijo del Sol metió a la mujer llamada Ajówáhbámeewa al fuego.

Así le terminaron su vida de esa mujer llamada Ajówáhbámeewa.

Notas del Autor del cuento

1. El autor usa la palabra totora para referirse a unos recipientes en forma de barril, hechos con corteza de algunos árboles, especialmente de topa (madera de balsa). El nombre bora de estos recipientes es ijtya hóója.
2. Nongo es una deformación de la palabra huitoto nogo, que designa a ollas de arcilla para servir cahuana.

ANEXO 2

HISTORIA DE LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA

Debemos resaltar la idea que la adquisición de la escritura no produjo un cambio absoluto de una modalidad a otra, sino que estamos hablando de un proceso complejo que requiere para su comprensión enfoques interdisciplinarios que abran puertas de interpretación.

La historia de la adquisición de la escritura ha solido tener un enfoque evolutivo-lineal-ascendente. Un ejemplo clásico de este enfoque histórico ha sido el de Gelb (Historia de la escritura, 1982 [A history of Writing, 1952]). Pero estudios posteriores como el de Gaur (Historia de la escritura, 1990 [A history of Writing 1984-1987]) y el de Harris (The origin of writing, 1986), han dado un giro a esta visión clásica, encontrándola alejada de la realidad. Estos estudios más recientes, ponen un mayor énfasis en los grupos principales de escritura que se desarrollaron en algunos casos de manera paralela e independiente, y en otros interconectada, pero no necesariamente de una forma evolutiva ascendente, porque cada escritura debe ser ubicada en el contexto histórico y social en el que surgió y para el cual fue funcional.

Todos estos grupos de escritura que aparecieron en diferentes partes del mundo (sumerio, egipcio, semítico, cretense, griego, chino y americano precolombino) utilizaron uno o varios sistemas de escritura (pictografías, logografías, escrituras silábicas y escrituras alfabéticas) que serán explicados brevemente para pasar luego al desarrollo histórico de los principales grupos de escritura. Pero antes analicemos la validez del enfoque evolutivo y el por qué la necesidad de un cambio de visión para el estudio de la historia de la escritura.

David Olson (El mundo sobre el papel, 1998^a [1994]) nos recuerda que, desde que Aristóteles escribió en *De Interpretatione* (1,4-6): "Las palabras habladas son símbolos o signos de los afectos o impresiones del alma; las palabras escritas son los signos de las palabras habladas", se ha considerado a la escritura como un dispositivo para transcribir el habla. Esta hipótesis sienta las bases para las teorías de la evolución de los sistemas de escritura, las cuales sostienen un ascenso lineal desde los primitivos sistemas pictóricos hasta los sistemas fonológicos posteriores, que culminaron en el alfabeto. Comparado con otros sistemas de escritura, el alfabeto tiene la reputación de ser el único capaz de representar todo cuanto pueda decirse mediante la aprehensión de los constituyentes fónicos de la lengua. Una perspectiva evolucionista considera a la historia de la escritura como una serie de intentos fallidos hacia la representación de esos elementos fonológicos; y una de las ventajas de esta perspectiva, es que permite una explicación bastante sencilla de la historia de la escritura: Los sistemas de escritura evolucionaron intentando alcanzar una forma que representara adecuada y explícitamente las prácticas orales. La evolución histórica de los sistemas de escritura -desde los ideogramas hasta las palabras completas, sílabas, consonantes y, finalmente, consonantes y vocales- puede considerarse como una serie de logros progresivos en el camino hacia el objetivo de representar las unidades últimas del habla: los fonemas. La linealidad de este desarrollo ha conducido a teóricos modernos como Gelb (1982 [1952]) a ver una única evolución cuya culminación es el alfabeto. Gelb distinguió cuatro estadios en esta evolución: el de la escritura pictórica, que expresaba directamente ideas, seguido por el de los sistemas de escritura basados en la palabra (logogramas), luego por el de los sistemas silábicos basados en los sonidos, incluyendo los silabarios sin vocales o sistemas consonánticos; por último la invención del alfabeto griego. Pero ninguna hipótesis de evolución lineal de la escritura resulta hoy defendible aunque sea útil para fines didácticos. Veamos por qué:

Derrida nos dice que desde el momento en el cual la lingüística se instituyó como ciencia, se inició una presuposición metafísica acerca de la relación entre escritura y habla (*De Gramatología*, 1986[1967]). Esta manera de ver la escritura como "un símbolo de un símbolo" puede ser plausible si uno tácitamente iguala la escritura con el actual o potencial uso del alfabeto, como Aristóteles probablemente hizo (la civilización griega ha dado al mundo el alfabeto en su primera forma completa). Sin

embargo una cosa que el registro histórico deja bastante clara es que el desarrollo del alfabeto es comparativamente tardío a la evolución de la escritura. Varias civilizaciones con una larga historia de escritura nunca desarrollaron sistemas comparables al alfabeto. Por lo que la representación alfabética de sonidos articulados es irrelevante con relación al origen de la escritura. No hay evidencia en el mundo de que la escritura se iniciara con el alfabeto y hay una gran evidencia de que así no fue. Olson (1998^a) considera que la relación entre habla y escritura puede ser la opuesta a la tradicionalmente aceptada, pues autores de una perspectiva evolucionista suponen lo que necesitan explicar. Específicamente suponen que los inventores de los sistemas de escritura ya conocían la lengua y su escritura -palabras, fonemas etc.-, y que el progreso consistió en encontrar los medios para representar esas estructuras sin ambigüedades. Como señala Harris (1986), estas descripciones son erróneas, pues toman una caracterización del estado actual de la gestión como si fuera el objetivo hacia el cual la escritura estuviera evolucionando, es decir como si los intentos hubieran consistido en la transcripción de los patrones fónicos del habla. Por el contrario, debería sostenerse como lo han hecho Harris (1986) y Gaur (1990), que los sistemas de escritura no fueron creados para representar el habla, sino para comunicar información. Si toda escritura es almacenamiento de información, se sigue que toda escritura tiene el mismo valor. Cada sociedad almacena la información necesaria para su supervivencia, la información que le permite funcionar con eficacia. Gaur sostiene que no hay escrituras primitivas, precursores de la escritura ni escrituras de "transición" propiamente dichas, sino sociedades en un determinado nivel de desarrollo económico y social que utilizan determinadas formas de almacenamiento de información. Si una forma de almacenamiento de la información cumple con su objetivo hasta donde una determinada sociedad le pide, resulta ser -para tal sociedad concreta- una "escritura propiamente dicha" (Gaur, pág. 16).

Por su parte, en *The origin of writing*, Harris dice que dado que la importancia de la escritura es ampliamente reconocida en varios aspectos, es irónico que el origen de la escritura permanezca oscuro. La oscuridad es debida sólo en parte a la ausencia de evidencia histórica. Un problema más crucial es cómo la escritura misma ha sido concebida por los estudios recientes. Hay varias razones para ello. Una de ellas es el hecho de que el reconocimiento de la importancia de la escritura se ha centrado en las

consecuencias que trajo la escritura para el desarrollo de la civilización. Esta atención a las consecuencias ha significado que la escritura sea vista y contrastada con el modo de comunicación al que parcialmente reemplazó: la oralidad. Harris sostiene que funcionalmente puede ser cierto que la escritura sea una extensión del habla, pero técnicamente no lo es. Desde un punto de vista técnico, la escritura es una extensión del dibujo, o hablando con mayor generalidad, del arte gráfico, si consideramos bajo este término todas las formas de coloreado, incisión e impresión de superficies que la escritura emplea. Para muchos investigadores, esta derivación del arte gráfico es vista sólo como lo que permitió que los registros verbales humanos puedan ser permanentes. Pero la conexión entre escritura y arte gráfico es más fundamental.

Otra razón de por qué el problema del origen de la escritura se ha respondido erróneamente, ha sido la que considera que la civilización humana es consecuencia de la escritura. La escritura no crea civilizaciones o nuevas formas de sociedad, mientras que las sociedades pueden crear nuevas formas de almacenamiento de la información. Es un error situar el problema en el contexto de las formas tempranas de escritura (o que reconocemos como tales) que han sobrevivido, sea alfabética o no alfabética. La mayoría de teóricos adoptan una interpretación arbitraria acerca de lo que consideran escritura, dándosele una atención exagerada a la notación fonética.

Por otro lado, parte de la oscuridad que rodea el origen de la escritura puede ser atribuida al uso de terminología insatisfactoria en la que se conduce la discusión, recurriéndose al uso de metalenguaje de alguna clase. El problema de la terminología en la cual se discute la cuestión del origen de la escritura es en gran parte un problema creado por la tiranía del alfabeto sobre nuestras maneras modernas de pensar acerca de la relación entre el lenguaje hablado y escrito. Los antiguos egipcios tenían una palabra para designar tanto al "escribir" como al "dibujar". De manera similar el verbo griego "γραφειν" (escribir) originalmente significó en los versos Homéricos "grabar, raspar". La restricción de tales palabras para designar a la escritura alfabética fue posterior. Harris plantea que hay una relación muy estrecha entre el origen de la escritura con el dibujo y la pintura, el desarrollo del alfabeto es posterior y no indispensable para la escritura, el salto entre uno y otro es algo que aún no se conoce a ciencia cierta.

1. Principales sistemas de escritura

Olson (1998^a, cap.4) intenta demostrar que los sistemas de escritura proporcionan los conceptos y las categorías para pensar la estructura de la lengua oral, y no a la inversa.

"La conciencia de la estructura lingüística es un producto del sistema de escritura, no una condición previa para su desarrollo. Si esto es así, no puede explicarse la evolución de la escritura como un intento de representar estructuras lingüísticas como la oración, las palabras o los fonemas, por la simple razón de que los hombres que vivieron antes de la invención de la escritura no tenían tales conceptos" (Ibíd, pág. 92).

Olson plantea dos hipótesis, la primera es que los sistemas de escritura se desarrollaron con fines mnemónicos y comunicativos, pero que puesto que son leídos proporcionan un modelo para la lengua y el pensamiento. Los sistemas de escritura establecen categorías que son usadas al momento de hacer una introspección de la lengua.

La segunda hipótesis es que el desarrollo evolutivo de las escrituras, incluyendo el alfabeto, es la consecuencia de intentar utilizar un sistema gráfico inventado para ser "leído" en una lengua, para la cual es adecuado, con el fin de transmitir mensajes que serán "leídos" en otra lengua para la cual no es adecuado.

En todo caso el desarrollo de un modo funcional de comunicación con marcas visibles fue, simultáneamente, un descubrimiento de las estructuras representables del habla.

Los primitivos sistemas de escritura, así como muchos de los contemporáneos, exhiben diversas propiedades y funciones. Los signos geométricos se usaron para indicar propiedad en Mesopotamia hace 4,000 años; las tarjas se usaron en la China antigua para registrar deudas u otros datos; las sogas anudadas se usaron como registros en la China antigua y otros lugares (alcanzando un alto nivel de complejidad en el Perú precolombino); los emblemas (sellos, tótems, escudos de armas, banderas y signos religiosos), constituyeron una parte de los códigos gráficos en tiempos remotos (Gaur, 1990, pág.20-27).

Todos estos sistemas visuales eran mnemónicos, traen a la memoria y a la conciencia los significados de diferentes realidades o interpretaciones culturales de símbolos, pero casi no contribuyen a la comprensión de nociones como lengua, palabra o fonema. Describir como "lectura" el uso de tales sistemas tal vez fuerce indebidamente el significado moderno del término; en ellos no se hacía una clara distinción entre leer un texto y describir una imagen (Olson, 1994^a, pág.94). Las formas emblemáticas de "escritura", como las que se utilizan para describir un tótem o una tribu, no crean distinciones entre el nombre y la cosa; el emblema representa a la vez el tótem y el nombre del tótem. Igualmente se puede tener el concepto de nombre sin tener el concepto de palabra, una palabra es una unidad lingüística, en tanto que un nombre es una de las propiedades del objeto. Los emblemas representan nombres, no palabras; y a través de ellos, fundamentalmente se refleja una mentalidad para la cual la realidad no está claramente escindida en lenguaje y no lenguaje.

A continuación veamos cuáles son los principales sistemas de escritura:

1.a. Las Pictografías

David Abram (1996) dice que nuestra primera "escritura" fueron nuestras propias huellas de los pies en el lodo o las huellas de las manos al presionar una superficie. Luego, el hombre pudo darse cuenta que copiando las marcas distintivas hechas por los animales, adquiriría un nuevo poder. Poco a poco se fue creando un sistema de "escritura" con relación a un mundo más que humano. Los petroglifos de América precolombina muestran imágenes de animales, de nubes, de serpientes, de imitación de huellas de osos, etc. Esta manera de presentar los orígenes de la escritura es sugerente, finalmente el hombre es una parte de la naturaleza aunque permanentemente haga esfuerzos para olvidarlo.

En un sistema pictográfico más convencionalizado, como los jeroglíficos egipcios (que aparecieron durante la primera dinastía (3000 años A.C y estuvieron en uso hasta el siglo 2 D.C) estilizaron imágenes de humanos y animales. Sistemas pictográficos se han encontrado también en China (1500 A.C) y Mesoamérica (600 A.C).

Todos estos sistemas incluyen ideogramas. Un ideograma es un carácter pictórico que no refiere explícitamente a una entidad visible, sino a alguna cualidad u otro fenómeno asociado con tal entidad; por ejemplo, la imagen estilizada de un jaguar corriendo

puede significar velocidad. En China aún existe una imagen estilizada de la Luna junto al Sol y significa "brillantez".

La eficacia del Sistema Pictográfico deriva necesariamente de una atenta participación de los sentidos para poder identificar las imágenes y asociarlas con el mundo objetivo. Existen conceptos que no pueden ser representados por medio de ideogramas. Otro sistema puede unir imágenes en secuencia que no tienen que ver con el concepto, pero al nombrarlas secuencialmente, producen el sonido de la palabra deseada. Abram pone como ejemplo a la palabra "belief" (creencia); así, al unir el dibujo de una abeja al de una hoja, produciría el sonido de la palabra "belief" ("bee-leaf"). Este sistema llamado "logogrifo" se usó en la Antigua China, en Mesoamérica y en Medio Oriente para representar ciertos términos que eran difíciles de representar visualmente. Por ejemplo, la palabra Sumeria "ti" que significa vida era representada por el dibujo de una "flecha" porque ésta palabra dicha en sumerio suena como "ti". Como mencionamos anteriormente, Gelb considera a las pictografías como precursores de la escritura, sistemas gráficos que representan objetos y hechos del mundo en forma independiente del lenguaje. Pero esta definición es discutible a la vez que demasiado genérica. Cardona (1999) señala que existen textos pictográficos extensos en los cuales la pictografía se presta para expresar nexos sintácticos y relaciones lógicas y va más allá de un uso mnemotécnico. Tal es el caso de etnias de América Central como los cuna de Panamá; los textos representan acontecimientos históricos, mensajes o usos específicos como en ceremonias chamanísticas.

"Cuando es posible estudiar la realización lingüística vinculada con el empleo de la pictografía podemos comprobar que la relación entre registro oral y registro gráfico dista mucho de ser lineal: ninguno de los dos registros es el simple calco del otro por más que ambos se completan y relacionan recíprocamente; se puede, pues deducir que el registro gráfico tiene una autonomía propia y que por consiguiente posee sus nexos internos, sintácticos, autosuficientes." (Ibíd. pág. 41)

1.b. Escrituras logográficas

Se suele considerar a la logografía como el "estadio siguiente" a la pictografía: las imágenes se hacen menos realistas, más esquemáticas y evocan, no ya una serie de posibilidades mentales, sino una secuencia precisa. Si un dibujo que representa el sol

evoca, entendido como pictograma, los conceptos de "calor", "resplandor", "sol", "luz", etc., entendido como logograma evocará solamente a la palabra que representa un objeto en determinado idioma: /sole/ si se lee en italiano o /solɛj/ si se lee en francés etc. En la escritura logográfica, un signo representa una palabra (en griego lógos). El logograma puede emplearse tanto para dar el nombre de la cosa representada como para dar un nombre que tenga el mismo sonido de ésta o una secuencia fonética equivalente que puede insertarse en un contexto más largo. En el primer caso, una misma escritura puede leerse en varias lenguas, como aún pueden leerse logogramas modernos (&, 1,2, %...), mientras que en el segundo caso se prevé que el logograma se lea en una determinada lengua.

1.c. Escrituras silábicas y alfabéticas

La fase fonética de la escritura es aquella en que los signos gráficos se refieren al carácter específicamente fonético de la lengua, prescindiendo de toda indicación de significado. Los sistemas fonéticos son de dos tipos, silábicos (cada signo vale por una sílaba o parte de una sílaba) y alfabéticos (cada signo vale por un solo fonema). Así, las escrituras semíticas del segundo milenio antes de Cristo eran escrituras fonéticas: poseen signos para las consonantes pero no para las vocales, y se explica esa característica por el hecho de que en las lenguas semíticas la indicación de las consonantes era suficiente: qtl significaba 'matar', ktb 'escribir', etc. Pero también es probable que estas escrituras fueran silábicas en el sentido de que cada grafema valía inherentemente una sílaba: lo que transcribimos como /b/ podía representar /ba,bi,bu/, etc. Como este sistema podía dar lugar a muchas ambigüedades, posteriormente se agregó al final de la palabra uno de los tres elementos /h,y,w/ para indicar que la última vocal era respectivamente /a,i,u/: así b^y valía para /bi/ y b^w para /bu/. En la tradición gramatical occidental se llaman a estos agregados matres lectionis, empleando una correspondiente expresión gramatical árabe.

2. Grupos Principales

Casi todas las escrituras tal como las hemos conocido en los últimos dos mil años -a excepción de la escritura china y precolombinas- nacieron en el Creciente Fértil (Mesopotamia, Egipto y el valle del Indo), durante la última parte del tercer milenio a.C. Es en esta época que la agricultura neolítica que se había desarrollado lentamente a lo largo de los dos mil años anteriores, dio un revolucionario paso adelante, que se manifestó en cambios trascendentales e irreversibles. Esta mejorada forma de agricultura, dependiente en gran medida del riego, fue capaz de sostener a un número cada vez mayor de especialistas no productivos, de artesanos, arquitectos, administradores, sacerdotes, soldados, artistas y escribas.

2.a. Escritura Sumeria

En la Mesopotamia antigua, durante el IV milenio, Uruk, ciudad próspera, estableció relaciones comerciales con regiones lejanas; los soberanos hacían encargos y sus funcionarios comprobaban la contabilidad. La escritura habría aparecido como respuesta a necesidades prácticas como contabilizar cabezas de ganado o sacos de cereales. Para conservar la información, los administradores grababan unas marcas con cañas punteagudas sobre pequeñas tablillas de arcilla, materia prima muy abundante en Mesopotamia. Las tablillas de arcilla constituyen las primeras pruebas ciertas de la escritura. Los datos más antiguos que se poseen sobre sus comienzos son un conjunto de alrededor de 1,500 textos, en sus mayoría de Uruk y otros lugares de Siria e Irán. El contenido de estas tablillas es oscuro, pero es probable que se trate de transacciones comerciales ya que llevan un sello. Aunque diseminados en una región muy amplia, los símbolos gráficos de estas tablillas son casi idénticos de un lugar a otro, y esto demuestra que se había llegado a un grado de estandarización de las grafías comerciales (Cardona, pág.68).

A este tipo de escritura se le denominó "cuneiforme", "en forma de cuña", derivado del latín *cuneus* (cuña), más forma y debe su origen al aspecto de cuña de los pequeños trazos que se hacían sobre las tablillas de arcilla. No existe una fecha precisa en la datación de los inicios de la escritura cuneiforme, sin embargo existe un límite: las fechas de las inscripciones jeroglíficas más antiguas. Si es cierto como se supone, que

la escritura egipcia se originó bajo el influjo de la sumeria (Gelb, pág 276) y que la fecha de las inscripciones egipcias más antiguas se remonta hacia 3000 a.C., entonces las primeras escrituras sumerias no pueden fecharse después del 3,000 a.C. sino antes.

Al principio los sumerios usaban una gran cantidad de signos (unos 2,000) que a través de un proceso de simplificación y convencionalización, pudieron avanzar hacia una estructura más lineal. El cambio en el trazo desde los signos pictóricos todavía reconocibles hasta los cuneiformes y el cambio en la dirección de la escritura (desde las columnas verticales corriendo de derecha a izquierda hasta una línea horizontal que va de izquierda a derecha) fueron causados, al menos en parte, por el material y los utensilios para escribir: tabletas blandas de arcilla y el estilo de caña. La escritura cuneiforme introdujo elementos de economía, por lo que alrededor del 3,000 a.C., los dos mil signos originales se habían convertido en sólo unos 800. Los babilonios redujeron el número a unos 570, de los que sólo 200-300 eran de uso común, pero los asirios aumentaron de nuevo el número reintroduciendo algunos signos antiguos. En los comienzos, la escritura del idioma sumerio fue sólo ideográfica, cada signo representaba un objeto, una acción o un estado y al leer se sobreentendían los elementos funcionales, gramaticales. Esto no era un grave inconveniente considerando que los primeros textos eran sólo listas y no textos concatenados. Al crecer las exigencias expresivas, los escribas sumerios comenzaron a usar, para expresar los morfemas gramaticales, signos que leídos solicitaban una secuencia homófona al morfema: un nombre u objeto de otra cosa que sonara como el elemento morfológico que se quería representar. Para evitar la ambigüedad derivada de la homofonía se agregaba también un elemento determinativo, un elemento que especificaba la categoría semántica a que pertenecía la palabra que había que leer (Cardona pág. 69).

A simple vista, el cuneiforme sumerio puede parecer difícil de leer, pero podía considerarse todavía una escritura relativamente sencilla. Después del 2,800 o 2,600 a.C., los acadios semitas (babilonio/asirios) comenzaron a asentar su dominio en Mesopotamia. Menos adelantados culturalmente, se apoderaron de las características más dominantes de la cultura sumeria, entre ellas la lengua y la escritura sumerias. El sumerio terminó por dejar de ser una lengua hablada y pasar a una condición

semejante a la del latín en la Europa Medieval. La escritura cuneiforme sumeria conservó sus posiciones, sólo que ahora fue usada para expresar la estructura completamente distinta de una lengua semítica, tarea para la que estaba mal adaptada y que pudo realizarse sólo a costa de muchos compromisos complejos, que (al menos en sus comienzos) hicieron más difícil el leer y escribir. Así que los acadios utilizaron los ideogramas y signos verbales sumerios, pero cambiando la palabra sumeria por la equivalente acadia o semítica. Con todo, durante el segundo milenio a.C., el babilonio-asirio escrito en caracteres cuneiformes se convirtió en el idioma de la diplomacia internacional y fue usado desde Persia hasta Anatolia, desde el Mar Caspio hasta las orillas del Nilo. La escritura cuneiforme fue también transmitida a varios pueblos extranjeros como los elamitas, los hititas, los caldeos y los hurritas y la técnica de la escritura cuneiforme, constituyó la base del antiguo persa y ugarítico (que utilizan los signos cuneiformes como consonantes) (Gaur, pág. 75-77).

Jean Bottéro considera que:

"en Mesopotamia la escritura favoreció y enriqueció la cultura extraordinariamente no sólo al revelarles horizontes desconocidos y proporcionarles recursos inéditos y fecundos de aprendizaje, sino también, al presidir la formación misma de una inteligencia nueva, de una óptica y una "mentalidad" propia de sus habitantes, en función de las cuales desarrollaron el patrimonio de su civilización superior, original, refinada y erudita"⁷³.

2.b. Escrituras Egipcias

El nombre de la escritura jeroglífica de los egipcios se deriva del griego *ιερογλυφικα γραμματα* y tiene su origen en la creencia de que esta clase de escritura era usada principalmente por los egipcios con fines religiosos y grabada sobre piedra (*ιερος* significa "sagrado" y *γλυφειν* "tallar", especialmente en piedra) (Gelb, pág. 105).

La escritura egipcia fue una escritura nacional, al servicio de una lengua y de un pueblo y sin introducir cambios básicos, sino a lo sumo modificaciones para servir a necesidades internas. También era, desde sus comienzos, un sistema extremadamente complejo y sofisticado, con mezcla de ideografía y de escritura fonética y con elementos de escritura consonántica. La aparición más o menos

⁷³ Bottéro Jean. La escritura y la formación de la inteligencia en la antigua Mesopotamia. En: Jean Bottéro y otros. Cultura, pensamiento, escritura. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995. Pág.26.

repentina de un sistema de escritura ha impulsado a algunos especialistas a especular sobre la posibilidad de prototipos sumerios que habrían servido como modelos para la escritura egipcia, pero no hay pruebas para tal supuesto.

La historia documentada -o dinástica- comienza con la unificación del Alto y del Bajo Egipto por Narmer (Menes), el 3,100 a.C. Este acontecimiento parece haber coincidido con un número notable de inventos y prácticas nuevas tales como la importación de madera de Siria, la arquitectura monumental en ladrillo y piedra, las tumbas reales, y la escritura jeroglífica. Durante la primera dinastía aparecen breves frases junto a los nombres propios, a los títulos, a las medidas. Con la tercera dinastía (2,700 a.C.) se comienza a poner por escrito nombres extensos y con la cuarta dinastía comienzan a aparecer largas biografías de los monarcas en las paredes de los monumentos funerarios. El conjunto de jeroglíficos egipcios permaneció en general estable de una dinastía a otra y llegó a poseer 730 unidades; pero de estos signos sólo 140 son corrientes y 80 muy frecuentes. La lengua egipcia guarda afinidad con los grupos semítico y hamítico de lenguas y consiste en que su estructura de la palabra, depende predominantemente de las lenguas consonantes. Básicamente la escritura egipcia consiste en una mezcla de ideografía y fonografía. Cada jeroglífico puede usarse de tres modos: como logograma (y entonces se lo lee con el nombre de lo que representa), como elemento fonético (evoca la secuencia fonética del nombre que representa pero no su significado) y como elemento determinativo (precisa el significado que hay que dar a los signos que acompañan: si se trata de un nombre propio o de un nombre de un determinado campo semántico). El principio fundamental es el mismo que se usa en la escritura cuneiforme.

Además de la jeroglífica, los egipcios utilizaban otras dos escrituras: la hierática (del griego hieráticos = sacerdote) y la demótica (del griego demotikos = popular), descendientes las dos de la escritura jeroglífica. Por el tiempo en que recibieron los nombres griegos (200 a.C.), la hierática se utilizaba sólo para textos religiosos (si bien en épocas anteriores había sido utilizada para textos literarios, para documentos comerciales y para cartas privadas), mientras que la demótica se reservaba para textos seculares. La lengua egipcia pertenece, en el más amplio sentido, al grupo semítico, y una de las características morfológicas de estas lenguas es la conservación de las consonantes y la variabilidad de las vocales.

2.c. Escrituras Semíticas

Para Gaur las escrituras semíticas son escrituras consonánticas y no son alfabetos ni silabarios, como a veces se ha supuesto. Lo que es cierto es que una vez adoptadas por pueblos no semitas, evolucionaron hacia ambas cosas -el alfabeto en Europa y formas de escritura silábica en Asia meridional-, con variantes a lo largo de las antiguas rutas del comercio que unían Asia central y China con occidente. Las características de la escritura semítica son las de la misma lengua: el significado de una palabra es dado por las consonantes (normalmente tres), las vocales desempeñan un papel secundario y sirven principalmente para crear formas gramaticales. Aunque el origen de la escritura semítica no está del todo claro (se cree que tuvo influencia egipcia), de lo que no hay duda es que esta escritura se convirtió en uno de los instrumentos más poderosos para la difusión del conocimiento y estimuló el desarrollo de nuevas formas de escritura en Europa y Asia, convirtiéndose en el vehículo de expansión de las tres mayores culturas religiosas: el cristianismo, el budismo/hinduismo y el Islam, salvaguardando al mismo tiempo al judaísmo.

Las escrituras semíticas se dividen en dos ramas principales: el ciclo de escrituras semítico del norte y el semítico del sur (este último menos importante). Las escrituras semíticas del norte, por su parte se fragmentan en varias ramas, de las que las dos más importantes, responsables de una u otra forma del nacimiento de un gran número de formas contemporáneas de escritura, fueron la fenicia y la aramea.

El logogrifo daba mayor importancia al sonido que a la cosa nombrada sentando las bases de una escritura fonética. Pero algunos factores impidieron su generalización, como el hecho de que una imagen asociada directamente a un objeto, puede ser fácilmente identificada por culturas que posean diferentes lenguas. Esto explica porque China, una sociedad con una multitud de dialectos distintos no ha desarrollado nunca un alfabeto fonético completo. A pesar de ello, en el Oriente medio este sistema prosperó, los escribas semitas (1500 AC) produjeron "silabarios" donde cada sonido básico-sílaba tenía su propio carácter. Tenía menos caracteres que el sistema pictográfico del cual se derivaba, pero aún tenía muchos más que del alfabeto que ahora usamos.

El "alfabeto" semita original estableció un carácter para cada consonante y las vocales debían ser puestas por el lector dependiendo del contexto. Este "alfabeto" fue usado

en la Biblia hebrea y fue asumido por los fenicios, los arameos, los griegos, los romanos, y produjo directa e indirectamente, el desarrollo de todos los alfabetos fonéticos conocidos actualmente.

En el "alfabeto" semítico reconocemos aún una herencia pictográfica. Las letras, aunque importantes por su sonido más que por su significado, guardaban una relación estrecha con la naturaleza más que humana. Aquí algunos ejemplos:

- "Aleph": significa buey y es representada por ∇ que simula una cabeza de buey. Ahora ha pasado a ser nuestra "A".
- "Mem": significa agua y es representada por μ que simula las ondas del mar. Hoy es nuestra "M".
- "Ayin": significa ojo y es representada por un círculo "O" como la forma de un ojo. Ahora es nuestra "O".
- "Qoph": significa mono y es representado por un círculo con una "cola", equivale a nuestra "Q".

Estas trazas de unión con la naturaleza sensible, casi vestigios, ya no se hacen necesarias en la transferencia del conocimiento lingüístico. Las plantas, animales, mares, estrellas, viento, comienzan a perder su propia voz. En el Génesis hebreo es Adán (el primer hombre) quien da los nombres a los animales; el lenguaje para los hebreos se convierte en un don humano, en un poder humano (David Abram, 1996).

2.d. Escritura Cretense

A partir del 2,000 a.C., al polarizarse el centro de gravedad político y económico de las islas en torno a Cnosos y Festo, comenzó a desarrollarse la civilización palaciega que asociamos con Creta y que aún nos asombra. Los negocios basados en una poderosa flota, fueron floreciendo y propició probablemente el desarrollo de una escritura cretense (influenciada acaso por el conocimiento de la escritura egipcia) ajena a los primitivos símbolos de culto y a las marcas de propiedad. Se usaron tres formas distintas de escritura, entre el 2000-1,200 a.C., la mayoría de las veces con fines comerciales. La escritura más antigua, que utiliza signos pictóricos, sobrevive en forma de cortas inscripciones sobre sellos de piedra o, más raramente esculpidas sobre arcilla (Gaur, 1990). La mayoría de tales inscripciones provienen de Cnosos. La

dirección de la escritura parece haber sido de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, así como en bustrófedon. Hacia el 1,700 a.C. aparecieron formas lineales de escritura, la lineal A, que se utiliza hasta 1450 a.C. y la lineal B, empleada alrededor de 1,200 a.C. (Gelb, pág. 132). Cnosos cayó bajo la influencia de Micenas y los escribas cretenses parecen haber adaptado su escritura silábica para expresar la lengua de la nueva clase dominante (el griego micénico). La lineal B, única escritura cretense totalmente descifrada (Michael Ventris se dio cuenta de que tenía que haber sido usada para escribir la lengua griega, pues tabletas inscritas con textos cortos en lineal B habían sido halladas no sólo en Cnosos, sino también en el continente griego), era la más usada en Cnosos. Los textos tratan mayormente de cuentas, listas de mercancías, pesos etc. Después del 1,100 a.C., cuando la civilización cretense se destruyó luego de terremotos y de numerosas invasiones hechas por los dorios de lengua griega, el arte de la escritura se había perdido.

Además de la escritura cretense, en el antiguo Mediterráneo hubieron otras escrituras como la Chipriota que está evidentemente relacionada con la lineal A de la Creta minoica, la escritura hitita que también tuvo fines comerciales y administrativos y un estilo cuneiforme recibido de Mesopotamia, y las escrituras libias (hacia fines del primer milenio a.C.), en la región occidental del Mediterráneo, en el norte de África y el sur de España.

2.e. El alfabeto griego

Durante casi tres mil años el alfabeto ha sido la forma primaria de almacenamiento de la información en Europa y en las regiones bajo su influencia. Se trata de un sistema puramente fonético de escritura, donde vocales y consonantes tienen la misma categoría y, al menos en teoría cada fonema es representado por su propio signo. El alfabeto puede adaptarse con mayor eficacia y más fácilmente que las escrituras consonánticas y silábicas a lenguas de diferente sonido y estructura gramatical.

La tradición griega y la ciencia moderna consideran al alfabeto griego como una acertada mutación de la escritura consonántica fenicia. Las primeras inscripciones de carácter alfabético descubiertas hasta ahora se remontan al siglo VIII a.C. Probablemente el griego entró en contacto con la forma fenicia de escritura en alguno de los muchos puestos mercantiles fenicios en Asia Menor, en Siria o en una de las

islas griegas, alrededor del año 1,000 a.C. La escritura consonántica fenicia no fue ni la primera ni la única que los griegos intentaron pedir en préstamo y usar para su lengua. Previamente habían hecho dos intentos de usar una forma silábica de escritura: la escritura chipriota y la cretense lineal B. Sin embargo las adaptaciones no fueron satisfactorias y su uso fue de vida corta y localizado. Tampoco fue fácil la adaptación del fenicio, los griegos establecieron una convención en la que algunos signos consonánticos fenicios "consonantes débiles", que no tenían sonido correspondiente en griego, fueron usados para representar las vocales. Al principio surgieron muchas variedades locales de alfabeto, para acomodarse a los distintos dialectos hablados en las diferentes partes de Grecia; pero en el 403 a.C., los atenienses aprobaron una ley que hacía obligatorio el uso del alfabeto jónico en los documentos oficiales. Este alfabeto terminó por sustituir al resto de las variedades locales y posteriormente el alfabeto griego no sufrió ninguna otra modificación radical. Al comienzo, el alfabeto griego se escribía en la dirección semítica de derecha-izquierda, pero en el siglo V a.C., después de muchos intentos por escribir en la forma bustrofedón, se adquirió la dirección actual de izquierda a derecha. El término alfabeto tomado del nombre de las dos primeras letras, alpha y beta, está documentado a partir del siglo III a.C. Alpha y beta como casi todos los nombres de las letras griegas, son variaciones de los nombres semíticos primitivos (aleph, beth, etc.).

Con la transformación del alfabeto semítico al alfabeto griego, la abstracción de los significados lingüísticos se completó. Así por ejemplo:

- "aleph" que en semítico significaba buey, pasó a ser "alpha" ---- "α"
- "beth" que significaba casa, pasó a ser "beta" ---- "β"
- "gimel" que significaba camello pasó a ser "gamma" ---- "γ"

Para los griegos estas letras ya no tenían otro sentido que el gramatical, sólo importaban por su sonido; "alfa", "beta", "gamma"...etc., no representaban a ningún objeto visible.

En el diálogo platónico "Fedro" se refleja este "alejamiento de la naturaleza" producido por la escritura: Sócrates dice: "Yo soy un amante del conocimiento, y los árboles y el campo abierto no tienen nada que enseñarme, mientras que los hombres de la ciudad sí" (230 d-231 b). David Abram piensa que es difícil reconciliar esta afirmación de Sócrates con la Grecia que conocemos a través de los cantos Homéricos; en éstos la

naturaleza interviene en todo momento, los dioses hablan a través de las nubes, el viento y el vuelo de los pájaros. Zeus enviaba tormentas, Proteo podía transformarse en fuego o en alguna bestia, etc. Esto contrasta con el desprecio por la Naturaleza expuesto por Sócrates en el Fedro. Los cantos épicos de Homero fueron escritos probablemente en el siglo VII A.C y son esencialmente creaciones orales, poemas que fueron cantados y recitados antes de la aparición de la escritura. Los diálogos platónicos fueron escritos en la primera mitad del siglo IV A.C a través de una estructura literaria.

Como dijimos, el alfabeto griego fue adaptado del semítico en el siglo VIII a.C. La nueva tecnología no se esparció rápidamente, al contrario encontró resistencia en una cultura oral altamente ritualizada. Así que los cantos Homéricos son en realidad una transformación de poemas orales, se ha encontrado en ellos la estructura de un discurso oral, como por ejemplo repeticiones constantes de determinadas expresiones; la repetición sirve de apoyo en el discurso oral, pues éste no permite volver sobre lo ya dicho a diferencia del texto escrito.

La creación de un alfabeto fonético completo se dio por primera y única vez en Grecia, y con ello se abre una distancia entre la cultura humana y el resto de la naturaleza. La escritura pictográfica e ideográfica guardaban estrecha relación sensorial con el medio ambiente. En el alfabeto fonético, los caracteres, ya no hacen referencia a fenómenos sensibles; el gran mundo más que humano, ya no es parte de la semiótica, en todo caso ya no una parte necesaria.

Para Clarisse Herrenshmidt:

"la historia de la escritura equivale a un proceso de doble descontextualización. De los pictogramas sumerios al alfabeto consonántico de los semitas y de ahí al alfabeto griego, es decir, a partir de la unión primera entre el signo, el lenguaje y el mundo creada por el universo cuneiforme vía el enigma de la palabra en los alfabetos semíticos hasta culminar en la ilusión sonora del alfabeto griego, la escritura se ha desprendido del contexto. En este distanciamiento, realizado de distinto modo por las diferentes culturas gráficas, la escritura terminó por hacer visible el abismo, el hombre separa las cosas del lenguaje y las cosas del mundo"⁷⁴.

⁷⁴ Herrenschmidt Clarisse. El todo, el enigma y la ilusión: Una interpretación de la historia de la escritura. En: Jean Bottéro y otros. Cultura, pensamiento, escritura. Barcelona: Editorial Gedisa, 1995. Pág. 98.

En otro momento⁷⁵ señala que el usuario del alfabeto descontextualizado se siente, con la ilusión gráfica de su palabra interior, como investido totalmente por el lenguaje. El alfabeto coloca a cada sujeto, en el centro del acto de escribir; y a su vez la escritura expresa, el desarrollo del espacio privado de la conciencia humana, refleja la aparición de un pensamiento individual.

2.f. Escritura China

Las primeras pruebas de la existencia de la escritura china datan de 1,400 a.C., pero su origen debe hacerse remontar a algunos siglos antes; los textos existentes son ya complejos y muestran que son el resultado de un avanzado proceso de abstracción. La historia de la escritura china tiene aproximadamente cuatro mil años de historia y ha sufrido en todo este tiempo cambios relativamente pequeños. La verdadera naturaleza de la escritura ha permanecido inalterada. Los hallazgos más antiguos (periodo Shang 1766-1122 a.C.) se tratan de signos grabados con una punta en fragmentos de caparazón de tortuga o en cuerno, hueso, marfil. Cada elemento es logográfico por cuanto corresponde a un morfema de la lengua china (el chino era entonces todavía una lengua monosilábica y por consiguiente sílaba y morfema coincidían); con palabras polisilábicas habrían sido necesarios más caracteres para cada palabra; y, por otro lado una lengua monosilábica no sugiere directamente una descomposición en consonantes y vocales, paso indispensable para poder adoptar una solución alfabética (Cardona, pág. 78). Al ser ideográfica, la escritura china, no depende de la palabra hablada y puede ser leída sin tener en cuenta -y hasta sin conocer- la lengua hablada. Esto la convierte, a lo largo de toda la historia china, en un instrumento ideal de comunicación dentro de un imperio cuyas gentes hablan un gran número de dialectos diferentes, aunque gobernadas desde el mismo centro.

Al revés de lo que ocurre en otros sistemas que tienden a una reducción en el número de los signos de escritura, la escritura china parece haber tomado la vía opuesta. Los 2,500 caracteres del periodo Shang aumentaron a 9,000 en el 100 d.C., a cerca de 18,000 en el 500 d.C. y a 27,000 en el año 1000. Los diccionarios modernos completos enumeran unos 50,000 caracteres distintos (Gaur, pág. 97). Como la lengua china se basa en la sintaxis (el orden de las palabras en una oración) y no en lo que

⁷⁵ Ibid. pág. 119.

solemos llamar gramática, a pesar de su complejidad de trazos, es posible fijarse en cada carácter y, hasta cierto punto entender un texto chino, sin conocer realmente la lengua. Es por ello que la escritura china resultaba eficaz en la organización política, religiosa y administrativa de China. Lejos de dividir al país, lo unificaba.

2.g. Escrituras americanas precolombinas

En América brotaron civilizaciones urbanas y alfabetizadas semejantes a las de Egipto, Mesopotamia y el Egeo: los mayas de Yucatán, los aztecas de México y los incas de Perú. En dichas áreas, hubo algunos elementos favorables al desarrollo de la escritura: una agricultura avanzada capaz de sostener a especialistas no productivos, arquitectura desarrollada, organización del trabajo, sacerdocio estrechamente conectado con el gobierno, administración centralizada y eficaz. Los distintos sistemas de escritura que desarrollaron, han sido etiquetados como primitivos (Gelb los considera "limitados"). En el Perú se sigue negando la existencia de una escritura "propriadamente dicha". Con todo, tales sistemas servían para sostener con eficacia complejas organizaciones religiosas, políticas y económicas.

Durante mucho tiempo, la civilización maya, que duró del 500 a.C. al 1200 d.C, con un periodo clásico de unos seiscientos años entre 300-900 d.C., se prestigia tanto con la introducción del almanaque como de la escritura. Pero es probable que buena parte haya sido herencia de los olmecas, a los que la tradición nativa considera los habitantes más antiguos. Si exceptuamos lo que se refiere a los signos del calendario y a los símbolos de la notación numérica, la escritura maya todavía no ha sido descifrada por completo. Esto es debido en gran parte al fervor religioso de los conquistadores españoles que se dedicaron a destruir masivamente las imágenes esculpidas y los documentos escritos para así borrar viejas creencias del pueblo. En la América precolombina, lo mismo que en otras partes del mundo antiguo, el conocimiento de la escritura no fue algo democráticamente compartido por el pueblo; estaba predominantemente en manos de los sacerdotes y de intérpretes consagrados. Los mayas usaban dos estilos de escritura: una forma monumental y otra escrita. La escritura monumental era tallada en piedra o incisa en jade o moldeada en una especie de estuco. Los primeros textos mayas de los que hay registro se remontan a los años 200-100 a.C. La forma escrita de los glifos mayas difiere notablemente de los

signos grabados del periodo clásico, pero es difícil saber en qué medida esto es el resultado de la diferencia de material escriptorio (largas tiras de papel de corteza o gamuza plegados en acordeón en oposición a la piedra) y hasta dónde se trata de una verdadera evolución.

En el año 1320 d.C., los aztecas que, según su propia tradición, vinieron del noroeste, se consolidaron al norte de México. Su avanzada civilización, era en buena medida la modificación de una herencia dejada por civilizaciones anteriores. Su logro más espectacular fue la ciudad lacustre de Tenochtitlan (hoy ciudad de México), con una administración muy eficaz y excelentes medios de comunicación. Es muy probable que los aztecas recibieran la idea de la escritura de los mayas aunque en apariencia, no haya semejanza reconocible entre las dos escrituras. La escritura azteca es muy pictográfica y servía, hasta cierto punto, como medio de ayuda memoria para los sacerdotes que sabían leer y escribir los manuscritos. Estructuralmente la escritura consistía en una mezcla de logografía (mezclada algunas veces con elementos iconográficos), ideografía y escritura en jeroglífico. Es difícil decir si, de no llegar los españoles, la escritura azteca hubiera llegado a ser una escritura silábica, paso que no se dio en Mesopotamia, lo mismo que los egipcios nunca avanzaron hacia una escritura puramente consonántica. Pero por lo que se refiere al almacenamiento de información y a la capacidad para comunicarla, la escritura azteca era muy eficaz.

En lo que respecta al imperio Inca, lograron desarrollar una sociedad organizada sobre la base de la más estricta disciplina. En su conjunto el imperio Inca puede ser descrito como un estado totalitario de bienestar. Una sociedad de este tipo depende estrechamente de la comunicación y los Incas la llevaron a la perfección. El medio para almacenar y transportar información fue el quipu que consistían en cordeles con nudos. Los distintos procedimientos para conservar los datos incluían el tipo y el número de los nudos, la posición de cada nudo, el color y capas de cada cordel y la posición de un cordel en la cuerda principal. Se cree que había una clase especial de intérpretes llamados quipu-camayoc que podían leer e interpretar los quipus. Además de ser registros numéricos, los quipus se utilizaban también como recursos mnemónicos en la recitación de versos narrativos y en asuntos genealógicos y litúrgicos (Gaur 1990).

Frank Salomon⁷⁶ en un estudio etnográfico reciente sobre los quipu-camayocs, concluye que en los Andes se siguió la opción de registrar datos por referencia directa, antes que la vía de la representación del discurso acerca de los datos. La ventaja de seguir esa opción es en primer lugar la independencia de cualquier idioma específico, y esto pudo ser crucial en un mundo polilingüístico como lo fue el incaico. La segunda ventaja es la operatividad. Al separar el concepto de inscripción del concepto de texto (conjunto de símbolos fijos), la tecnología incaica hizo posible un sistema de información con algunas de las mismas ventajas que una hoja de cálculo en computadora. Pero el balance de evidencias etnográficas indica que la diversidad interna de cada cordón-registro es muy grande. Su legibilidad no estaba limitada a los datos cuantitativos. Sus cordones, aparentemente contenían modelos de espacio, listas de objetos, identificación de personas y de acciones, y registros de decisiones no numéricas.

⁷⁶ Salomon Frank. Para repensar el grafismo andino. En: Perú El Legado de la Historia. Colección América. Sevilla, 2001.

ANEXO 3

LA TERCERA FASE: LO AUDIOVISUAL

Estudios recientes sobre el impacto de los medios audiovisuales en la sociedad parecen apoyar los argumentos de los llamados Teóricos de la Gran División que intentan explicar el impacto de la escritura en la cultura.

Al igual que con la escritura, el lenguaje audiovisual no desplaza a la oralidad sino que la recrea. El lenguaje audiovisual es distinto al oral y al escrito, de alguna manera es más, porque requiere la atención del oído y la visión sin inclinarse hacia un lado de la balanza como en los otros lenguajes.

El hombre que está inmerso en un entorno audiovisual comienza a ser distinto al hombre de otras épocas, pero es difícil precisar las características psicológicas de este nuevo hombre. Los cambios están sucediendo muy rápido, e inmersos en el proceso no es fácil sacar conclusiones. Miguel Angel Santos dice que:

"si quisiéramos establecer el estereotipo del "hombre audiovisual" podríamos atribuirle unos rasgos psicológicos que son debidos a la influencia ejercida por los medios de comunicación social" (Santos, 1998, pág. 54).

Santos señala las posibles características psicológicas del hombre audiovisual. Así, éste sería un hombre sensitivo, pues al parecer, la imagen recorre un camino que llega antes a la sensibilidad para hacer luego mella en la inteligencia. La palabra -hablada o escrita- en cambio recorre el camino inverso: primero impresiona la inteligencia y luego la sensibilidad. La preponderancia de estímulos visuales provocaría una hipertrofia de la sensibilidad. "El hombre que llamamos audiovisual vive en un primitivismo psíquico considerable. Conoce, asimila y reacciona bajo claves eminentemente emocionales"

(ibid., pág. 56). Este conocimiento se da por el efecto que producen anuncios luminosos, eslóganes verbales y musicales de la radio o la televisión. Se comprende principalmente por medio del contacto directo y no por representación, no se tiene la necesidad de una explicación intelectual.

El hombre primitivo captaba la naturaleza con toda la extensión de sus sentidos. En esta época, estaríamos volviendo a este tipo de conocimiento y expresión sensitiva pero a través de un instrumento técnico. El hombre audiovisual supravolaría el instinto, lo sensorial, lo emocional. Retornamos al "primitivismo psíquico".

Así mismo, el hombre de siglos anteriores debía salir de su casa, de su ciudad o su país para conocer el mundo. Hoy en día para conocer tierras lejanas, sólo hace falta ver la televisión. Las imágenes nos traen el mundo a casa. El hombre de hoy es un "hombre planetario" aunque de una preocupante pasividad, los medios de comunicación audiovisual le permiten enterarse de lo que sucede en el mundo pero sin participar activamente. La participación es engañosa, la noticia se hace cotidiana e "inevitable" y termina por generar indiferencia. Aunque el número de estímulos recibidos sea cada día mayor (a través de la publicidad, el cine, la televisión), muchos de estos estímulos no exigen una respuesta al receptor. El hombre audiovisual es un ser comunicacionalmente pasivo.

El hombre audiovisual tiene también una mayor inteligencia intuitiva y simbólica, que no se caracteriza por su capacidad de abstracción y por su poder de razonamiento, ni por el pensamiento formal y rigor gramatical, sino por su alto nivel práctico y por su conexión con la vida y con las cosas, por su poder intuitivo y por su rapidez.

El hombre audiovisual es un hombre "tele dirigido", está sometido a influjos externos. El caudal de información que recibe, dificulta el silencio necesario para desarrollar la interioridad. La prisa crea una cadena de preocupaciones incesantes. El hombre "tele dirigido" no tiene espacio ni tiempo para encontrarse a sí mismo.

McLuhan diferenció en la historia de las comunicaciones al hombre tipográfico del electrónico. El primero era el hombre formado por los medios impresos, pensaba con un orden encadenado, la lógica cerebral le conducía a la decisión conforme al pensamiento elaborado con antelación. El hombre electrónico es antiseccional, su pensamiento se organiza mediante mosaicos de realidad olvidándose de la técnica intercalada y se entrega al espectáculo de forma pasiva.

Rafaele Simone en su libro *La Tercera Fase* hace también un recuento de lo que llama "la historia del conocer". Simone nos dice que la Primera Fase coincidió con el invento de la escritura, la Segunda Fase comenzó veinte siglos después con el invento de la imprenta. La Tercera Fase nace con los media. Pero Simone aclara que el surgimiento de una nueva fase se debe a dos aspectos: el técnico y el mental. El fenómeno técnico consiste en el hecho de que continuamente se inventan "instrumentos" vinculados con el conocimiento (el estilo y la pluma, la imprenta, el ordenador). El mental en cambio está constituido por el paso, primero de la oralidad a la escritura y, segundo de la lectura a la "visión" y la escucha, un tránsito que también ha producido cambios en nuestro modo de pensar. Los motores de la Tercera Fase de la historia son la televisión y el ordenador, con todos los efectos que han tenido en la sociedad. El libro ha dejado de ser el emblema único, y ni siquiera el principal, del saber y de la cultura. Simone propone que el hombre es un ser principalmente visual y auditivo, y la historia de la adquisición de conocimientos muestra que de manera alternada se ha valorado más uno u otro sentido. Así, la escritura ensalzó enormemente el ver respecto al oír. Se puede establecer diferencias entre las fases de adquisición de conocimiento a partir del énfasis en el sentido utilizado: La escucha es lineal porque debe seguir el desarrollo de la señal sonora. La visión no alfabética no es lineal, ve los objetos de manera general y no está obligada a seguir una sucesión ordenada en su movimiento. La visión alfabética, por su parte, permite ver los objetos específicos que son las escrituras, descifrando su valor fonético (es decir, entendiendo cómo se pronuncian) y captando al mismo tiempo su significado. En ese sentido la visión alfabética sigue la misma linealidad que los textos.

A finales del siglo XX hemos pasado gradualmente de un estado en que el conocimiento se adquiría sobre todo a través del libro y la escritura (es decir a través de la visión alfabética y una inteligencia secuencial), a un estado en que el conocimiento se adquiere principalmente a través de la escucha (oído), la visión no alfabética (estimulada por los medios audiovisuales) y la inteligencia simultánea. Hemos pasado así de una modalidad de conocimiento en la cual prevalecía la linealidad a otra en la que prevalece la simultaneidad de los estímulos. De esta manera, se genera un nuevo orden de los sentidos en el que la vista y el oído han intercambiado nuevamente de lugar después de siglos de primado de la visión

alfabética. La enorme cantidad de estímulos auditivos y la cultura de la escucha que ha generado, han hecho perder importancia a la visión alfabética y a su soporte más típico: el texto.

"El hombre renuncia a la conquista de la visión alfabética en el momento en que, con el desmedido crecimiento de la información mediada por el oído y la visión no alfabética, ha tenido la impresión de disponer de fuentes de conocimiento igualmente ricas" (Simone, pág. 42).

Este "paso hacia atrás" o regreso a la inteligencia no secuencial se ha dado quizás porque existe una jerarquía natural en el uso de las distintas vías de adquisición de conocimiento. El ejercicio de la visión alfabética exige más esfuerzo y supone más cansancio respecto del oído y la visión no alfabética.

Lo que Simone llama "Tercera Fase" ha traído cambios inesperados en la transmisión del conocimiento y de la información. El habla ha recibido un gran empuje provocado por el descubrimiento de nuevos medios de comunicación como la telefonía celular e Internet.

En el escenario de la sociedad de la Tercera Fase, casi todos los parámetros vigentes en la sociedad tradicional para la creación y difusión de los conocimientos han cambiado: El volumen de conocimientos en circulación es infinitamente mayor (gracias al ordenador). La lectura y en general el empleo de códigos alfabéticos favorece la formación y el uso de la inteligencia secuencial. El conocimiento a través de la imagen (televisión) favorece la inteligencia simultánea que se caracteriza por la capacidad de tratar al mismo tiempo diferentes informaciones, pero sin que sea posible establecer un orden entre ellas, una sucesión y una jerarquía. Sin embargo el sistema escolar sigue siendo "tradicional", no va al mismo ritmo de la sociedad, pues en lugar de expandir el conocimiento y establecer nuevas relaciones entre sus diferentes partes, hace que los conocimientos sean sedentarios y casi estáticos.

Giovani Sartori en su libro *Homo Videns*, ha llegado a imaginar el nacimiento de un homo videns, típico de la época moderna, y ha sugerido que al aumento del consumo de televisión hay que atribuir un empobrecimiento de la capacidad de entender, dado que la televisión anula conceptos y atrofia nuestra capacidad de abstracción (Sartori, 1998, pág. 51). La tesis central de Sartori es que el vídeo está transformando al homo

sapiens, producto de la cultura escrita, en un homo videns para el cual la palabra está destronada por la imagen. El homo sapiens está al borde de ser suplantado por el homo videns que no sería ya portador de pensamiento sino de "post-pensamiento".

Sartori nos habla de un común denominador entre los diferentes elementos multimedia: el telever, y como consecuencia de ello nuestro tele-vivir que es cada vez más fuerte aunque ha pasado inadvertido. Este nuevo tipo de vida ha producido al vídeo-niño, es decir el niño que ha crecido frente a un televisor. Este niño a su vez, se convierte en un adulto sordo a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita. Los estímulos a los cuales responde cuando es adulto son casi exclusivamente audiovisuales, por lo tanto es un adulto empobrecido.

Sartori no deja de reconocer que la televisión estimula nuestros sentidos de una manera dinámica, diferente y potente. Pero el gran impacto producido por la televisión que generó muchas expectativas de progreso en el sentido moderno del término, ha producido una regresión fundamental: el empobrecimiento de la capacidad de entender. Esto sucede porque la mayoría de palabras abstractas son intraducibles en imágenes, y cuando lo llegan a ser, lo son sólo de forma empobrecida. "El homo sapiens se desarrolla en la esfera de un mundus intelligibilis (de conceptos y concepciones mentales) que no es en modo alguno el mundus sensibilis, el mundo percibido por nuestros sentidos. Y la cuestión es esta: la televisión invierte la evolución de lo sensible en inteligible y lo convierte en ictu oculi, en un regreso al puro y simple acto de ver" (Sartori, pág. 47).

Respecto a la Internet, Sartori la considera como una posibilidad para enriquecer el entendimiento de las personas, siempre y cuando sea usada como una gran biblioteca universal que provee educación, y para ello se requiere de una disposición activa del usuario. Si Internet es usada sólo como divertimento, la televisión seguirá ganando terreno entre aquellos que prefieren simplemente "mirar". El problema es que al "niño-vídeo" se le inicia y acostumbra a la televisión desde muy temprana edad, por tanto, cuando llega a acceder a Internet, su interés cognoscitivo no está sensibilizado para la abstracción. Así, todo el saber almacenado en la red, permanece inutilizado por una gran mayoría.

María Teresa Quiroz es más optimista respecto a lo audiovisual:

"Si bien hay quienes se lamentan porque se habría perdido la habilidad para la abstracción y el análisis, por la presencia de lo audiovisual, definitivamente esto último estimula otras capacidades cognitivas y perceptivas y nuevas sensibilidades que amplían el espectro de posibilidades de las personas. Negarlo es anacrónico e ideologizado. El sentido del movimiento, por ejemplo, utilizado por la televisión para captar la atención implica una hiperestimulación sensorial que modifica las experiencias perceptivas por la multiplicación de estímulos visuales y auditivos. La actualidad está marcada por la rapidez, la eficiencia, la celeridad de imágenes y de decisiones, y esto está presente en el ritmo intenso de la publicidad, en la información y en la conducta de las personas"⁷⁷.

Quiroz considera que las escuelas deben aprovechar más los medios audiovisuales para no quedarse rezagadas en una educación arcaica, pero para ello se debe superar el concepto de televidente pasivo y pensar en el televidente como un sujeto activo y constructivista. Los medios audiovisuales podrían así enriquecer a la escuela estimulando una pedagogía más activa, motivando a los niños y enriqueciendo el hábitat cultural de los sectores más deprimidos.

Respecto a la realidad peruana Quiroz señala que:

"en general podemos afirmar que los medios de comunicación han pasado a ser parte de los procesos de socialización de los peruanos, acompañan las diversas actividades cotidianas y son espacios de legitimidad, como antes lo fue la escuela de modo exclusivo. Se relacionan con el juego infantil: los niños compran, coleccionan, imitan, representan personajes de los medios, álbumes, voces, maneras de vestir; con los jóvenes, por ejemplo, a través de la música. Con la vida diaria del ama de casa, del comerciante que busca información en diarios y medios en general, del trabajador que busca empleo, de las formas de entretenimiento. Los comentarios cotidianos en casa y fuera de ella tienen que ver con los medios, y en esa medida acompañan todos los procesos"⁷⁸.

⁷⁷ Quiroz, María Teresa. 1996. Medios Masivos e Imaginario Social en el Perú de los 90. En: Pretextos No. 8. Lima: Desco.

⁷⁸ Ibid. pág. 65.