

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA.

ORALIDAD Y ESCRITURA.  
LA GRAN DIVISIÓN Y SUS CRÍTICAS.

*Tutor:* Julio C. Armero San José

*Alumno:* Adrián Alonso Enguita.

INTRODUCCIÓN.	3
1.- LA GRAN DIVISIÓN	5
1.1.- Abriendo la Gran División. Milman Parry y Albert B. Lord.	9
1.2.- Grecia, un nuevo mundo alfabético. Erik A. Havelock.	15
1.2.1.- <i>La musa de Homero y Hesiodo.</i>	17
1.2.2.- <i>Las viejas ideas.</i>	20
1.2.3.- <i>Las nuevas ideas.</i>	22
1.2.4.- <i>Halverson.</i>	23
1.3.- La Gran División paso a paso. Walter Ong	27
1.4.- El hombre tipográfico. McLuhan.	34
1.4.1.- <i>Alfabeto y tiempo.</i>	38
1.5.- Las investigaciones de Vygotsky y Luria.	41
1.6.- Los últimos autores de la Gran División. Goody y Olson.	48
1.7.- Nuevos descubrimientos y problemas para la Gran División.	54
1.7.1.- <i>Nueva visión de los experimentos de Luria. Scribner &amp; Cole.</i>	56
1.7.2.- <i>El origen del alfabeto. Schmandt-Besserat.</i>	61
2.- TRAS LA GRAN DIVISIÓN	69
2.1.- Midiendo la abstracción. Flesch y DeVito.	69
2.2.- La Gran División social. Greenfield.	74
2.3.- Procesos de habla y de escritura. Chafe y Tannen.	79
2.4.- New Literacy Studies.	84
2.4.1.- <i>Modelo ideológico. Street.</i>	84
2.4.2.- <i>Métodos de producción. Biber, Gray y Akinnaso.</i>	89
2.4.3.- <i>La discriminación. Scollon and Scollon.</i>	94
EPÍLOGO.	98
BIBLIOGRAFÍA	102

## INTRODUCCIÓN.

Estamos de lleno en la llamada «era digital». Comenzó con los ordenadores personales que posteriormente se conectaron unos a otros mediante anchos de banda cada vez más amplios, tras ellos vinieron los juegos en línea, los chats, los foros, los archivos digitales, las cuentas de correo electrónico y, hoy mismo, las redes sociales ya son un presente absoluto. Teléfonos móviles que nos hacen estar conectados, esto es, ligados a una gran red, y que se sincronizan con tabletas y ordenadores más potentes que los primeros que llevaron al hombre a la luna. Ya no escribimos a bolígrafo (las ocasiones en que hemos cogido un lápiz para la elaboración de este texto son residuales, quizás para anotar algo en los libros de papel que hemos consultado y que no estaban disponibles en la red) sino sobre teclados, sean estos físicos o digitales, incluso hay quien ya usa los software de dictado. Cientos de ensayos salen al mercado anunciando algo nuevo: nuevas sociedades, nuevas políticas, nuevas cogniciones, nuevas relaciones personales... Unos no entienden a los que se abandonan a la nueva tecnología de la comunicación, otros no entienden a quienes se resisten, otros se dejan llevar, algunos se preguntan si esto ya ha pasado en alguna ocasión: nos adscribimos a esta última opción. Queremos mirar al pasado para entender el presente y no asustarnos ante el futuro.

Todo este escrito que viene a continuación es una revisión bibliográfica comentada acerca de otro gran momento de revolución que nos fascina tanto como el actual. La Grecia Clásica es el germen de nuestra civilización y una serie de autores han propuesto y defendido con denuedo la tesis de que un antes y un después sucedió allí, no solo culturalmente, sino que una nueva forma de pensamiento desconocida hasta entonces acaeció, y que la razón no fue otra que la entrada de una nueva tecnología en su sociedad, a saber, el alfabeto.

La labor que realizaremos en este ensayo es la de recoger la ideas de los autores de la Escuela de Toronto y las de sus seguidores los cuales defienden una frontera infranqueable entre la oralidad anterior a la Grecia Clásica y la escritura alfabética que allí se da. A ello dedicaremos el primer capítulo del mismo repasando críticamente las ideas de Lord, Havelock, McLuhan, Olson, etc. La segunda parte del escrito consistirá en una revisión de las principales líneas de investigación que se han dado tras las críticas a la llamada Gran División entre oralidad y escritura que estos autores defendían. Veremos cómo poco a poco los autores van dejando de lado la idea de que la alfabetización trae consigo la capacidad abstractiva así como la individualidad frente a la concreción

arraigada en el contexto y en la circunstancia concreta de las mentes orales para pasar, en el extremo de los New Literacy Studies, a considerar el alfabeto como un factor más que ha de ser analizado en cada momento histórico singular de cada sociedad particular (y nunca como un elemento monocausal, universal y neutral).

En el camino tendremos que estudiar la sociedad Griega arcaica de Homero y las novedades que traen Sócrates y Platón, así como tendremos que irnos a la antigua Unión Soviética con los psicólogos Vygotsky y Luria para rápidamente desplazarnos junto con los vai de Liberia. Nos dejaremos llevar por la locuacidad de McLuhan a la hora de explicarnos los medios y los mensajes para ver cómo Olson reinterpreta todo lo dado sin salirse de la línea marcada. Rastreamos el origen del alfabeto y los pequeños vaivenes que se dan a la hora de relatar su historia así como los análisis matemáticos que Flesch hace sobre él para medir las capacidades de abstracción. Veremos las repercusiones que la escritura trajo sobre el África negra y cómo la misma sirve para separar a la sociedad en clases, discriminando y legitimando el poder.

Quizás, relatando toda la historia de un gran cambio a partir de quienes mejor lo entendieron y lo estudiaron en sus acuerdos y en sus desavenencias, seamos capaces de dar con la pieza que nos permita descifrar el mundo en que vivimos, o al menos logremos las herramientas para acometer su comprensión.

# 1.- LA GRAN DIVISIÓN

«For the oral poet the moment of composition is the performance. In the case of a literary poem there is a gap in time between composition and reading or performance»<sup>1</sup>.

Algo ocurre en la Grecia Clásica. Filosofía, arte, ciencia... Todo un nuevo mundo a los pies de algunos de los más grandes en cada una de las disciplinas que se irán desarrollando a lo largo de los siglos con mayor o menor fortuna, pero que ven su origen en un momento histórico muy determinado. La coincidencia histórica en pocos siglos de los tres grandes filósofos (Sócrates, Platón y Aristóteles) junto con los añorados y perdidos pintores (desde Polignoto a Apeles), los astrónomos (Aristarco, Eudoxo...) o los aún estudiados inmensos oradores (Pericles, Górgias o Demóstenes<sup>2</sup>), sin dejar de lado a los médicos o a los matemáticos, y aún soñando con las primeras tragedias de Esquilo, todo se vuelve, cuanto menos, asombroso. Hojas, ríos de tinta y horas de explicaciones se han volcado en analizar y dibujar lo que allí sucedió.

Más allá de la fascinación por la explosión social que allí se vive y que dejará sin aliento a historiadores, filólogos, filósofos y demás enamorados de aquella Atenas, la pregunta es obvia: ¿Por qué? ¿Qué es lo que ocurre en aquel determinado momento que todo lo trastoca y que da origen a lo que hoy llamamos cultura occidental? ¿Por qué no en cualquier otra civilización? Y miramos a lo ocurrido tras la caída de esa fantástica Grecia y vemos que el siguiente gran periodo artístico y cultural es el Renacimiento y, claro, en ese renacer (de la cultura clásica, de Grecia, por supuesto) nos habremos de preguntar de nuevo el porqué.

Los autores, que algunos llamaron «Escuela de Toronto» y otros «teóricos de la Gran División», se dieron cuenta de que había un elemento común a ambos periodos que no era otro que un cambio tecnológico en los medios de comunicación: el advenimiento del alfabeto para la Grecia Clásica y la imprenta para el Renacimiento. Y sobre la hipótesis de que ambas tecnologías habían golpeado en el corazón de sus respectivas sociedades para tornarlas algo nuevo y ¿mejor? volcaron todos sus esfuerzos. Ellos fueron McLuhan, su personaje más mediático, Havelock, el más incisivo y el que más apoyo nos dará, Ong, quizás el más sistemático y, previo a ellos, Harris y Parry. Su línea

---

<sup>1</sup> Albert Bates Lord, *The Singer of Tales*, vol. 24 (Harvard University Press, 2000), 13.

<sup>2</sup> Antonio López Eire, *Esencia Y Objeto De La Retórica* (2000).

argumentativa, que cada uno colorea en su tinte particular, fue la de considerar que las diferentes tecnologías de la comunicación, empezando por el habla, siguiendo por la escritura, continuando principalmente por el alfabeto y, más allá, tocando las tecnologías eléctricas, derivan sus estructuras en la mente social de forma que ésta termina asumiendo y fagotizando esa misma configuración; las tecnologías de la comunicación no son instrumentos pasivos sino que son prismas con los que acceder al mundo que cambian nuestros propios moldes mentales. Decía McLuhan:

*«Todos los medios nos vapulean minuciosamente. Son tan penetrantes en sus consecuencias personales, políticas, económicas, estéticas, psicológicas, morales, éticas y sociales, que no dejan parte alguna de nuestra persona intacta, inalterada, sin modificar. El medio es el masaje»*<sup>3</sup>

La tesis de estos autores fue radical y demoledora. Un auténtico torbellino que obligó a repensar el mundo griego y, ello llamó poderosamente la atención, nuestro propio entorno. McLuhan, su propia biografía y su estrellato malogrado, puede ser un buen símil de la aceptación y olvido de estas teorías pues sus caminos van parejos. He aquí su historia:

El cenit de la fama de McLuhan fue en 1970; desde la altura él pudo ver la impronta de sus ideas y, cuando quiso empezar a mirar de nuevo hacia arriba, inició su descenso mientras su aura se apagaba. Dice Horrocks que la razón está en que sus investigaciones (que tilda de haberlas realizado «*de mala gana*»<sup>4</sup>) no terminaron por confluir con una teoría política adecuada. Claro, sí que la realidad y la relación que la sociedad tiene con ella depende y se ve moldeada por los medios de comunicación que imperan en cada momento, y sí que necesariamente la vida política habría de ser una respuesta o efecto de esos medios. La democracia, por ejemplo y siempre según McLuhan, habría de ser descompuesta cuando los medios eléctricos devolvieran la sociedad a la tribu<sup>5</sup> en una implosión mundial.

Se suele decir que las teorías científicas han de ser matematizables, coherentes y tener poder de predicción. A McLuhan se le pidió que predijese lo que iba a ocurrir, tarea

---

<sup>3</sup> Marshall McLuhan and Quentin Fiore, *El Medio Es El Masaje. Un Inventario De Efectos* ed. Jerome. AGEL (1988), 26.

<sup>4</sup> C. Horrocks, *Marshall McLuhan Y La Realidad Virtual* (Gedisa, Editorial, S.A., 2004), 17.

<sup>5</sup> Ibid.: «Entendía la política simplemente como una respuesta a la tecnología: la democracia, por ejemplo, se descompondría -al igual que el electorado- en la instantaneidad de la comunicación electrónica».

con la que tonteó pero de la que siempre renegó. Él no se preocupaba por el futuro sino por el presente como una consecuencia del pasado, pero como una consecuencia que no entendíamos porque lo tratábamos de analizar con los anteojos de una cultura que estaba por morir, con unas estructuras propias de una tecnología que procedía a quedar obsoleta. Conducimos hacia el futuro, decía, pero «*miramos el presente por el retrovisor. Retrocedemos hacia el futuro*»<sup>6</sup>. Así los coches hablan de caballos, los ordenadores usan el teclado de la máquina de escribir, el cine contiene la narración de la novela y las pizarras electrónicas se utilizan con un lápiz (electrónico).

Y, sin embargo, McLuhan sí realizó numerosas predicciones más allá de las políticas que ya hemos comentado, a saber: que los ordenadores controlarían y coordinarían la vida social desde el superfluo dirigir termostatos o hacer sonar la campana de un colegio a determinadas horas, a ser capaz de realizar casi cualquier labor profesional desde el salón de casa dirigiendo, por ejemplo, una fábrica en otro país<sup>7</sup>. Su misma obra termina por ser una predicción de lo que va a ocurrir y quizás por ello siempre fue acusado de tener un estilo literario arduo, extraño, poco lineal... Justo lo que él pretendía cuando escribía: experimentar en su propia prosa estructuras no alfabéticas. *Comprendiendo los medios de comunicación* es una obra compuesta casi de artículos estanco aunque mantiene una línea, *La Galaxia Gutenberg* salta en el tiempo con toda libertad rondando una idea común, y la ya comprometida *El Medio es el Masaje* se convierte en un collage de imágenes y textos que tanto se pueden leer de adelante a atrás, como ignorando partes de él, como con la necesidad de acercarse a un espejo para leer las letras volcadas, como tener que poner patas arriba al libro porque el texto está cabeza abajo... Todo un intento de violar la necesaria linealidad del libro y su uniformidad (numerosas tipografías, desde pinturas a letras de niño). «*Por ejemplo, Levinson argumenta que algunos libros de McLuhan, como el Medio es el mensaje [sic], anticiparon el hipertexto de la Web*»<sup>8</sup>.

El análisis minucioso de la casuística política, por supuesto, queda perdido en este gran marco tecnológico. Jonathan Miller le acusó de ignorar la política cotidiana, de no embarrarse en la diaria pugna de partidos<sup>9</sup>. Uno de sus discípulos, Arthur Kroker, le acusó

---

<sup>6</sup> McLuhan and Fiore, 75.

<sup>7</sup> Horrocks, 35. «*En otro lugar afirma: 'podrías dirigir la fábrica más grande del mundo sentado en la cocina con un ordenador'*».

<sup>8</sup> Ibid., 41.

<sup>9</sup> J. Miller, *Marshall McLuhan* (Viking Press, 1971), 46.

de carecer de un discurso que aunase economía y tecnología e información<sup>10</sup>. De Mott argumentó un excesivo y recurrente optimismo con los nuevos medios que, al final, dice, poco se alejan de las apariencias<sup>11</sup>. La conclusión es que McLuhan fue una fantástica gaseosa a la que se le había pasado su momento de fiesta.

La manta que terminó de cubrir a nuestro autor fue, según Horrocks, la llegada de Derrida y su deconstructivismo. Dice Genosko que McLuhan ironizaba sobre ello a pesar de que la intelectualidad francesa se apoyó en algunos de sus argumentos. «*Tal como veremos, las lecciones de la deconstrucción quedan entre McLuhan y su aplicación al mundo virtual*»<sup>12</sup>. Pero McLuhan era ya el pasado.

Por otro lado, su relación con los medios no fue la de un investigador con bata blanca alejado de los focos, todo lo contrario, participó en debates televisivos y radiofónicos, en películas (*Annie Hall*, de Woody Allen, 1977). Se le tildó de oportunista, de mercader de ideas, y su aura se fue, más que apagando, ensuciando. Se consideraba que se vendía con demasiada facilidad dentro de una sociedad que miraba lo audiovisual con desprecio, tanto como para tildarla de baja cultura frente a lo literario, la alta y noble cultura. Un académico como McLuhan entrando a debates televisados era poco menos que un traidor a la nobleza del libro.

Ahí fue cuando su salud se torció y, sabiendo él que el habla era la extensión del pensamiento, su fuerza locuaz falló. El gran retórico se quedaba sin voz. Vemos una intervención quirúrgica por un tumor en 1967, y un derrame cerebral en 1979 que fueron sus dos principales achaques; el último acabó con su verborrea. En 1980 el Centro para la Cultura y la Tecnología, al que había dedicado años y años de su vida y esfuerzo, quedó cerrado por orden de la Universidad de Toronto: «*no podía dirigirlo, en opinión de Marchand, porque carecía de financiación*»<sup>13</sup>. «*McLuhan se presentó una tarde y se puso a llorar porque su antigua oficina estaba patas arriba*»<sup>14</sup>.

Las teorías de los autores de la Escuela de Toronto fueron, como veremos, un gran éxito como lo fue la misma figura de McLuhan, mas cayeron en desgracia atacadas por quienes no veían tal barrera conceptual entre el alfabeto y la oralidad, como por nuevos

---

<sup>10</sup> A. Kroker and M. Kroker, *Digital Delirium* (Palgrave Macmillan, 1997).

<sup>11</sup> Las críticas a McLuhan son explicadas en Horrocks, 17-19.

<sup>12</sup> Ibid., 20.

<sup>13</sup> Ibid., 22.

<sup>14</sup> Cita extraída de Ibid. referida a la obra de Paul Benedetti y Nancy DeHard (eds.), *Forward Through the Rearview Mirror: reflections on and by Marshall McLuhan*, Ontario: Prentice Hall Canada Inc., 1997.

descubrimientos en cuanto al origen del alfabeto y por nuevas teorías que no dudaron en maltratar estos primeros intentos. Halverson será un azote para estos teóricos, Scribner y Cole pondrán en duda las fantásticas investigaciones de Luria y los New Literacy Studies les harán mención tratándolos tan solo como meros intentos de explicar la realidad que han quedado desfasados. En esta primera parte veremos el levantamiento, la gloria y la caída de estas intempestivas.

### **1.1.- Abriendo la Gran División. Milman Parry y Albert B. Lord.**

En la preciosa obra *Singer of Tales*, Lord nos cuenta las aventuras de los poetas yugoslavos en las fechas en que Parry los había seguido, grabado y estudiado a lo largo de sus periplos por las zonas más profundas de lo que hoy es Croacia y, sobretudo, Bosnia. Y lo que nos desvela es que eran capaces, día tras día, de recitar entre diez y veinte líneas (entendiendo línea como diez sílabas) por minuto de unas composiciones que ellos no se habían estudiado de memoria (entendiendo ahora «estudiar de memoria» como una repetición literal del contenido de las historias cantadas)<sup>15</sup>. Eran, claro, analfabetos en una sociedad prácticamente analfabeta.

La pregunta que Lord se plantea es la siguiente: o son genios extraordinariamente virtuosos o cuentan con una técnica de composición desconocida para nosotros. No era uno solo el poeta que viajaba de aldea en aldea recitando sus composiciones sino que eran muchos, así que la hipótesis de un genio virtuoso habría de quedar rechazada. «*The answer of course lies in the second alternative, namely, a special technique of composition*»<sup>16</sup>.

Y la importancia de la pregunta que se plantea y que responde Lord viene de las similitudes que presenta con los cantos que hace más de dos mil años recitaba Homero. Al igual que el bardo yugoslavo (la historia del poeta ciego es reveladora en las páginas de Lord), Homero vivió en una sociedad oral y «*la capacidad de la memoria fue lo que le permitió producir esa poesía*»<sup>17</sup>; obviamente no había otra manera de fijar los datos. Si nos fiamos de Ong, el primer autor en tener la intuición de tal paradoja (la que nos

---

<sup>15</sup> Lord, 17.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Walter Ong, *Oralidad Y Escritura* (Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2002), 27.

sentencia que el conocido autor de *La Ilíada* y de *La Odisea* nunca había siquiera imaginado escribir tales obras) fue Robert Wood (1717-1771). La clave para él fue la memoria. Su intuición era perfectamente lógica: si la escritura es la fijación de la palabra sobre material duradero, ya sea piedra ya sea pergamino, el esfuerzo por retener en la memoria la palabra es sustituido por la escritura. Lo que a nosotros no nos cuesta más que acercarnos al libro de referencia y consulta, para el que carezca de libros no puede ser menos que una tarea de memorización. ¿Cómo si no Homero habría podido hacerse cargo de tamañas obras?

La clave está, como hemos dicho, en la memoria, pero pocos seremos capaces de memorizarlo sin más, debe haber algún elemento que se nos quede fuera. Los aedos recitaban los poemas épicos una y otra vez en distintos lugares y de ello vivían, pero hablamos de poemas de una amplitud, en principio, inabarcable (*La Ilíada* de la edición Gredos consta de unas 600 hojas<sup>18</sup>). Es más, su propia creación es un acto de genialidad sin parangón... ¿Cómo se crearon? ¿Fue una sola persona?

*La Ilíada* y *La Odisea*, más que un grandioso ejemplo de creatividad humana, nos dicen estos autores, resultaron un montaje a partir de fórmulas ya creadas y muy predecibles. Muy pocas de las palabras de la *Ilíada* y de la *Odisea* se pueden considerar originales, al igual que tampoco se pueden considerar originales los temas tratados: el consejo, la reunión del ejército, el saqueo de los vencidos, el escudo del héroe... «*Un repertorio de temas similares se halla en la narración oral y demás discurso oral por todo el mundo*»<sup>19</sup>. Por ejemplo, el esquema de la cólera y el regreso a la batalla de Aquiles en *La Ilíada* es recurrente en las *Aquileidas*, donde el mismo héroe vuelve a la batalla tras ser asesinado su amigo Antíloco y verse forzado a vengarse de su asesino, Memnón, de la misma forma que muere Patroclo y debe Aquiles vengarse de Héctor.

Es más, en este sentido *La Ilíada* y *La Odisea*, grandes hitos de la literatura universal, deberían ser recordados como copias construidas a partir de retales y sin autor conocido. Que nombremos a Homero como autor no deja de ser un prejuicio alfabético sin sentido para ellos, los cuales no se preocupaban por la autoría: eran obras colectivas. McLuhan, en este sentido, se refiere a unas líneas de Goldsmid: «*Una cosa se hace evidente en seguida: antes de 1500, aproximadamente, la gente no daba la misma importancia que damos nosotros a la seguridad acerca de la identidad precisa del autor*

---

<sup>18</sup> E. Crespo Gúemes, "Homero: *Ilíada*," (Gredos Madrid, 2000).

<sup>19</sup> Ong, 31.

de un libro que estamos leyendo o citando»<sup>20</sup>. Él habla de la imprenta, es cierto, pero es aplicable al periodo que estamos tratando.

Robert Wood, de acuerdo con Ong, no fue capaz de desentrañar el funcionamiento de la mnemotecnica de Homero pero, al parecer, sí fue capaz, de nuevo, de intuir que la piedra capital era el verso, «*el ethos del verso Homérico*»<sup>21</sup>.

Fue entonces Milman Parry, en su tesis doctoral (1928), quien acertó el aspecto fundamental y característico de la poesía homérica: la economía en los métodos de composición. El individuo debe memorizar la palabra hablada, debe fijarla, no en material perenne, sino en la memoria, y toda la obra se destina a lograr tal tarea. Se había dado cuenta de que los epítetos referidos al vino eran todos distintos y la elección de uno u otro no respondía a la narración y a las necesidades de la historia sino a las necesidades de la métrica, y no siempre de la misma manera pues las obras no se recitaban palabra por palabra. La clave no estaba, por tanto, en la retención de una narración al dedillo y su repetición<sup>22</sup>, es más, el canto nunca era el mismo y, sin embargo, mantenía una constante estructura; era otro el acertijo.

Milman Parry demostró que Homero, contra quienes pensaban que era un genio de nacimiento y un consumado poeta, repetía fórmula tras fórmula. «Cantar», *rhapsodein*, significa «coser un canto» (*rhaptein*, coser, *oide*, canto<sup>23</sup>). Homero poseía un número limitado de fórmulas que iba cosiendo para construir una narración. «*En lugar de a un creador, se tenía a un obrero de línea de montaje*»<sup>24</sup>. La creación genial como ejercicio de originalidad individual<sup>25</sup>, en opinión de estos autores, es un absurdo en la Grecia arcaica. Decía Lord:

---

<sup>20</sup> Citado en M. McLuhan, *La Galaxia Gutenberg* (Círculo de Lectores, 1998), 190.

<sup>21</sup> Ong, 27.

<sup>22</sup> Ibid., 28.: «*Esta clase de procedimiento se consideraba tolerable solo en principiantes. Al poeta diestro le correspondía crear sus propias frases en métrica. Se podían aceptar conocimientos comunes pero no un lenguaje trillado*».

<sup>23</sup> Ibid., 30.

<sup>24</sup> Ibid.

<sup>25</sup> L. Vygotsky, S., *Pensamiento Y Lenguaje* (Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2010), 122.: «*Piaget hace una analogía que nos parece iluminadora: el hombre primitivo, dice, aprende de la experiencia sólo en unos pocos casos especiales y limitados de actividad práctica; y cita como ejemplos de esos casos raros la agricultura, la caza y la fabricación de utensilios*».

«*The singer never stops in the process of accumulating, recombining, and remodeling formulas and themes, thus perfecting his singing and enriching his art*»<sup>26</sup>.

La fórmula pasaba a ser el elemento que posibilitaba la labor del poeta en una civilización carente de alfabeto, esto es, de una escritura suficientemente potente como para retener todo el saber contenido en una obra magna como *La Ilíada*. La fórmula quedó definida en Parry como «*un grupo de palabras regularmente empleadas bajo las mismas condiciones métricas para expresar una idea esencial dada*»<sup>27</sup>. Todos los poetas cantando una y otra vez un mismo conjunto de fórmulas que variaban a la vez que perduraban en el tiempo y en la memoria.

El lenguaje de los poetas estudiados por Parry es a todos los efectos como el de Homero, a saber, todo menos original. ¿De dónde saca las fórmulas? De los siglos. En las obras homéricas se rastrean las referencias estilísticas eólicas y jónicas, tanto tempranas como tardías; las expresiones, las caracterizaciones, los temas a tratar y las formas de tratarlos<sup>28</sup> moldeados por los años de cantos y recitales... Para ser escritos en el, ahora ya sí, alfabeto griego alrededor de 700-600 a. C.

Es posible retener la tradición sin acudir a la escritura. Havelock y Ong lo trataron de demostrar en la Grecia arcaica, Vansina lo hizo con culturas africanas:

«*Señaló que hay numerosas formas especiales de discurso, incluyendo eslóganes, proverbios, relatos, poemas, plegarias, que pueden dividirse grosso modo en dos clases, aquellas que conservan las palabras, principalmente la poesía, y aquellas que conservan el contenido, principalmente la narración*»<sup>29</sup>.

Otro autor, Rosaldo, citado también en Olson, sostiene que las oraciones asertivas son indistinguibles para los ilongot de las declarativas. Para ellos no cabe diferencia entre lo que es verdad objetivamente de lo que es verdad por aceptación: «*lo que es verdad es*

---

<sup>26</sup> Lord, 26.

<sup>27</sup> Traducción realizada a partir de *Ibid.*, 30.

<sup>28</sup> Ong, 31.

<sup>29</sup> D.R. Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento* (Gedisa, Editorial, S.A., 1998), 123.

*lo que uno puede hacer que otros acepten, no un informe objetivo de un hecho preexistente»*<sup>30</sup>. No tienen la idea de una verdad al margen del sujeto.

Porque las culturas orales no son solo orales, disponen de sistemas de retención, de escritura o protoescritura. Oponemos una sociedad oral y una alfabética, pero las sociedades orales disponían de sistemas de escritura que nosotros consideraremos deficientes a la hora de producir efectos tan magníficos como los alcanzados gracias al alfabeto. Como ejemplo los nudos de los precolombinos en Perú, los llamados quipus, que son muy conocidos y de los que no quedan muchos a causa de la destrucción sistemática llevada a cabo por los primeros misioneros: sogas anudadas con distintas longitudes y colores que servían para retener nombres y cronologías. Retener y memorizar la tradición, justo lo que los misioneros querían que olvidasen.

Retener y memorizar. El mismo habla se configura para esa retención en las sociedades orales empleando dispositivos poéticos, pues la poesía, esto es clave, no fue creada para el goce sino para la memoria, como demostraron Havelock y Ong.

*«Las culturas ágrafas no solo tienen dispositivos físicos que conservan la información fáctica; también emplean dispositivos poéticos, incluyendo los simbólicos, como la homofonía, la metonimia y la metáfora, para que la información sea recordable mediante la conservación de la forma verbal»*<sup>31</sup>.

Al igual que Homero se refería a Aquiles como el de los pies ligeros, en Ruanda los chamanes se referían al rey como cazador de cebras. Son estrategias orales de memorización para que la tradición, esto es, el conocimiento adquirido a lo largo de los años, no se pierda. Porque, dicen, los poetas no entretienen sino que educan a unas gentes que carecían de sistema educativo sistematizado y que encontraban su camino hacia el conocimiento a través de estos cantos. La clave es el «lugar común», el mismo que tanto se desprecia en la oralidad secundaria. El lugar común es el calificativo esperable, el tema recurrente y la frase dada. El lugar común es todo lo contrario a la creatividad del genio, es el oficio del obrero. No cabe la originalidad en una oralidad

---

<sup>30</sup> Citado en *Ibid.*, 127..

<sup>31</sup> *Ibid.*, 124.

primaria<sup>32</sup> pues no cabe gastar energías en ello. Los griegos necesitaban de los lugares comunes porque todo su mundo se apoyaba en ellos para constituir su pensamiento.

Y a partir de esos lugares comunes, de esas fórmulas, construían un mundo que eran sus relatos. Y en ellos, nos decían Parry y Lord, estaba el acervo popular, el conocimiento eficaz. Ellos eran los receptores de esas historias y tenían que ser capaces de asimilar nuevos cantos venidos de otras zonas a lomos de otros poetas. Así era el proceso:

*«The story is all that he needs; so in this stage he can hear a song and repeat it immediately afterwards -not word by word, of course- but he can tell the same story again in his own words. Sometimes the singer prefer to have a day or so to think the song over, to put it in order, and to practice it to themselves»<sup>33</sup>.*

Los relatos cantados por los poetas, como bien se da cuenta Lord, no quedan nunca cerrados, van siendo enriquecidos con nuevos elementos o liberados de cargas inútiles. El relato es en sí mismo original en cada representación y posiblemente nunca jamás repetido de nuevo. Los mejores poetas necesitaban de más tiempo para elaborar largos relatos que habían bebido de cientos de otros poemas. Las creaciones eran simultáneas a la recitación, no había un tiempo entre creación-ejecución. Repetición de fórmulas, de lugares comunes, de estereotipos, de epítetos, de temas, etc.

Pero, cuando Parry recoge en sus grabaciones los cantos de estos poetas orales, se da cuenta de que el alfabeto es ya un presente en esa sociedad, un presente nimio, no más que una brisa, pero es. Y algunos de los cantos son recogidos en papel. El mismo Parry se lanza a la tarea y les pide que repitan alguna parte de su última representación para llenar algún vacío en sus anotaciones para enfrentarse al estupor de los poetas que se niegan a volver palabra por palabra sobre lo cantado, un sinsentido, un absurdo para ellos. En palabras de Lord: *«All singers use traditional material in a traditional way, but no two singers use exactly the same material in exactle the same way»<sup>34</sup>.*

---

<sup>32</sup> Siguiendo a Havelock, llamaremos *oralidad primaria* a aquella perteneciente a un pueblo o sociedad que carezca por completo de la tecnología de la escritura frente a una *oralidad secundaria* que es la que pertenece a todo pueblo o sociedad que se maneje con una oralidad mediante nuevos medios de comunicación como la radio, el teléfono o la televisión, mediados por el alfabeto.

<sup>33</sup> Lord, 26.

<sup>34</sup> Ibid., 63.

No obstante, finalmente, los cantos quedan escritos. Y Lord se da cuenta de que el texto escrito, en una brillante aproximación de la que beberán todos los autores de la Escuela de Toronto, todo lo cambia, lentamente pero sin remisión, porque vuelca en sí esa originalidad que antes quedaba relegada a cada representación. El texto escrito es el «original» y todos los representados se interpretan como copias y se juzgan en base a aquél. Y el texto cierra el canto, y al cerrarlo evita nuevos añadidos, es más, permite colocar lo que hasta entonces era impensable: una rúbrica. El poeta puede empezar a pensar el canto como suyo, primero porque él hace sus añadidos, sus aportaciones que sabe ahora que no se van a perder, y segundo porque el canto es uno y es inamovible, queda cerrado y eso le da unidad, una unidad que le permite decir que ese canto y no otro es suyo, como antes decía que esa representación y no otra era suya. Ahora, cuando el poeta letrado pasa a cantar, canta el texto que es suyo, copia su propio texto en su canto que se ha de ajustar al «original» firmado por él mismo (o por otro).

## **1.2.- Grecia, un nuevo mundo alfabético. Erik A. Havelock.**

Havelock fue un autor controvertido. Creó tantos adeptos, de lo que hablaremos, como compañeros contrariados, de los que también haremos mención. Sus teorías son una continuación al sendero que Parry y Lord habían abierto por cuanto no solo consideraría la oralidad de Homero sino que adscribiría al medio de comunicación (oralidad o escritura) una serie de consecuencias cognitivas ineludibles para aquellos que entrasen al uso de la misma. Usar el alfabeto en una sociedad implicaba, a su modo, el uso de unas estructuras implícitas en el medio que se trasladaban al pensamiento de aquellos que en ella vivían. Estudiar esas estructuras de uno y otro medio focalizando en las consecuencias que habrían de tener y observando su impronta en la Grecia Clásica es el trabajo al que se dedicó sus esfuerzos y el que tantas alabanzas como críticas le reportó.

La primera hipótesis que lanza, dentro de la teoría de mayor amplitud a la que iremos haciendo referencia y a la que este libro se refiere, trata de responder a la pregunta de por qué Sócrates fue procesado y declarado culpable en Atenas cuando hoy, cualquier que se acerque a su biografía, no verá ningún síntoma de culpabilidad. Así, solo entenderemos el caso de su juicio, dice, si somos capaces de dejar atrás los prejuicios propios de la tecnología en que vivimos para transportarnos al momento en que aún no

existía. Porque Sócrates nunca escribió nada, eso es conocido, y por tanto se puede considerar que su persona responde a una cultura oral, y no es del todo falsa dicha afirmación; lo que sucede es que Sócrates, desde la oralidad, fue capaz de romper el hechizo de lo oral. Sócrates representaba un verdadero peligro para una tecnología que hoy, nosotros, ya no conocemos, y que trató de defenderse<sup>35</sup>.

Lo cierto es que Sócrates colocó un nuevo lenguaje que respondía a un nuevo pensamiento donde hasta entonces solo había siglos de tradición, tradición endeble y en constante riesgo de perderse en el olvido. Es más, el gran esfuerzo de esa tradición había sido el de lograr la retención de su propia sabiduría pues la única tecnología a la que podían acceder era la ora<sup>36</sup>, y ésta penalizaba todo esfuerzo no dedicado a esta labor de memorización.

Habían sido los poetas, los Maestros de Verdad, aquellos que habían logrado escapar al tiempo haciendo uso de la palabra mágico-religiosa<sup>37</sup>, palabra que era a su vez memorable y eficaz, esto es persuasiva. La tecnología<sup>38</sup> de la que hicieron uso fue la única que tuvieron a mano y la que configuró la propia materia de su pensamiento: la palabra oral. Y fue la palabra oral la que los presocráticos emplearon en sus primeras intempestivas hacia la racionalidad. Al igual que Sócrates, los presocráticos se encontraron en un momento de crisis social e hicieron todo lo que acometieron a caballo entre una y otra. Havelock sugiere que los aforismos, entonces, responden a una cultura oral que vislumbra una nueva luz, y afirma que el proceso y muerte de Sócrates responde a un acto de autodefensa de la sociedad oral que veía su ocaso y se resistía a él.

El oído y el ojo son los órganos que la vieja tecnología y la nueva tecnología expanden. Mientras la cultura oral focaliza en el oído sus esfuerzos el alfabeto responde a la vista. Y ambos órganos implican características fundamentalmente distintas: donde el

---

<sup>35</sup> E.A. Havelock, *La Musa Aprende a Escribir: Reflexiones Sobre Oralidad Y Escritura Desde La Antigüedad Hasta El Presente* (Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2008), 24.: «Era un oralista apegado a la costumbre de su juventud, pero usaba el oralismo de una manera enteramente novedosa, no ya como un ejercicio de memorización poética sino como un instrumento prosaico para romper el hechizo de la tradición poética».

<sup>36</sup> Ibid.: «Colocó un vocabulario y una sintaxis conceptuales que él, como observador que era, trató de aplicar a las convenciones que regían las conductas de una sociedad oral a fin de reelaborarlas».

<sup>37</sup> Marcel Detienne, *Los Maestros De Verdad En La Grecia Arcaica* (Barcelona: Taurus, 2005), 65.: «La palabra mágico-religiosa es, en primer lugar, eficaz, si bien su cualidad de potencia religiosa convoca otros aspectos: primero, este tipo de palabra no se distingue de una acción en la que, si así se quiere, no hay, a ese nivel, distancia entre la palabra y el acto».

<sup>38</sup> Nos permitimos la licencia de referirnos al propio habla como una tecnología ampliando el paraguas que incluiría a los medios eléctricos, digitales e incluso a la escritura. La razón es meramente prosaica mas asumimos que el habla no es en sí misma una tecnología aunque sí un medio de comunicación como otros que estudiaremos.

oído envuelve y unifica, la vista aísla y separa; donde el oído evita cualquier distancia con el objeto y ofrece información incluso de su interior, la vista aleja el objeto y permite una perspectiva reflexiva y analítica; cuando el oído arrastra y crea masa, la vista separa y crea la psique individual.

Homero<sup>39</sup> necesita de las características del oído pues quiere hechizar a su público y crear una sola conciencia a partir del canto, canto que logrará dejar atrás y liberar al sujeto de todas las preocupaciones y miserias cotidianas a cambio de la memoria. Hesiodo es ya un paso adelante en tanto está mediado por la escritura, aunque escritura dependiente del oído al ser concebida para el recital y no para la lectura introspectiva<sup>40</sup>

### 1.2.1.- La musa de Homero y Hesiodo.

Havelock emplea con maestría los poemas homéricos para buscar en ellos los casos que den fuerza a sus tesis, y uno de los argumentos que con mayor profusión emplea es el de las sutiles diferencias en las concepciones mismas de los textos del aedo con respecto a los del rapsoda, esto es, desde Homero hasta Hesiodo<sup>41</sup>. Ahora bien, Homero y Hesiodo son, no nos confundamos, exponentes de la cultura oral. El hecho de que Havelock encuentre un cierto avance en la obra de Hesiodo hacia las estructuras alfabéticas no elimina su origen oral. Dicho esto, lo siguiente que hemos de acometer es el hecho de que ambos fueron pasados al papel. Pergamino o papiro (el cual se enrollaba alrededor de un palo o cilindro, los cuales se copiaban a mano año tras año hasta la llegada de Guttenberg<sup>42</sup> y de su imprenta) la cuestión es la de su autoría.

Uno y otro nos dan problemas a la hora de aceptar que esos nombres, Homero y Hesiodo, correspondan a algo así como los creadores de la obra. Del primero podemos plantear muchas dudas dado lo expuesto e incluso aceptar que no existió como tal y, que de haber existido el personaje Homero, tampoco cambia demasiado la problemática al saberse ya que la creación como tal es colectiva y no individual. Del segundo ya no caben tantas dudas de su existencia: Hesiodo es mencionado en su propia obra, en tercera persona, como aquel al que las musas enseñan la verdad (la Alétheia) para después

---

<sup>39</sup> Havelock, 121.

<sup>40</sup> Ibid., 33.: «Con todo, el texto de Hesiodo es, efectivamente, un texto cuya organización delata de nuevo la intervención del ojo lector, si bien aplicado esta vez con una finalidad más sofisticada (aunque menos placentera) que en el caso de Homero».

<sup>41</sup> Un análisis que es deudor del de Havelock es el realizado por Bruno Snell, *El Descubrimiento Del Espíritu: Estudios Sobre La Génesis Del Pensamiento Europeo En Los Griegos* (El Acantilado, 2007).

<sup>42</sup> Havelock, 42.

referirse a sí mismo en primera persona: «*Y éstas palabras, primero, hacia mí dirigieron las diosas*» (vv. 21-22). Homero no es mencionado en ningún momento ni en *La Ilíada* (donde sí aparece un aedo que, veremos, no queda muy bien parado) ni en *La Odisea*.

Homero invoca a la musa para que hable y cante la cólera de Aquiles, Hesiodo se refiere a lo que las musas le enseñaron; las evoca, no las invoca. La variación es sutil, pero es. Uno justifica su Alétheia en tanto canta algo superior al ser humano, el otro la justifica por un avatar o una casualidad (el encuentro con la musa), y ambos están en la tradición oral pero, vemos, Hesiodo empieza a escaparse: su palabra es mágico-religiosa en segunda instancia, devaluada, mediada por el hombre individual. He aquí el preámbulo al cambio.

Porque Ong nos explicará sistemáticamente los rasgos de un pensamiento oral, pero Havelock ya vio uno de ellos, a saber, la identificación del poeta y de su público con lo cantado, en Homero y en Hesiodo, y fue capaz de ver que entre ambos uno invocaba a la musa y otro las recordaba, lo cual, decía, no es nimio ni ocioso, es un cambio, porque uno no conocía el alfabeto y otro escribía. Y el siguiente paso al que se dirige Havelock es al de la capacidad abstractiva, otro de los rasgos de Ong adscribía a la escritura alfabética y negaba a la oralidad. La virtud del alfabeto, no obstante, se encontraba en esa magnífica propiedad o don que le hacía escapar al tiempo sin perder contenido.

*«Cualquier cosa, cualquier significado acústicamente articulado y pronunciado, cualquier emoción o expresión, se podía consignar por escrito, una vez se había escuchado, como decimos nosotros, sin omitir nada»<sup>43</sup>.*

La capacidad de transcribir todos los matices sonoros al papel fue un adelanto tecnológico sin parangón que supuso colocar por encima de cualquier otra tecnología escrita al alfabeto griego, y logró, entonces, provocar, lenta pero sin remedio, la asimilación del mismo por la sociedad griega. Sin embargo el alfabeto hace que el lenguaje, maná del pensamiento, se transforme desde el verso a la prosa. El color del verso, de la significación oral poética, queda perdido en la traducción a la escritura. El lenguaje proposicional adolece de la magia del verso, así como el verso adolece de la profundidad conceptual de la prosa. «*La oralidad clásica es intraducible. Es mucho más fácil traducir a Platón*»<sup>44</sup>, y es que Platón escribe ya dentro de un ámbito alfabetizado

---

<sup>43</sup> Ibid., 126.

<sup>44</sup> Ibid., 133.

donde su pensamiento juega con conceptos; sus famosas Ideas no dejan de ser abstracciones que sin el lenguaje alfabético no tendrían cabida en su discurso.

Llegamos ya a un punto clave: la propia materia del pensamiento. En la cultura oral lo que se emplean son dos órganos: la boca y el oído<sup>45</sup>. En la cultura alfabética se añade la vista. Ciertamente es que para hablar empleamos también la vista: ver el movimiento de los labios, los gestos de las manos, las facciones del interlocutor, etc., pero no es a estas particularidades a las que nos referimos que en ningún caso pudieron dar fuerza a la vista sobre los otros dos órganos. No es hasta la entrada de la escritura que la vista sustituye al oído como medio de comunicación. Donde antes lo sonoro copaba los intercambios culturales, ahora era la vista la que los aglutinaba y la que castigaba a lo de fuera de sus muros con el olvido, y la razón es que la visión garantizaba el recuerdo y penalizaba lo oral, medio muy costoso al lado de las virtudes alfabéticas<sup>46</sup>.

La fluidez que el alfabeto griego ofrecía era radicalmente superior a la que otros lenguajes escritos como el egipcio o el babilónico podían soñar. Lograr un traslado de toda la sabiduría social desde la oralidad al papel exigía una tecnología que no solo fuese capaz de datar hechos sino también de expresar sentimientos, emociones y valores, el añadido de los conceptos abstractos resultó ser un plus no predicho. La psique humana fue transcrita a lenguaje alfabético sin darse cuenta de que estaba también siendo transformada en su propia materia.

*«The alphabet, by encouraging the production of unfamiliar statement, stimulated the thinking of novel thought, which could lie around in inscribed form, be recognized, be read and reread, and so spread its influence among readers»<sup>47</sup>.*

Esta es la tesis: nunca más una sociedad alfabetizada volvería a pensar como lo hubiera hecho antes del camino a las letras. Tanto es el cambio que una nueva tecnología de la comunicación efectúa en nuestra propia materia mental que, como ejemplo, el cantor balcánico que nada sabe de escritura, una vez la está aprendiendo va poco a poco

---

<sup>45</sup> McLuhan and Fiore, *El Medio Es El Masaje. Un Inventario De Efectos* 114.: «El “ciego” Homero, que todo lo oía, heredó ese lenguaje que, como un prisma, refracta mucho significado hacia un punto único».

<sup>46</sup> Havelock, 137.: «Un acto de visión se ofrecía en lugar de un acto de audición como medio de comunicación y como medio de almacenamiento de la comunicación».

<sup>47</sup> Eric Havelock, "The Greek Legacy," *Communication in history: Technology, culture, society* Journal Article (2003): 56.

perdiendo su don, su capacidad de construir los discursos de la manera en que lo hacía<sup>48</sup>. La musa aprendió a escribir y ya nunca lo olvidó, no pudo.

Esta es la apuesta de Havelock. Esta es la Gran División.

### 1.2.2.- Las viejas ideas.

A juicio de Havelock todo cambió en la Grecia Clásica, y si había empleado el caso de las sutiles distancias entre Homero y Hesiodo para señalar el cambio, ahora va a utilizar la virulenta reacción de Platón frente a los poetas. Porque si Sócrates es el hombre alfabético que juega en el mundo oral, Platón es ya el hombre alfabético que quiere acabar con el mundo oral: quiere acabar con la poesía y con los poetas. ¿Por qué? Platón no se refiere a la buena o a la mala poesía, toda la poesía es perjudicial: le molesta que use todos los artificios que la palabra le ofrece, desde el ritmo a la armonía o el metro, le molesta que el poeta sea capaz de pintarnos cientos de escenarios donde las emociones palparán a su gusto, le molesta, en definitiva, todo *«lo que nosotros le aplaudimos: su registro, su universalidad, su dominio del abanico emotivo humano, su intensidad y sinceridad, su capacidad para expresar cosas que solo él puede revelarnos»*<sup>49</sup>.

Y su peligro es su función, que es la que les da fuerza: los poetas educan. La educación en la cultura oral se hace por medio de los instrumentos poéticos y lo que los poetas enseñan son los valores propios de un medio de comunicación concreto: el oral. *«Está plagada de muerte y de incesto, de crueldad y de traición; de pasiones incontroladas; de debilidad, de cobardía de maldad»*<sup>50</sup>. Y el problema es que no son tan solo un entretenimiento sino algo a imitar.

El tema de la poesía es inaceptable, sin duda, ¿Y qué decir del estilo? Su estilo es la identificación con el protagonista: en la poesía no canta el poeta sino que son las musas las que le poseen y cantan utilizando su cuerpo, y cuando Aquiles dice algo, lo dice el mismo Aquiles, y el poeta deja de ser poeta y pasa a ser Aquiles, y los que lo escuchan dejan de ser ellos mismos y pasan a ser, a su vez y de nuevo, Aquiles. Platón

---

<sup>48</sup> Havelock, *La Musa Aprende a Escribir: Reflexiones Sobre Oralidad Y Escritura Desde La Antigüedad Hasta El Presente*, 165.: *«Si se hace escritor, empezará automáticamente a adaptar el lenguaje a unas formas de expresión ya disponibles y enteramente ajenas al espíritu oral»*.

<sup>49</sup> Eric A. Havelock, *Prefacio a Platón* (Visor, 1994), 21.

<sup>50</sup> *Ibid.*, 25.

propone todo lo contrario: la descripción. La descripción dejaría sin fuerza a la poesía<sup>51</sup> porque la descripción no es un instrumento que logra la identificación, lo que la descripción logra es todo lo contrario: la separación y el alejamiento del objeto en cuestión. Si cantamos a Aquiles somos Aquiles. Si describimos a Aquiles estamos haciendo un ejercicio de alejamiento. En el primero utilizamos el oído. En el segundo utilizamos la vista. De nuevo la Gran División.

El poeta es la enciclopedia de la sociedad oral: enseña artes, enseña oficios, enseña actitudes, enseña política, enseña comportamientos, enseña ceremonias y enseña ritos. Para nosotros un poeta es un artista que crea y compone para la estética. Para Platón el poeta es, de nuevo, el instrumento de una sociedad caduca que se empeña en seguir adoctrinando.

Sin embargo el poeta no conoce el camino en que ha de educar, no conoce la Verdad ni el Bien ni, en general, las Ideas. Homero es un manual pero de pésima cosecha. *«Por el contrario, lo que hace el poeta es es pintar retratos con palabras, describiendo el aspecto de las camas en mil situaciones confusas, mediante imágenes verbales y rítmicas, sin que en ellas pueda encontrarse ninguna indicación concreta de cómo manufacturar una cama»*<sup>52</sup>. No es que Homero sea ineficaz, todo lo contrario, el problema que le causa a Platón es que es altamente eficaz en su labor, pero es una labor equivocada.

Para Platón la poesía era una biblioteca, un tratado de ética, de religión, de política y de estrategia militar. *« Platón siempre se refiere a la poesía como si en la práctica ésta disfrutase de monopolio total en lo tocante a la formación de los ciudadanos»*<sup>53</sup>. La cultura oral utiliza una tecnología que es la palabra rítmica, que es la única que es capaz de asegurar la estabilidad del conocimiento. El ritmo y la métrica ayudan a la retención de la palabra oral en la memoria del mismo modo que la repetición de ella en diferentes momentos de la vida, desde el campamento militar a los recitales privados y familiares pasando por las actuaciones profesionales de los aedos y de los rapsodas. Pero ese esfuerzo en la retención conllevaba una falta en la creación: *«It is no accident that the pre-alphabetic cultures of the world were also in a large sense the pre-scientific cultures, pre-*

---

<sup>51</sup> Ibid.: *«da la impresión de que hay que preferir siempre el estilo puramente descriptivo, llegando a sugerir que Homero, parafraseado para producir un efecto puramente descriptivo, quedaría reducido a la insignificancia»*.

<sup>52</sup> Ibid., 43.

<sup>53</sup> Ibid., 54.

*philosophical and pre-literary*»<sup>54</sup>. Y los habitantes de Atenas, aun con la tecnología del alfabeto ya en funcionamiento, no dejaban de ser una sociedad semialfabética: si aprendían a leer era ya en una segunda fase, durante la adolescencia; pero su formación inicial era sin duda oral<sup>55</sup>.

Havelock se detiene a comparar, una vez más, el ojo y el oído, y es que sin entender la potencia de cada órgano en la materia de lo pensado no podremos entender la necesidad que Platón veía en echar al poeta. Nosotros memorizamos por medio de la vista: leemos y tratamos de repetirlo, normalmente en silencio, en nuestra cabeza para fijarlo<sup>56</sup>. Nuestra memoria no depende de lo que nos han dicho. Una vez leído, como decimos, podemos tratar de volver a verlas o de recitarlas. La primera es ya una facultad clara de la vista, la segunda no deja de ser una perversión del sonido, un sonido hecho en silencio para mí mismo y en ningún caso para ser escuchado por otro; un sonido mediado por la escritura en tanto es introspectivo e individual. La memorización en nuestra cultura de la escritura es individual, nunca colectiva.

Homero era la enciclopedia oral. Homero era el sistema educativo arcaico.

### **1.2.3.- Las nuevas ideas.**

Frente al oído que totaliza y unifica creando un fondo gris, dice Havelock, se alza la vista que separa y divide, fragmenta y crea figuras. En otras palabras: el alfabeto construye el intelecto. Nace el individuo. Varios conceptos: distancia, concepto, objetividad, abstracción, individualidad... Frente a la cercanía, la situación, el contexto, el sujeto, la masa. El intelecto es lo contrario a la experiencia colectiva. El intelecto es lo individual e irrepetible. Individual en tanto está a distancia del resto de cosas, no forma parte de una unidad mayor que lo disuelva sino que siempre se muestra alejado. Este alejamiento no es otra cosa que la objetividad que hoy nos es tan familiar. Lo objetivo es lo que no es nosotros, lo que es objeto, lo que está separado, lo que no es idéntico a nosotros. El intelecto es lo contrario, entonces, a la experiencia colectiva o, dicho de otro modo, a la identificación.

---

<sup>54</sup> Havelock, "The Greek Legacy," 56.

<sup>55</sup> Havelock, *Prefacio a Platón*, 52.: «Hasta época tan tardía como la primera mitad del siglo V, las pruebas, a nuestro entender, parecen demostrar que los atenienses, si es que aprendían a leer, lo hacían en la adolescencia».

<sup>56</sup> *Ibid.*, 144.: "Procede siempre de una lectura hecha por nosotros mismos, y no de palabras escuchadas a alguien que nos las lee".

Homero rompía las distancias y totalizaba envolviendo mediante los artilugios del sonido todas las conciencias. El avance del alfabeto rompe esta magia y permite al individuo crearse un intelecto y tomar distancia<sup>57</sup>. Se aparta al poeta porque su medio es el del oído, y el oído no permite la reflexión. ¿Qué reflexión va a ser posible si nosotros estamos identificados (somos) Aquiles<sup>58</sup>? Solo tomando distancia podremos preguntarnos por la naturaleza de Aquiles, por la bondad y corrección de sus actos, por la importancia de sus acciones, etc. Solo así pueden aparecer nuevas ideas. Decía: «*The advance of knowledge, both humane and scientific, depends upon the human ability to think about something unexpected—a “new idea”*»<sup>59</sup>. Homero era Aquiles así como lo eran todos los que le escuchaban. Platón no quiere ser Aquiles, quiere ser Platón pensando a Aquiles.

La línea queda más que trazada. Parry y Lord la dibujaron. Havelock levantó un muro: la Gran División. El nombre le es justo a él y a los que junto a él desarrollaron estas ideas acerca del alfabeto (y de cualquier otra tecnología de la comunicación). Justo es que ahora veamos a alguno de lo que con mayor virulencia se enfrentó a este autor.

#### 1.2.4.- Halverson.

Uno de los frentes que Halverson opone radicalmente a Havelock es el de la función de la poesía homérica. Para él Homero no era un educador, como Havelock defiende, sino que era un divertimento, un entretenimiento al estilo que hoy lo podemos entender. Su apoyo son las mismas afirmaciones dentro de *La Ilíada* cuando Agamenón se refiere a los aedos como dadores de placer; dice: «*The effects of the songs, according to the oldest sources, is consistently pleasure and delight not instruction. In book IX of the Iliad the embassy from Agamemnon comes upon Achilles “delighting his heart” (phrena terpomenon) with a lyre*»<sup>60</sup>. Es más, la concepción de los poetas como custodios de la tradición es una idea posterior, incluso alfabética<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> Ibid., 190.

<sup>58</sup> Ibid., 204.: «*La estructura, el ritmo, la sintaxis, la trama del poema, su propia substancia, están concebidos para una situación en la que «yo» no existo; están hechos para aportar lo necesario al proceso de identificación, al embrujo, a la droga hipnótica*».

<sup>59</sup> Havelock, "The Greek Legacy," 55.

<sup>60</sup> John Halverson, "Havelock on Greek Orality and Literacy," *Journal of the History of Ideas* 53, no. 1 (1992): 153.

<sup>61</sup> Ibid.: «*the notion of the bard as educator is pretty clearly post-Homeric*».

De acuerdo con Halverson son dos los orígenes de la idea de Homero como educador: Aristófanes y Platón. Del primero dice que no se puede tener como fuente fiable por cuanto es un poeta cómico. Pensar que lo mostrado por Aristófanes era el pensamiento común y general es, según nuestro autor, aventurado<sup>62</sup>, y en cualquier caso su tendencia es la de aceptar que, como educador a ojos de Aristófanes, tan solo lo sería en temáticas bélicas. Para Herodoto estaría limitado a cuestiones teológicas y, finalmente, para Platón no podemos estar seguros cuán irónico se mostraba al referirse a él en el diálogo *Ión*, un diálogo considerado de juventud y especialmente inmisericorde con el rapsoda.

En cualquier caso, defender a Homero como instructor y educador resultaría complicado por cuanto no sería realmente eficiente en su cometido (argumento que ya está presente en el mentado diálogo platónico): «*This may be* [refiriéndose a una de las listas recogidas en la *Iliada*] *“a synthesis of experience” or a “paradigm”, but it is hard to discern its educational value*»<sup>63</sup>. ¿Lecciones de anatomía o de guerra? No parecen realmente funcionales. Demasiado vacua o general.

Y el problema de la interpretación de *La Iliada* que hace Havelock es que, realmente, ésta puede ser leída de casi cualquier manera, y como ejemplo Halverson propone, como reducción al absurdo, hacerlo como un texto anti-bélico. «*In brief, the Iliad can be read quite intelligibly as an antiwar poem, and its author seen as a profound critic of traditional mores*»<sup>64</sup>. Y la prueba de que Havelock está haciendo una lectura «contaminada» o no suficientemente limpia de *La Iliada* es que ni el mismo Homero se consideraba a sí mismo como un educador; «*it is very unlikely that Homer perceived himself or was perceived by the Greeks in the role assigned to him*»<sup>65</sup>. Y volvemos así al comienzo: pensar a Homero como educador es un prejuicio que viene del momento en que fue pasado a papel. Halverson replica a Havelock con sus mismos ejes.

Una de las grandes apuestas de Havelock es la afirmación que hace de la falta de capacidad definitoria de la cultura oral: sin alfabeto no hay definiciones al modo en que Sócrates nos enseñó a realizarlas. Definir es abstraer por cuanto es preguntarse por el significado último, por el contenido del concepto sin atender a las particularidades ni a las

---

<sup>62</sup> Ibid., 154.: «*it would at least be imprudent to assume that the sentiments expressed here were commonplace*».

<sup>63</sup> Ibid.

<sup>64</sup> Ibid., 156.

<sup>65</sup> Ibid.

situaciones concretas de experiencia. Según Havelock hay una notoria ausencia de definiciones en *La Ilíada*, mas Halverson contraria estas expectativas.

*«Havelock rightly observes that most such clauses have personal subjects, which distinguishes them from the impersonal, abstract subjects of Platonic idiom, but this is almost inevitable in a narrative which is entirely about the action and words of persons and cannot tell us much about the capabilities of Homeric language in other contexts not represented in the poems»<sup>66</sup>.*

Claro, *La Ilíada* no deja de ser una narración de una batalla épica donde un lenguaje abstracto y filosófico al estilo que ejercita Platón no tiene cabida, pero ello no implica necesariamente que no exista la posibilidad y capacidad de ese lenguaje, e incluso así Halverson encuentra dentro del texto ejemplos de conceptos abstractos.

*«9.116-7 A match for many*

*People is the man whom Zeus loves in his heart*

*(anti nu pollon*

*Laon estin aner hon te Zeus keri philese)*

*In such aphoristic generalizations the verb is in the “timeless” present; no activity, no “happening” is represented or implied, and the subjects are not particular persons»<sup>67</sup>.*

Dice Havelock que la poesía es un instrumento mucho más eficaz para la preservación del conocimiento que la prosa, pero de acuerdo con Halverson no es cierta tal aseveración, y como prueba se trae los registros de algunas culturas orales estudiadas, como la islandesa o la hebrea; *«in all this enormous body of material one thing emerges clearly, and that is that the principal medium of preservation is prose, most of which has no metrical or rhythmic characteristics that might qualify it in any way as poetic»<sup>68</sup>*. Es más, los seguimientos realizados a bardos como los Serbios que contaban con recitaciones poéticas y orales carentes del conocimiento del alfabeto mostraron, dice Halverson, que la innovación era una constante, que había cambios constantes de una

---

<sup>66</sup> Ibid., 157.

<sup>67</sup> Ibid., 158.

<sup>68</sup> Ibid.

representación a otra (cosa que ya Havelock y Ong habían explicado por cuanto la recitación palabra por palabra tan solo es posible en una cultura alfabética).

Más problemático para Havelock es el caso de la tradición islandesa donde «*everything that could be asked of one is provided by the sagas of Iceland, which were composed and preserved for three to four hundred years entirely in prose*»<sup>69</sup>. No cabe, según él, pensar en una evolución desde la poesía a la prosa por cuanto no hay evidencia de algo así por un lado, y en tanto poesía y prosa convivieron durante años en su sociedad por el otro. «*It is clear that poetizing is not necessary for memorization in the first place, and that as a mode of preservation it is just as fallible as prose*»<sup>70</sup>.

La memoria no es más eficaz, según Halverson, en poesía que en prosa, de hecho, dice, memorizamos constantemente tablas, teléfonos, listados de reyes y cientos de cosas que no van sujetas al metro ni al ritmo. «*These requires no formulaic statements to be remembered; rather they are stored as concepts that allow for a great variety of verbal expression in transmission, remembrance, and reproduction*»<sup>71</sup>. Y es cierto que la escritura permite volver sobre lo dicho pero no lo es tanto que tan solo ello permita el acceso a un pensamiento lógico, el cual podría perfectamente darse, para Halverson, en una sociedad oral. Dice, para terminar su réplica:

«*Again it seems evident that much of the content or early philosophizing and the problems it was concerned with arose from reflection on language- as in many of Heraclitus's paradoxes, Parmenides' fascination with the verb "to be", and the Socratic search for the definitive meaning of words. But none of this requires or presupposes the existence of writing. Both the linguistic style ad content of philosophical discourse could in principle have developed in a strictly oral context*»<sup>72</sup>.

Por último, Halverson se apuntará a las investigaciones de Scribner y Cole (las analizaremos posteriormente) acerca de las sociedades vai donde encontraron que la barrera conceptual no estaba entre sociedades ágrafas y letradas, sino entre escolarizados y no escolarizados, más algunos como Olson se resisten a ver en las conclusiones de este estudio una verdadera problemática a sus tesis. Así, consideran que

---

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Ibid., 161.

la escolarización no deja de ser una forma de entrar en el juego alfabético, de volverse letrados<sup>73</sup>

### 1.3.- La Gran División paso a paso. Walter Ong

Fue Walter Ong en *Oralidad y Escritura*<sup>74</sup> el que más sistemáticamente siguió las tesis abiertas por Havelock y el que en nueve puntos resumió la brecha existente entre las culturas orales y las alfabéticas. Repasemos sus nueve puntos mezclándolos con las aportaciones de algunos estudios posteriores.

1.- Uno sabe lo que puede recordar: a falta de textos, la palabra, palabra que por su propia naturaleza ha de morir, se ha de fijar en la memoria, y lo que escapa a la memoria no es, no existe. La solución que encontraron las sociedades orales fueron las reglas mnemotécnicas:

*«El pensamiento debe originarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes (la asamblea, el banquete, el duelo, el “ayudante” del héroe, y así sucesivamente), proverbios que todo el mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad, y que ellos mismos sean modelados para la retención y la pronta repetición»<sup>75</sup>.*

Ya hemos estudiado lo que estos autores consideraban los instrumentos de la memoria, a saber, las fórmulas, la música, el ritmo, los lugares comunes... David Ze aplicó estos rasgos a la sociedad china tratando de comprobar si eran universales a toda sociedad oral y, para esta característica, lo que encontró fue que la repetición se hacía necesaria para lograr la memorización de lo dicho y era una práctica habitual en las representaciones chinas, tanto en la ficción como en el drama. Es más, en los escritos clásicos la repetición era un auténtico estilo en el cual la argumentación consistía en

---

<sup>73</sup> David R Olson, "Footnotes to Goody: On Goody and His Critics," in *Écritures: sur les traces de Jack Goody*, ed. University of Toronto (Toronto: 2008).

<sup>74</sup> Ong.

<sup>75</sup> *Ibid.*, 41.

repetir y comentar lo dicho. Podría haber variaciones en la repetición puesto que no se trataba de una copia letrada, esto es, exacta, pero los argumentos y los puntos básicos nunca cambiaban. Una vez que la masa había sido bombardeada una y otra vez por las mismas representaciones, textos clásicos, ficción, drama, religión... Finalmente quedaban influenciados por lo allí descrito: «*even in the remotest villages, people knew that loyalty to the throne was the highest virtue and book reading signified the highest social pursuit*»<sup>76</sup>.

2.- Acumulativas antes que subordinadas: ante la necesidad de acumular conocimiento, el lenguaje se verá más propenso al uso de expresiones como «y» ante otras como «aunque», «mientras», «cuando», etc., que suponen subordinar unas oraciones sobre otras y que hace más complicada la memorización frente a la «lírica» o la belleza o la precisión de lo requerido. Ahora bien, este uso abusivo del «y» no es capaz de expresar las complicadas y densas relaciones entre los diferentes procesos de la vida cotidiana.

En la escritura china estos términos subordinados existen pero su uso es bastante infrecuente, es más, «*Literarily, a statement such as "when I was reading, he came in" is not good style. It should be "I read and he came in"*»<sup>77</sup>. Los términos subordinados, dice David Ze, son omitidos en favor de la memorización. Y ello coincide con las tesis de Ong acerca de la gramática escrita, la cual considera más elaborada y fija que la escrita pues para transmitir, para comunicar, depende solo de la estructura lingüística y no de su pervivencia en el tiempo, cosa que ya tiene asegurada en el papel. Lo escrito se puede dejar, gracias a su estructura, cerrado en la sintaxis, lujo que lo oral no se puede llegar a permitir.

3.- Acumulativas antes que analíticas: dado que la oralidad primaria depende de las fórmulas para fijar en la memoria, éstas tienden a agruparse en vez de a funcionar individualmente. Se prefiere al valiente soldado que al soldado, y se escoge antes a la hermosa princesa que a la princesa. «*Los elementos del pensamiento y de la expresión de condición oral no tienden tanto a ser entidades simples sino grupos de entidades, tales como términos, locuciones u oraciones paralelos*»<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> David Ze, "Walter Ong's Paradigm and Chinese Literacy," *Canadian Journal of Communication* 20, no. 4 (1995).

<sup>77</sup> Ibid.

<sup>78</sup> Ong, 45.

La cultura oral se esfuerza por mantener esos juegos de palabras que son lugares comunes para fijarlos en el tiempo, y si la sabiduría popular inventa acertijos o chistes que hacen alusión a los fuertes robles no es por otra razón que para no olvidar que los robles son fuertes, más allá de lo ingenioso del acertijo o lo jocoso del chiste. No hay otro lugar para retenerlo que la mente. La escritura no centra sus esfuerzos en ello pues termina por ser tedioso y pesado para quien no necesita de memorización pero, por otro lado, donde no hay escritura no hay análisis por lo que las oralidades primarias son totalizadoras.

Hay ejemplos numerosos y fácilmente identificables en la tradición china «*such as yongshi (brave soldier), meiqie (pretty mistress), shitafu (scholar great man, i.e., scholar-official), and qianqiu daye (great cause of one thousand years)*»<sup>79</sup>. La forma de componer estas referencias es habitualmente moral como enseñanza y terminan por construir nuevos significados. Un héroe no es solo alguien que combatió sino el arquetipo de la valentía y el coraje.

4.- Redundantes o copiosas: no cabe volver sobre las palabras al viento. Cuando termino de decir «cosecha» y pronuncio la última sílaba nos es ya imposible volver a la primera. Las palabras viven del absoluto presente y la mente no puede darse el gusto de adelantarse al discurso o de perderse en lo ya dicho (perdería lo venidero). Dado que la palabra no está fijada no es posible nada más que lo que ahora mismo se dice, y si no se sigue tal regla se puede perder el contexto rompiendo la magia entre el hablante y la mente que escucha.

Parar, volver a lo dado, adelantarse a lo que se va a decir, desatender lo que ahora se dice es un lujo que solo la escritura se puede permitir en tanto la palabra está fijada y escapa a su volatilidad. Mientras en las culturas secundarias la repetición y la redundancia resultan, se nuevo, tediosos, en las culturas primarias son necesarios para mantener el contexto y la magia entre el hablante y la mente<sup>80</sup>.

5.- Conservadoras y tradicionalistas: los ancianos son los que conservan el conocimiento y como tales se les ha de venerar para absorber todo lo posible de ellos. A partir de los cinco años los alumnos debían aprenderse los libros de Confucio sin ningún atisbo de creatividad o cambio, no había oportunidad para expresar sus opiniones, ya fuera a favor o en contra de la ortodoxia. Las clases, su sistemática, consistía en el recuerdo y la

---

<sup>79</sup> Ze.

<sup>80</sup> Ong, 46.: «*la redundancia, la repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente tanto al hablante como al oyente en la misma sintonía*».

recitación de lo aprendido. En cuanto a las artes es fácil ver, dice David Ze, que casi no hay manuales y que las habilidades se aprenden oralmente, por imitación y aprendizaje, pero no por estudio.

Siguiendo las tesis de Ong dirá David Ze que esta tendencia fue en contra del desarrollo tecnológico de China puesto que pocos libros se estudiaban relativos a la ciencia mientras que muchos había de confucianismo o budismo o taoísmo. Por ello los experimentos científicos y tecnológicos no quedaban sumados al acervo popular y siempre se estaba empezando de cero en ellos: no quedaban fagotizados socialmente.

Lo que para la ciencia y la tecnología era un problema, era útil para la moral en tanto los valores tradicionales se aseguraban su pervivencia y su casi nula corrupción:

*«Only experienced and older people were qualified for the explanation, because their understanding was based on what their masters had told them and the earliest masters were the sages, such as Confucius. Young persons could only listen to and remember what they were told»<sup>81</sup>.*

6.- Cerca del mundo humano vital: los chinos jamás utilizaron términos como «epistemología» pues, dice David Ze, esos conceptos hubieran permitido la entrada a los estudiantes en los campos del razonamiento filosófico y hubiera dejado de lado las funciones morales y educativas de sus juventud: *«Chinese philosophy chose to use terms like "heaven" and "earth" to symbolize the body of knowledge, something that could be seen directly»<sup>82</sup>*. Los libros filosóficos chinos están llenos de metáforas y fábulas para desarrollar sus tesis. De acuerdo con Ong, esto es un problema para el pensamiento racional pero no tanto para la conservación de un conocimiento social único que mantenga cualquier oposición o crítica estéril.

7.- Matices agonísticos: la sociedad oral mantiene un contexto de lucha donde *«los proverbios y acertijos no se emplean simplemente para almacenar los conocimientos, sino para comprometer a otros en el combate verbal e intelectual»<sup>83</sup>*. La clave es el desafío que representa y que incita al oyente a la participación y superación. todo lo que se dice define a quien lo dice. Todo aquello que se expresa va ligado (cercano al mundo humano

---

<sup>81</sup> Ze.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> Ong, 50.

vital) a los conflictos personales. En China esto es incluso más acentuado que en otras sociedades pues cualquier cosa que se dijese que no fuese favorable al emperador suponía un ataque o una duda ante el mismo: la lealtad quedaba en entredicho.

En los textos y en los relatos la violencia era un común denominador donde el emperador debía enfrentarse victorioso a distintos sucesos y enemigos. El emperador era el estado y todo lo que se opusiese a él suponía un peligro para el mismo: la hipocresía del lenguaje se convirtió en un escudo defensivo para toda la población y por ello David Ze afirma que «*the Chinese language probably the richest among all languages in the world for its words of flattery*»<sup>84</sup>, dudoso honor. El estado, dice David Ze, movilizaba las masas contra los heterodoxos y contra sus visiones díscolas. Así, toda persona capturada y condenada determinaba su pensamiento como malvado, mientras que toda persona alabada definía sus opiniones como honorables. El bien y el mal quedaban delimitados en su acción pública y sus repercusiones prácticas involucrando al resto de la sociedad.

8.- Homeostáticas: olvidar es esencial para las sociedades orales. Olvidar es dejar espacio para recordar lo importante y así los significados pueden variar o dejarse en el camino para adaptarse al presente radical. Y así no existe una estructura verbal tal y como la tenemos en occidente: «*It has a number of adverbial words to indicate a difference in time, but they all indicate a relationship with the present time similar to the present perfect tense in English, as in, for example, "he has walked"*»<sup>85</sup>. Todo va en relación al presente que es el que configura el mundo. Quizás, siguiendo a David Ze, los agricultores nos den buena medida de lo dicho por cuanto en ellos la predicción del tiempo se hace clave y predecir el mismo puede determinar su existencia: para ellos el presente se determina en el pasado que se repetirá en el futuro en un continuo cíclico donde todo queda mezclado, pasado, presente y futuro.

En política, así como en filosofía, no hay la idea de un constante desarrollo que llegará a un fin sino que se practica la idea de un pasado que siempre está configurando el futuro para dar sentido al presente. La idea de progreso que tan presente tenemos las sociedades occidentales carece de impronta en la sociedad China donde, por ejemplo, Confucio clama por la vuelta de antiguos rituales (que a su vez sirven para mantener el status quo).

---

<sup>84</sup> Ze.

<sup>85</sup> Ibid.

9.- Situacionales antes que abstractas: la capacidad de abstracción, en el fondo, no deja de ser la piedra de toque de toda la línea de la Escuela de Toronto. Si realmente hay un abismo, una frontera cognoscitiva, entre sociedades ágrafas y las letradas, tiene que aposentarse sobre esta capacidad conceptual que comienza a desarrollarse, al menos en todo su esplendor, en la Grecia Clásica. Los trabajos de Luria que veremos posteriormente tratarán el tema, así como los de Scribner y Cole tratando de darle una nueva perspectiva que adoptarán todos los autores de los New Literacy Studies. Mas como aproximación primera es justo que nos detengamos en las investigaciones de David Ze.

En sus estudios termina por dictaminar que todas las explicaciones llevadas a cabo por los profesores chinos se dan a partir de situaciones concretas evitando las alturas de la abstracción. Como dijimos en otro punto, las metáforas y las fábulas son una constante que trata de explicar la moral y el orden social, estamentos que no pueden ser puestos en duda ni criticados. Dice David Ze: «*Students were not allowed to ask why parental respect and respect of elders were necessarily a precondition for an established man, nor were they allowed to question other rules*»<sup>86</sup>.

En la misma línea, Robert K. Logan, en su obra *Alphabet Effect*<sup>87</sup>, propuso que el alfabeto era el causante de la capacidad abstractiva al nivel en que la sociedad occidental puede disfrutar de él. Fue el alfabeto el que permitió la abstracción, así como la deducción y la racionalidad analítica, la categorización y la matemática desarrollada, cosa que otras sociedades como la China no fueron capaces de alcanzar. Las diferencias no solo estaban en la ciencia, sino que eran palpables también en la religión y en la ley: decía que era el alfabeto el que había dado cabida al monoteísmo y a la ley codificada (al modo en que el mismo Solón la concibió)<sup>88</sup> y que no estuvieron presentes en China hasta cientos de años después.

Todo ello no desdeña los logros de la sociedad China a la que concede importantes adelantos tecnológicos, ya fuera el papel, la imprenta (aunque sin alfabeto) y la tinta. El arte se desarrolló también en el país oriental, así como cierto tipo de filosofía y religión,

---

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Robert K. Logan, *The Alphabet Effect* (Morrow New York, 1986).

<sup>88</sup> Ibid., 202. «*the alphabet that contributed to creating a positive environment for the birth of abstract science in ancient Greece, such as abstraction, regularity, uniformity and linearity, were enhanced by the print format*».

incluso un modo de inducción y deducción ligadas a los razonamientos retóricos, todo ello tomado en un sentido laxo de su significación pues no es sino en occidente donde el desarrollo pleno de estas disciplinas se desenvuelve con fluidez. Nunca avanzaron, dicen, tecnológicamente de la forma sistemática en que avanzó occidente, así como no fueron capaces de alcanzar un sistema legal codificado completo, y nunca experimentaron el tiempo y el espacio al modo griego... Nunca llegaron, de hecho, a plantearse el monoteísmo (como Aristóteles y, en cierta manera Platón, propusieron). El pensamiento chino, en definitiva, carecía de una base lógica basada en una razón deductiva desarrollada.

Este y Oeste, alfabeto y carencia del mismo. Su argumento, ligado con el de McLuhan, proponía que el alfabeto representaba más analíticamente la palabra y por ello suponía un ejercicio más abstracto que el que proponía la grafía china: «*Chinese thinking is considerably more concrete and less abstract*»<sup>89</sup>.

Goody y Watt, incluso Havelock, acuerdan con Logan en que la cultura china es más concreta y menos abstracta que la cultura que nace en Grecia a partir del alfabeto. La clave para ellos está en la forma en que los chinos categorizan y en que usan los sistemas lógicos. La idea, una vez más, es la de que el alfabeto en la sociedad griega fue el causante del salto conceptual acaecido para la cultura occidental frente a la oriental.

Hay que tener en cuenta que en la China Clásica la mayoría de la población no era letrada. Un niño avezado aprendía a leer caracteres a la edad de cinco años para controlar la memorización de los Cuatro Libros y los Cinco Clásicos a los once, manejaría la composición poética a los doce para empezar a estudiar entonces el estilo «*bagu*», un tipo de ensayo que constaba de una combinación de varios estilos literarios chinos. A la edad de quince años podría realizar su primer examen que por lo general se suspendía para continuar sus estudios hasta los veintiuno donde ya podría haberlo pasado. Otros se alargaban hasta los veinticuatro o incluso por encima de los treinta.

La idea, en cualquier caso, no era de lograr unas personas letradas para la sociedad sino la de demarcar una línea jerárquica entre quienes saben y poseen el conocimiento y el resto de la población: es una delimitación de élites que mantenía el poder moral y político<sup>90</sup>, un método de legitimar el poder. El uso de la literatura, por tanto, era un mecanismo de monopolio del poder. Ahora bien, esta aproximación a los efectos

---

<sup>89</sup> Ibid., 48.

<sup>90</sup> Ze.: «*it was intended to draw a clear line between the elite and the populace and to increase the social distance between the ruling and the ruled*».

concretos de la escritura en una sociedad particular hace una ofrenda a las tesis de los New Literacy Studies que, como veremos, niegan el abismo y prefieren el estudio acerca de qué hace la escritura en situaciones singulares más que tomarla como un elemento neutro y universal. En China ejerció un poder jerárquico en el mantenimiento del status quo, Grecia facilitó el advenimiento de la democracia (Goody apoyaría esta idea), en otras sociedades tendría efectos diferentes en función de las concreciones que allí se diesen, pero aventurar unos efectos objetivos y universales que facilitasen la entrada a un nuevo mundo cognoscitivo les resulta, cuanto menos, romántico.

#### **1.4.- El hombre tipográfico. McLuhan.**

Ya lo hemos mentado: McLuhan fue el más famoso de estos autores y el que con más estrépito cayó en desgracia. Su audaz y por momentos incomprensible prosa, sus aventuradas e incendiarias ideas, su lenguaraz y aguda oratoria y su carismático aura hicieron de él un verdadero *hit* para, una vez agotados sus minutos, ser denostado y prácticamente olvidado. Hoy, sin embargo, junto a una nueva tecnología que todavía nos tiene perplejos y por momentos sorprendidos, nos encontramos con su renacer. El autor menos sistemático y, sin duda, el más extraño, merece un hueco en nuestro recorrido.

El hombre crea la rueda pero la rueda reinventa al hombre, esto es, su sociedad. El cambio propuesto por la rueda en la civilización está fuera de toda duda, es claro, pero la manera en que también logró tornar los modos de pensamiento, los límites del mismo, no están tan estudiados y son, si cabe, más importantes. Todo invento cambia algo en nosotros, es una extensión de nuestras capacidades iniciales<sup>91</sup> y nos hace entrar en un nuevo juego de relaciones: el martillo extiende nuestra capacidad para golpear y permite crear la disciplina de la ebanistería, la cual cambia por completo nuestra relación con el hogar y con la naturaleza. La rueda extiende nuestros pies para que las distancias se acorten y las relaciones mercantiles se aceleren: la rueda permite pensar en horizontes más amplios, tanto espacialmente como materialmente. *«Fue el hombre del bosque el que perfeccionó la rueda: la rueda del alfarero, la del carro, la del molino de agua, la de hilar y por encima de todo, la más importante de todas las máquinas-herramientas, el*

---

<sup>91</sup> Marshall McLuhan and Bruce R Powers, *La Aldea Global* (Barcelona, 1996), 25.: *«Tal como hemos dicho antes, las tecnologías, al igual que las palabras, son metáforas. De este modo, comprometen la transformación del usuario en tanto que establecen nuevas relaciones entre éste y sus medios».*

torno»<sup>92</sup>. McLuhan desarrolla estas ideas, pero lo hace centrándose en los medios de comunicación y, en este caso, focalizando su interés en la imprenta.

El lenguaje hablado, según McLuhan, puede ser considerado nuestra primera tecnología de comunicación: capaz de expresar en sonidos los pensamientos y capaz de crear un conocimiento colectivo que, con gran esfuerzo social, escapaba a las fauces del tiempo<sup>93</sup>. La escritura alfabética fue el gran ejército que se levantó, y venció, a la cultura oral para imponer sus valores y sus estructuras que terminaron por modificar la propia materia del pensamiento humano. Tanto es así que los mapas, por ejemplo, son un producto de los valores de la escritura: es una tecnología que extiende la visión y sus características: alejamiento del objeto, punto de vista único, abstracción, reflexión... Un mapa no deja de ser una separación o alejamiento del sujeto con respecto al objeto, una pérdida de contacto (el contacto es la característica básica del sentido del tacto, avasallada y perdida con el alfabeto; los generales jugando con las figuritas en un gran mapa mientras sus soldados están en el frenesí de la batalla es una buena alegoría de las diferencias entre el plano alfabético y el plano oral)<sup>94</sup>. Que Demóstenes hablase de Atenas como ciudad-estado es normal, veía sin problema sus límites: ¡eran los muros! Que Alejandro Magno hablase de su imperio o que Roma definiese sus fronteras sobre un papel no lo era tanto porque no veían esos límites: eran una abstracción y para ello necesitaban mapas, mapas que son, a su vez, otra abstracción sobre la realidad.

Los efectos de las tecnologías se dejan ver en las propias vicisitudes de la historia<sup>95</sup>. McLuhan se entretiene explicando el paso del feudalismo al Renacimiento como una consecuencia del invento de la imprenta. Como caso particular aduce que durante el feudalismo el rey envolvía, identificaba y daba sentido a sus súbditos<sup>96</sup> mientras que durante el Renacimiento el rey centraba, se construía como centro de poder y eje sobre el que giraba toda una extensa maquinaria de individuos, y es ésta la clave, en los que delegaba el poder. Es en el Renacimiento donde aparece la especialización y

---

<sup>92</sup> L. Mumford, *Técnica Y Civilización / Technical and Civilization* (Alianza Editorial, 1992), 58.

<sup>93</sup> McLuhan, *La Galaxia Gutenberg* 12-13.

<sup>94</sup> *Ibid.*, 20.: «Colón fue cartógrafo antes de ser navegante; y el descubrimiento de que resultaba posible seguir un curso en línea recta, como si el espacio fuese uniforme y continuo, fue una de las mayores conmociones del conocimiento en el Renacimiento».

<sup>95</sup> McLuhan and Fiore, *El Medio Es El Masaje. Un Inventario De Efectos* 26.: «Ninguna comprensión de un cambio social y cultural es posible cuando no se conoce la manera en que los medios funcionan de ambientes».

<sup>96</sup> McLuhan, *La Galaxia Gutenberg* 22.: «En tanto que la única función del monarca feudal había sido inclusiva, pues en realidad el rey incluía en sí mismo a todos los súbditos».

la burocracia del papel<sup>97</sup>. El Renacimiento es la intensificación del alfabeto que desemboca en radicales cambios políticos y sociales.

La retórica como disciplina oral se vio desplazada del núcleo de los programas didácticos, que no del ágora ya siglos atrás desaparecida, cuando la imprenta generalizó la palabra escrita<sup>98</sup>. La retórica se volvió una disciplina, no acerca del hablar bien para persuadir, sino del escribir bien para convencer. La imprenta es, claro, una gran caja de resonancia que expande las posibilidades y las capacidades de la escritura logrando una estimulación tremenda del saber, el cual escapó de los círculos cerrados de intelectuales y se popularizó. Las grafías estándar de la imprenta redujeron el peso iconográfico de los manuscritos, de herencia oral pues *«las imágenes iconográficas están relacionadas con los caracteres ‘pesados’ o simbólicos del discurso oral y se asocian con la retórica y las artes de la memoria que necesita el control oral del conocimiento»*<sup>99</sup>.

Aparecieron los diccionarios que trataron de cerrar los significados y evitar en la medida de lo posible la dispersión del lenguaje, el cual vio por primera vez cómo se legislaba lo correcto y lo no correcto. Por primera vez en la historia había un criterio para aseverar que algo no era correcto dentro de un lenguaje pues la vara de medir estaba fijada. Lord nos había comentado ya algo acerca de esto. Olson volverá sobre ello. Las lenguas cultas tomaron la batuta y hablar ya no era solo comunicarse sino comunicarse correctamente. La imprenta reforzó la idea de que el lenguaje es texto antes que palabra hablada.

La idea de una vida privada va pareja a la escritura, y su concepción general no deja de ser implementada por la labor de la imprenta. La lectura en la era del manuscrito era una actividad todavía colectiva donde uno leía y daba vida a la palabra fría del texto, pero al llegar la letra a todas las manos la actividad de la lectura se convirtió en algo privado, aislado del resto del mundo.

El libro pequeño y portátil se popularizó, así como la idea de la propiedad privada de las palabras. *«En una cultura oral primaria, las personas pueden guardar cierto sentido de derechos de propiedad sobre un poema, pero no es lo habitual y por lo general resulta debilitado por la herencia común del saber popular, las fórmulas y los temas a los que*

---

<sup>97</sup> Ibid.: *«Y el resultado de tal centralismo, resultante a su vez de muchos adelantos nuevos en las comunicaciones y el comercio, fue la costumbre de delegar poderes y la especialización de muchas funciones en áreas e individuos distintos»*.

<sup>98</sup> Ong, 128.: *«Lo impreso con el tiempo desplazó al antiguo arte de la retórica (de bases orales) del centro de la educación académica»*.

<sup>99</sup> Ibid., 129.

*recurre todo el mundo»*<sup>100</sup>. Claro, cómo adueñarte de unos temas que ya han sido tratados por cientos de aedos o de unas fórmulas que recoges del saber colectivo. No es sino con la imprenta que la idea de propiedad privada cobra sentido y los derechos de autor se tornan necesarios. «*Se supone que el texto impreso representa las palabras de un autor en su forma definitiva o 'final' pues el medio natural de lo impreso es solo lo concluido»*<sup>101</sup>.

Los sonidos son dinámicos y avisan de sucesos que van a acaecer y ante los cuales habrá que estar alerta: desde una tormenta hasta el ataque de algún felino o algún reptil. Los sonidos pierden su intensidad en la cultura occidental donde la habilidad notable no es la de estar atento a los sonidos, sino la de ser capaz de ignorarlos. El ruido es una constante con la que vivimos. Los jóvenes (y no tan jóvenes) terminan, ante la imposibilidad de encontrar el silencio, por escoger su propio ruido, a saber, su música, con la que caminan ausentes por la calle, ausentes en un océano de ruidos. El sonido deja de ser dinámico para ser *ruido de fondo*. Ellos no son fondo, quieren escapar al fondo. Lo importante es la vista. «*Ver para creer»*<sup>102</sup>. En las tribus cobra mucha más importancia lo que se oye y lo que se dice. Pensamiento y acción son uno.

La vista, el alfabeto, sin embargo, está separada y es indiferente de la acción. La palabra, cuando se escribe, entra en el mundo de la visión y pierde su fuerza mágica. La palabra del chamán deja de ser mágica, deja de ser Alethés si se traduce en letras porque deja de ser dinámica, pierde su efecto de mantener alerta al que la escucha. El que la lee se siente alejado, en un plano neutral donde no afectan las acciones de la misma, el que la escucha, por el contrario, se siente en contacto, en dinamismo aquí y ahora. Todos los sentidos del que escucha un ruido se activan y están alerta; solo un sentido queda activado cuando leemos, el resto duermen.

Y en ese dormir quedan anestesiados, como Narciso quedó anestesiado al ver su figura reflejada en el agua, como esa mano que sujeta el martillo, incapaz de cualquier otra operación como la de acariciar o la de teclear. Toda la realidad, entonces, queda configurada bajo un nuevo prisma, el de la vista, tiránico sentido que al resto somete. Demos un pequeño rodeo para ejemplificarlo.

---

<sup>100</sup> Ibid.

<sup>101</sup> Ibid., 131.

<sup>102</sup> McLuhan, *La Galaxia Gutenberg* 32.

### 1.4.1.- Alfabeto y tiempo.

Dice Mumford en *Técnica y civilización* que la diferencia entre una máquina y una herramienta está en el grado de independencia de una y otra: que la herramienta necesita del hombre que la maneje pero la máquina no tanto<sup>103</sup>. Así, según Mumford, una pluma sería una herramienta y una imprenta sería una máquina, y es cierto y responde a su modelo, pero deja de lado las consecuencias que acarrearán, no socialmente, sino en el pensamiento. En una el hombre actúa directamente sobre el objeto mientras que en la otra lo hace a través de la máquina. Pero lo importante es que en la primera cada objeto producido, por mucha pericia que se tenga, resulta diferente del anterior, mientras que en la segunda todos los objetos resultantes son exactamente iguales, copias exactas debidas al automatismo de la máquina.

Y así llegamos al tiempo, a la medida del tiempo. Y es que el tiempo, hoy, es una abstracción. Así lo entendía McLuhan. El tiempo que nosotros manejamos va al margen del tiempo real. En casa cenamos a las nueve de la noche sea noche o siga siendo día. Y nos acostamos a la hora que corresponda sea invierno o sea verano<sup>104</sup>. Nos hemos independizado de los horarios de la naturaleza porque hemos sacado el tiempo de la misma: lo hemos abstraído<sup>105</sup>. Y para ello hemos hecho uso de dos elementos claves: el alfabeto y el reloj<sup>106</sup>.

El reloj es lo que Mumford identifica como el punto de inflexión en la civilización moderna<sup>107</sup>. Dentro de los monasterios el tiempo se sacó de la naturaleza para convertirlo en esclavo del orden y de la disciplina. Los tiempos de trabajo y de oración aparecieron en las órdenes benedictinas y, a partir de una bula papal, las campanas de los monasterios pasaron a tocar siete veces al día, independientemente de la oscuridad o

---

<sup>103</sup> Mumford, 13.: «*La distinción esencial entre una máquina y una herramienta reside en el grado de independencia, en el manejo de la habilidad y de la fuerza motriz del operador*».

<sup>104</sup> Ibid., 17.: «*Cuando se considera el día como un lapso abstracto de tiempo, no se va uno a la cama con las gallinas en una noche de invierno: uno inventa pabilos, chimeneas, lámparas, luces de gas, lámparas eléctricas (...)*».

<sup>105</sup> Ibid., 17-18.: «*Cuando se considera el tiempo, no como una sucesión de experiencias, sino como una colección de horas, minutos y segundos, aparecen los hábitos de acrecentar y ahorrar el tiempo*».

<sup>106</sup> J.M. Naredo, *Raíces Económicas Del Deterioro Ecológico Y Social: Más Allá De Los Dogmas* (Siglo XXI de Espasa Editores, S.A., 2006), 159.: «*El toque de las campanas en los monasterios y de las trompetas en los campamentos y cuarteles pronto se vería limitado por la sirena de las fábricas para que, por primera vez en la historia, los hombres levantarán al unísono, como dirigidos por un jefe invisible, para someterse a través del reloj al ritmo prefijado del proceso económico*».

<sup>107</sup> Mumford, 15.: «*Dentro de los muros del monasterio estaba lo sagrado: bajo la regla de la orden quedaban fuera a sorpresa y la duda, el capricho y la irregularidad. Opuesta a la fluctuaciones erráticas y a los latidos de la vida mundana se hallaba la férrea disciplina de la regla*».

claridad del mismo, a lo largo de sus veinticuatro horas<sup>108</sup>. La máquina que hubo de medir esos nuevos tiempos fue el reloj.

Pero lo importante es que el reloj es consecuencia de un nuevo tipo de pensamiento que camina, como sabemos, de la mano del alfabeto. No es posible inventar una máquina que lea el tiempo como abstracción si no somos capaces de abstraer el tiempo de su correr habitual a lo largo del día.

*«Muchas civilizaciones orientales han florecido teniendo poca cuenta del tiempo: los indios han sido en realidad tan indiferentes al tiempo que les falta incluso una auténtica cronología de los años. Todavía ayer, en el centro de las industrializaciones de la Rusia soviética, apareció una sociedad para fomentar el uso de los relojes y hacer propaganda de los beneficios de la puntualidad»<sup>109</sup>.*

Otro caso paradigmático es el que Marvin Harris documenta acerca de los indios Hopi, habitantes de la meseta central de EEUU, absolutamente analfabetos:

*«Sin embargo, en las oraciones hopi, los acontecimientos no se localizan con referencia al tiempo, sino más bien a las categorías opuestas de 'ser' y 'devenir'. El inglés estimula a concebir el tiempo como una vara divisible que empieza en el pasado, pasa a través del presente y continúa en el futuro; de ahí los tiempos pasado, presente y futuro de la lengua inglesa. En cambio, la gramática hopi simplemente distingue todos los acontecimientos que ya se han manifestado de todos aquellos todavía en proceso de manifestarse; no tiene ningún equivalente de los tiempos pasado, presente y futuro»<sup>110</sup>.*

Harris no lo advierte, pero la diferencia entre los hopi y los ingleses reside en la tecnología de la comunicación que emplean. Y en esta línea vemos que el periodo de la Rusia soviética al que se refiere Mumford es el mismo que aprovechó Luria para estudiar la incapacidad de las sociedades prealfabéticas para la abstracción: ¿Cómo atender a las abstracciones temporales quienes no tienen ni la capacidad de conceptualizarlo? Porque para ellos no hay pasado-presente-futuro sino, como nos dice Harris, un todo simultáneo, o, como nos dice McLuhan, un todo vibrando.

---

<sup>108</sup> Ibid.

<sup>109</sup> Ibid., 17.

<sup>110</sup> M. Harris, *Introducción a La Antropología General* (Alianza Editorial, S.A., 2006), 177.

El reloj es resultado de una abstracción<sup>111</sup>, como hemos visto, pero el reloj tuvo consecuencias magníficas: fue capaz de sincronizar las labores de los hombres unificando, no solo su moldeado mental, sino también su actividad, actividad ahora esclavizada por secuencias matemáticamente mesurables<sup>112</sup>. Ahora ya hay una hora de entrada y otra de salida (¡fichemos al entrar!), nuestra labor se mide en lapsos temporales además de en productividad y dejamos de vender nuestro producto para pasar a vender nuestra labor traducida en segmentos de tiempo. En definitiva: el reloj da lugar al capitalismo. La especialización del alfabeto y la abstracción del tiempo son los causantes, o al menos los catalizadores, por tanto, del nuevo sistema capitalista.

El tiempo como una sucesión lineal de momentos mesurables es consecuencia de una visión alfabética de la realidad. El tiempo que es 1-2-3-4-5-6 segundos es una analogía de la p-a-l-a-b-r-a que va desarrollándose secuencialmente como abstracción. El «1» es lo mismo que la «p», una abstracción de un lapso de tiempo y de un sonido. Si apagamos las luces podremos ver las estrellas, pero es costoso: olvidemos el alfabeto y quitémonos los anteojos: *«cuando un cronista medieval menciona al rey, como observa el autor de The Wandering Scholars, es a veces difícil averiguar si está hablando de César o de Alejandro Magno o de su propio rey: cada uno de ellos está cerca de él. En verdad, la palabra anacronismo no tiene sentido aplicada al arte medieval»*<sup>113</sup>. Y si recordamos a los Maestros de Verdad tal y como nos lo contaba Detienne: *«La palabra mágico-religiosa es pronunciada en presente; baña en un presente absoluto, sin un antes ni un después, un presente que, como la memoria, engloba lo que ha sido, lo que es, lo que será»*<sup>114</sup>. Ahora podemos entender estas dos sentencias: el tiempo como causa y efecto, con un antes y un después, es una consecuencia del alfabeto que tiraniza nuestra visión analítica de la realidad y que no puede ser exportada a sociedades y épocas que no comparten nuestra tecnología donde el tiempo es significado como un presente. La gran frontera, de nuevo, queda dibujada.

---

<sup>111</sup> Naredo, 160.: *«Se trataba de un trabajo abstracto y homogéneo, medible en unidades de tiempo cuyo ritmo no debía perturbarse».*

<sup>112</sup> Mumford, 16.: *«Por su naturaleza esencial disocia el tiempo de los acontecimientos humanos y ayuda a crear la creencia en un mundo independiente de secuencias matemáticamente mesurables».*

<sup>113</sup> Ibid., 19.

<sup>114</sup> Detienne, 66.

## 1.5.- Las investigaciones de Vygotsky y Luria.

Olson traza una línea que va desde Marx y Durkheim a Luria, pasando por Weber y Vygotsky. La idea que enlaza a todos estos autores está ya expuesta en *El Capital* de Marx: la naturaleza humana está subordinada a los medios de producción, y no al contrario. Lo que nosotros hacemos en nuestra vida determina la manera en que pensamos, y no a la inversa. Y lo que pensamos es algo social, y consiste en una serie de conceptos que Durkheim denominaba representaciones colectivas, las cuales «*son el cemento que une a una sociedad entera*»<sup>115</sup>. Y ese cemento puede cambiar de forma que las relaciones de poder, esto es, la estructura social, cambia con él. Max Weber vinculó la Reforma con el capitalismo en tanto se pensaron ambos como una línea de montaje, idea que McLuhan siempre relacionó con el alfabeto. La línea de montaje se trasladó al pensamiento y de ahí a la ciencia y a la religión, esto es, al protestantismo. Vygotsky y Luria sostuvieron que «*los procesos mentales superiores siempre involucran el uso de signos inventados por la sociedad*»<sup>116</sup>, sean estos los números, las letras o la lengua

La obra de Luria resulta interesantísima por cuanto pudiera ser una prueba experimental de las afirmaciones hechas por los teóricos de la Gran División. Investigó y trabajó durante meses con poblaciones, quizás ya inexistentes hoy, de analfabetos separados de cualquier sociedad inmersa en esta tecnología de la comunicación, esto es, de sociedades orales. Decimos que hoy será ya difícil encontrarlas sino en algún rincón olvidado del globo pero que fueron relativamente accesibles durante el periodo de 1931-1932 en que fueron realizadas estas investigaciones en Uzbekistan, periferia de la extinta URSS y en fase de soviétización, lo cual incluía la alfabetización de sus gentes<sup>117</sup>.

Luria y Vygotsky aprovecharon la ocasión para probar sus tesis acerca de las actividades cognitivas y su relación con el proceso histórico-social. Claro, ellos, ambos hijos de un gobierno totalitario de corte marxista, entendían la historia como un proceso donde la clave estaba en las tensiones económicas y sociales, y donde la conciencia individual era resultado de la configuración global de la sociedad y de la ideología

---

<sup>115</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 46.

<sup>116</sup> *Ibid.*, 48.

<sup>117</sup> A.R. Luria, *Desarrollo Histórico De Los Procesos Cognitivos* (Ediciones Akal, 1987), 5.: «*Es verdad que en el secular Uzbekistan había ofrecido al mundo valiosos ejemplos de riquezas científicas, artísticas y arquitectónicas; por otra parte, las masas populares durante siglos se mantuvieron aisladas de la educación, siempre bajo la opresión de la religión musulmana*».

reinantes. Así, el pensamiento, su alcance, su profundidad, su misma naturaleza, sería dependiente de las condiciones estructurales del medio donde se manejaban; y no serían, como algunos psicólogos trataron de defender, las limitaciones de las gentes de ciertas zonas las causantes de su atraso (una especie de retardo o tara, o simple incapacidad) cultural, sino que la causante sería la situación socioeconómica<sup>118</sup> concreta. Esta posición contraria al racismo presente en la sociología permitió que ambos psicólogos abriesen una vía que, a la postre, se demostró muy fecunda.

Durante años la inteligencia se vio relacionada con la capacidad de abstracción y así los test de inteligencia se han construido con el propósito de medir esa potencialidad, pero no cabe aplicarlos (está en duda que sea útil incluso aplicarlos en las sociedades occidentales) a colectivos ajenos a la propia conceptualización más allá de las situaciones reales concretas de su vida diaria<sup>119</sup>. La tesis que Luria defiende es que la capacidad de abstraerse y elevarse por encima de la cotidianidad y de la vida diaria concreta solo se puede alcanzar en una sociedad que haya asimilado la tecnología alfabética, y así se hacen absurdos los test que miden esa capacidad donde, simplemente, no la hay o no está presente a nivel consciente (como defenderá, por ejemplo, Olson). Homero, según estos test, sería un perfecto imbécil.

*«Ninguna comprensión de un cambio social y cultural es posible cuando no se conoce la manera en que los medios funcionan de ambientes»<sup>120</sup>.*

Vygotsky apunta que algunos estudios demuestran que las capacidades de niños, adolescentes y adultos no difieren en su modo de comprensión sino en sus modos de trabajo. Si bien admite que la capacidad de conceptualización tan solo se da a partir de la adolescencia, afirma que las razones han de buscarse en otros lugares en las propias capacidades. Concluye: *«los responsables de la diferencia fundamental entre el pensamiento conceptual del adulto y las formas de pensamiento características del niño pequeño no son el objetivo ni la tendencia determinante, sino otros factores, inexplorados*

---

<sup>118</sup> La tesis opuesta afirma que el desarrollo individual reproduce el desarrollo de la especie y llevó a conclusiones tales como (Ibid., 10.): *«que 'el pensamiento de los pueblos atrasados se asemeja al pensamiento de los niños' y que ello evidenciaba la 'deficiencia racial' de los pueblos subdesarrollados»*

<sup>119</sup> Ibid., 19.: *«Los test de inteligencia elaborados por las escuelas inglesa o norteamericana resultan ser totalmente inadecuados para las condiciones de otras culturas, sobre todo en lo que se refería a individuos que no tenían ninguna preparación docente y no familiarizados con los conocimientos teóricos».*

<sup>120</sup> McLuhan and Fiore, *El Medio Es El Masaje. Un Inventario De Efectos* 26.

*por estos investigadores»*<sup>121</sup>. Luria trató de demostrar que estos otros factores no eran otros que la propia inmersión en una sociedad alfabetizada, en la asimilación de una tecnología comunicativa que deformará las estructuras mentales de la forma en que iremos viendo.

Luria relata cómo los experimentos realizados con poblaciones totalmente ajenas a cualquier cultura ligada al alfabeto mostraban perplejidad en los sujetos al serles pedidos ejercicios lógicos o analíticos. Dice: *«lo tomaban como tareas sin sentido»*<sup>122</sup>. Y, sin embargo, los niños que habían recibido un mínimo, muy escaso, de formación académica sí eran capaces de realizarlos e incluso se diferenciaban muy poco de los niños de la ciudad. Lo que muestran estos experimentos es que las diferencias entre estas sociedades no se deben a las capacidades mentales de los individuos que las integran, sino a la distinta cultura que impera en ellas, o dicho de una forma más exacta, a la tecnología de la comunicación que emplean.

McLuhan había dicho que el alfabeto había inventado al individuo<sup>123</sup>, y si repasamos algunos de los ejemplos que Luria relata en su obra podremos ver apoyos a esta tesis. Así, encontró que en estas sociedades aquellos que eran absolutamente iletrados no tenían una frontera clara entre que delimitase la unidad del «yo». Algunos de sus experimentos estuvieron relacionados con la autoconciencia, es decir, con la manera en que ellos se ven, se entienden y se interpretan a sí mismos, y para ello, por tomar un ejemplo, se les pedía que enumerasen las características que consideraban buenas o malas de sí mismos: lo que se encontraron fue que el análisis de las propias características fue *«sustituido por el análisis de la conducta colectiva y el ‘yo’ personal retrocede ante el ‘nosotros’ general»*<sup>124</sup>. La idea de una individualidad separada del colectivo, valiosa por sí misma y entendida como unidad no está clara en las sociedades orales. La frontera entre el «yo» y el «nosotros», entre el individuo y la masa, es, cuanto menos, difusa.

Las características individuales se confundían con los bienes materiales (*«Yo quiero ser buena, y ahora soy mala, tengo poca ropa, no se puede andar así en una aldea*

---

<sup>121</sup> Vygotsky, 167.

<sup>122</sup> Luria, 19.

<sup>123</sup> La obra de Snell Es un intento fantástico de demostrar que el individuo como ajeno al grupo, al todo, nace en la Grecia Clásica.

<sup>124</sup> Ibid., 173.

*desconocida*»<sup>125</sup>). El análisis personal terminaba siendo interpretado mediante el análisis de las condiciones materiales o, en algunos casos, a las referencias que otros hacían de ellos y que obtenían de otras personas.

Esta misma conclusión fue deducida por Goody acerca de los conceptos éticos universales. Decía lo siguiente:

*«Se hace difícil, quizá imposible, que cualquier individuo o grupo puedan regirse por esta clase de moral universal o imperativo ético, ya que en cierto plano, es claro que las religiones escritas parten de una base más explícitamente abstracta (o generalizada) que la de las sociedades puramente orales (incluso las centralizadas)»*<sup>126</sup>.

Las conclusiones que se desprendieron del trabajo de Luria y que parecían corroborar las hipótesis de todos estos autores (veremos que caminan paralelas a las características que otorgaba Ong a las sociedades orales) son, esquemáticamente, las siguientes:

A.- Los individuos analfabetos identifican las figuras geométricas con nombres de objetos. La capacidad de abstracción que se supone imprescindible para el conocimiento de la geometría (nada más abstracto que el concepto categorial de «círculo» o el de «dodecaedro») estaba ciertamente ausente en estos individuos, los cuales preferían referirse a los objetos con nombres cercanos a la vida, esto es, situacionales.

Los letrados se referían a las figuras geométricas con nombres de geometría. Eran respuestas de una cultura distinta ya alejada de la vida concreta. Frente a estos resultados, Luria propuso esta falta de capacidad abstractiva. Scribner y Cole<sup>127</sup> propusieron una idea en todo semejante pero no debida al alfabeto sino a la instrucción escolar. Olson<sup>128</sup> matizó ambas ideas para afirmar que no era un problema de capacidad sino de modelo de habla: su habla no hacía conscientes elementos que sí estaban y funcionaban a nivel léxico y gramatical, pero no reflexivo, y la razón se debía a las limitaciones de su escritura particular y no tanto al hecho de carecer de un escritura alfabética. En cualquier caso, los tres asignaron una importancia crucial al hecho de la

---

<sup>125</sup> Ibid.

<sup>126</sup> J. Goody, *La Lógica De La Escritura Y La Organización De La Sociedad* (Alianza, 1990), 36.

<sup>127</sup> Sylvia Scribner and Michael Cole, "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects," *Harvard Educational Review* 48, no. 4 (1978).

<sup>128</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*.

impronta que la escritura dejaba en cada sociedad que asumía el sistema tecnológico y asumieron que lo que formaba la estructura del medio de comunicación empleado era crucial a la hora de formar la propia materia del pensamiento. Scribner y Cole, sin embargo, dieron pie a nuevas variantes.

B.- Categorizar es abstraer un concepto eliminando lo diferente para unir mediante lo común. Entre un bolígrafo, una lámpara, un teléfono, una grapadora, un calendario y un ordenador, podremos abstraer el concepto «material de oficina», el cual es una categoría que aúna en sí otros objetos o conceptos. Decía Vygotsky:

*«Los pueblos primitivos piensan por complejos y, consiguientemente, la palabra no funciona en sus lenguajes como portadora del concepto, sino más bien como apellido de un grupo de objetos concretos que pertenecen al mismo conjunto, no lógicamente, sino de hecho»<sup>129</sup>.*

Así es que los individuos iletrados se referían a los grupos de objetos como elementos que poner en práctica -«*pensamiento situacional*»<sup>130</sup>- sin atender a clasificaciones abstractas o categoriales.

Otros individuos de parecida edad pero que habían pasado por el proceso de aprendizaje de la escritura contestaban al modo que a nosotros nos parece más correcto: categorizando. Lloyd<sup>131</sup>, que no creía en ningún tipo de revolución mental<sup>132</sup>, hizo una comparativa de la China contemporánea a la Grecia Clásica (no tan parcial y amable, hemos de decir, como el artículo de David Ze con Ong) y encontró que la China antigua se interesaba por las semejanzas y correlaciones, paralelismos y complementariedades, más que por la diferencia, la categorización, el contraste y lo indiscutible, inamovible y eterno. Los primeros alababan la metáfora, los segundos la despreciaban como una desviación.

---

<sup>129</sup> Vygotsky, 196.

<sup>130</sup> Ong, 56.

<sup>131</sup> G.E.R. Lloyd, *Demystifying Mentalities* (Cambridge University Press, 1990).

<sup>132</sup> Ibid., 105.: «*In connection, notably, with the Greek contributions to the development of natural scientific inquiry, we have no need to postulate some revolution in mentality, for the key moves consisted, rather, in the development of such new styles of theorising, based on, among other things, a self-conscious use of explicit categories*».

«But while we have, in Confucian theory, the notion of the metaphorical as a virtue of a certain style of poetry, neither there nor elsewhere in Chinese thought do we find the Aristotelian notion according to which the opposition between the deviant and the norm, where, when judged as a vehicle for expressing the truth, metaphor is a vice, and where poetry is deliberately downgraded with respect to philosophy from just that point of view»<sup>133</sup>.

Las causas de esta distancia (que nunca abismo), para Lloyd, eran la organización social ligada a una audiencia libre para juzgar la plausibilidad de los argumentos. «En tales contextos, las conclusiones están respaldadas por la prueba, y no por la autoridad»<sup>134</sup>. La escritura, para él, contribuyó, pero no fue central.

Lloyd ubica, como decimos, los orígenes de la nueva mentalidad, que acepta, de la nueva conciencia, en el debate público<sup>135</sup>, pero no resuelve cómo es posible que ese debate público tenga lugar. Olson ofrece una respuesta: «la conceptualización de la distinción entre significado literal y metafórico depende, en mi opinión, de un texto revisable. Los significados literales pueden determinarse sólo gracias a una atención cuidadosa a la formulación; las propiedades son difíciles de analizar si son orales»<sup>136</sup>. Y así Olson admite que la estructura interna de la escritura se vuelve clave para entender los cambios que Lloyd también aceptaba entre una cultura con escritura jeroglífica y una cultura con escritura alfabética.

C.- Si un iletrado tiene dificultades para alejarse de los objetos, cómo no los va a tener para alejarse de sí mismo. El auto-análisis se convirtió en un verdadero límite en los estudios de Luria. Los entrevistados no eran capaces de realizar un análisis de sí mismos. A la pregunta «¿qué clase de persona es usted?» ellos respondían hablando de su situación económica y de la manera en que habían terminado allí. Si se les preguntaba por sus defectos ellos respondían que en una ocasión habían hecho mal la siembra...

---

<sup>133</sup> Ibid., 127.

<sup>134</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 74.

<sup>135</sup> Lloyd, 125.: «The fundamental contrast between the actual political situation in ancient China and in classical Greece may be said to relate primarily to the absence, in the former, of anything that corresponds to the Greek city-state, let alone to the polis in its democratic forms».

<sup>136</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 75.

Escapar de la vida, esto es, de la experiencia particular y las situaciones concretas, para alejarse y poder dar una visión analítica es una labor realizable tan solo en las culturas escritas. Hacer un auto-análisis requiere «*cierta supresión del pensamiento situacional. Necesita un aislamiento del sí, alrededor del cual gira todo el mundo vivido por cada individuo*»<sup>137</sup>. Necesita, en definitiva, tener una teoría de la mente, tener conciencia individual, tener autonomía frente a la masa. Las relaciones del individuo y de la masa son estudiados profusamente por Levy-Bruhl en *El Alma Primitiva*<sup>138</sup>, obra que a pesar de las furibundas críticas que cosechó a causa de la jerga empleada (no se le perdonaba el uso del término «sociedad primitiva» por sus connotaciones peyorativas), se alineó del lado de la Escuela de Toronto. Como prueba, su cercanía con las tesis mantenidas por Goody y Watt <sup>139</sup>, con Havelock<sup>140</sup> e incluso con McLuhan en una de sus obras más célebres<sup>141</sup>.

D.- La lógica como disciplina es una hija de la escritura en tanto necesita y pide como requisito la abstracción. Si hablar del concepto de «árbol» es ya un proceso de abstracción, qué no lo será hablar de las figuras, de términos mayores, medios y menores, de argumentos lógicamente válidos y argumentos lógicamente inválidos, de validez frente a verdad o de deducciones correctas e incorrectas. La lógica nace en cuanto el hombre es capaz de salirse del embrujo de las palabras y puede tomar distancia. La deducción es un ejercicio de sociedades con escritura que nunca una cultura oral podría llegar a imaginar.

Ello no equivale a decir que el pensamiento es absurdo o que no es lógico en las culturas orales, lo cual sería simplemente mentira, pero su pensamiento no responde a

---

<sup>137</sup> Ong, 59.

<sup>138</sup> L. Lévy-Bruhl, *El Alma Primitiva* (Sarpe, 1985), 27-28.: «*Las sensaciones, los placeres y los dolores que experimentan, así como los actos de los que se reconocer autor voluntario, los relaciona consigo mismo. Pero no se sigue de ello que se aprehenda a sí mismo como "sujeto" ni sobre todo que tenga representación de los "objetos" que no son son él mismo*».

<sup>139</sup> Jack Goody and Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Comparative Studies in Society and History* 5, no. 3 (1963).

<sup>140</sup> Havelock, *La Musa Aprende a Escribir: Reflexiones Sobre Oralidad Y Escritura Desde La Antigüedad Hasta El Presente*.

<sup>141</sup> Marshall McLuhan, *Comprender Los Medios De Comunicación: Las Extensiones Del Ser Humano* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1996).

formas lógicas puras como se entienden a partir del alfabeto<sup>142</sup>. Pensamiento, por tanto, es comunicación, comunicación que se ha de someter a las estructuras de una tecnología dedicada a permitir tal trasvase de información: no es que el lenguaje tan solo transmita datos, es que los datos se han de retorcer hasta encajar en el lenguaje.

## 1.6.- Los últimos autores de la Gran División. Goody y Olson.

La Escuela de Toronto enmarca a Havelock, Ong y McLuhan principalmente, entendiendo que Parry y Lord, junto con Harold Innis<sup>143</sup> (se suele decir que sin Innis no habría habido McLuhan), son sus fuentes. Ahora bien, aunque es Goody el que se refiere a estos autores como Escuela de Toronto, lo cierto es que tanto él como Watt y Olson son sus seguidores, matizando, sí, admitiendo las críticas que sobre ellos se han ido vertiendo, pero manteniendo en lo posible la idea de la brecha, del abismo entre la oralidad y el alfabeto. Veamos sus peculiaridades centrándonos en el papel del último.

Así, Olson realiza una profunda y valiente indagación en el mundo de la escritura, y lo hace reconociendo a los que antes que él abrieron el camino, en referencia y con gratitud, a Havelock, McLuhan, Goody y Watt. Ahora bien, reconocimiento y agradecimiento no implican sumisión. Ya desde el principio advierte que sus teorías, a su juicio, están desfasadas y que han de revisarse, tarea que él acomete.

La escritura, y ya nos debieran sonar cercanas estas ideas que vamos a desarrollar ahora, no es tan solo un medio mnemotécnico, es más que eso. La escritura es una tecnología que «*nos ayuda a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente*»<sup>144</sup>. La idea es que la estructura del conocimiento ha sido alterada a lo largo de la historia en los sucesivos intentos de representar el mundo sobre el papel. Y no acentúa con el mismo ímpetu la impronta del alfabeto como lo hacían en la Escuela de Toronto, sino que se centra en los efectos que la escritura en general tiene sobre el habla.

---

<sup>142</sup> Vygotsky, 197. «*Para los bororó las palabras designan grupos de objetos, no conceptos, su afirmación tiene un significado diferente: la palabra 'loro' es la que designa un complejo que incluye a los loros y a ellos mismos. No implica más identidad que la que supone un apellido compartido por dos parientes: no pos eso son una y la misma persona*».

<sup>143</sup> Harold Adams Innis, *Empire and Communications* (Rowman & Littlefield, 2007).

<sup>144</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 16.

Según este autor, no es cierto que la escritura transcriba el habla, al menos no en su totalidad, y es este punto el crucial para entender la obra de Olson. Lo que va a hacer nuestro autor es invertir el esquema que habitualmente se mantiene: no es la escritura la transcripción del habla, sino que el habla es modelada por la escritura. Dice: «*Lejos de ser una mera transcripción del habla, la escritura es analizada como un modelo para el habla misma; hacemos la introspección de la lengua según los términos anotados por nuestros sistemas de escritura*»<sup>145</sup>. Dice que la escritura es independiente del habla, que no son lo mismo, que no consisten en una transcripción la una de la otra, como hemos venido comprobando. Dice que la lengua oral es la que posee el intelecto y que, tradicionalmente, la escritura se ha considerado siempre secundaria<sup>146</sup>, dependiente de la primera, una mera transcripción.

La escritura, entonces, no es habla transcrita, es otra cosa que nos hace relacionarnos con el mundo de una forma completamente nueva. Veamos un ejemplo que nos ofrece Goody:

*«La Biblia no representa la transcripción de una religión oral tanto como la creación de una escrita. Esto no quiere decir que las partes 'mitológicas' del Génesis no tuvieran antecedentes orales, ni que las genealogías de los números y las prohibiciones del Levítico no sean en cierto modo comparables con las encontradas en culturas sin tradición escrita. (...) Pero también está claro que los usos y consecuencias de la escritura fueron muchos e importantes: la paralización de las genealogías, el ordenamiento de los Diez Mandamientos y la enumeración de las tribus hebreas (Num. 1:1 y ss.), la descripción de los métodos de construcción del templo, la recopilación de proverbios y la enumeración de los tabúes levíticos, se vieron afectados enormemente por el uso de la escritura»*<sup>147</sup>.

Realmente las teorías de Olson no invalidan las conclusiones de los autores de la Escuela de Toronto, las matizan y les dan un nuevo sesgo. Así, dice, la escritura fue responsable de hacer conscientes aspectos que la tradición oral utilizaba pero que mantenía sumergidos. La historia de la escritura consiste en elevar al nivel consciente, es

---

<sup>145</sup> Ibid., 28.

<sup>146</sup> Ibid., 28-29.: «*La escritura es fundamentalmente independiente del habla. En la actualidad, se acepta que la propia lengua oral es la posesión y herramienta fundamental del intelecto; la escritura, aunque importante, siempre es secundaria*».

<sup>147</sup> Goody, *La Lógica De La Escritura Y La Organización De La Sociedad*, 63.

decir, reflexivo, aspectos que se mantenían fuera del espectro, afirmaciones que tanto para Havelock como para Ong no resultarían violentas. Los primeros, que aparecieron hace alrededor de cuatro mil años en Mesopotamia y China, lograron repetir siempre lo mismo cada vez que se les miraba o tocaba, y esto significa que eran capaces de repetir el significado una y otra vez. Las escrituras silábicas trajeron las sílabas a la conciencia y los alfabetos dieron un nuevo modelo al pensamiento, un modelo fragmentado en elementos subsilábicos que todavía no eran los fonemas.

Las actividades metalingüísticas cobran significado ahora al abordar la escritura como modelo para el habla que logra hacer conscientes elementos léxicos y gramaticales, así como las propiedades lógicas, que no es que no existieran, sino que no eran objeto de reflexión<sup>148</sup>. Diccionarios, gramáticas, el descubrimiento de la lógica, la retórica... Pero ningún sistema de escritura vuelve conscientes todos los elementos de lo dicho.

*«Los emblemas y totems no hacen conscientes las palabras; los logogramos no hacen conscientes las sílabas ni las sílabas los fonemas. Además, aun las escrituras como el alfabeto, que pueden representar la forma verbal de una expresión, no proveen una representación explícita de la fuerza ilocucionaria de un enunciado»<sup>149</sup>.*

Así, cada sistema de escritura tiene un efecto sobre el ideario y el pensamiento de la sociedad que lo sustenta. El paso que Olson se resiste a dar y que Havelock y Ong dieron es el siguiente: el salto que forzó el alfabeto fue superlativo por cuanto, en sus propios términos, llevó el análisis mental hasta los elementos últimos del alfabeto y, por ligazón, de la realidad como una exigencia, permitió la pregunta por lo abstracto como abstractos eran esos elementos sin sonido que formaban el habla, a saber, las consonantes.

Lo que la escritura no representa no es posible traerlo a la conciencia. Lo representado tiende a ser pensado como todo, como la totalidad de lo posible, como un modelo completo de la lengua. *«Quienes no están familiarizados con un alfabeto simplemente no oyen los fonemas»<sup>150</sup>*. La lengua es un anteojo con el que ver la realidad.

---

<sup>148</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 287.: *«La escritura provee una serie de modelos para el léxico, la sintaxis y las propiedades lógicas de lo que decimos, permitiendo así que se vuelvan conscientes».*

<sup>149</sup> *Ibid.*, 288.

<sup>150</sup> *Ibid.*, 289.

Tratar de entender la visión de alguien que no utiliza nuestro mismo anteojo es complicado y suele recibir resistencia. La escritura proporciona la configuración.

*«La primera supone que los fonemas están disponibles para la conciencia y, por tanto, son directamente expresables en el nuevo medio. La segunda supone que la escritura es responsable de volverlas conscientes. Si la escritura proporciona el modelo, entonces es ella la que define las categorías, y las propiedades fónicas podrán oírse en términos de esas categorías»<sup>151</sup>.*

La historia de la escritura es, por tanto, un constante intento de recuperar lo que se pierde en el intento de transcripción del habla. Y así, lo que la escritura va proporcionando es una estructura implícita que se hace consciente. Ni la escritura es superior ni inferior al habla, es complementaria.

La escritura, según lo dicho, va intentando recuperar todo lo perdido en la transcripción del habla y, en sus sucesivas soluciones y remedios, va configurando un modelo que el habla vuelve a tomar y que saca a la conciencia elementos que anteriormente estaban implícitos. Al perder la fuerza ilocucionaria se ha de armar con un potente arsenal que la recupere, y al recuperarla de algún modo, se vuelve esencialmente distinta al habla. No es habla, es otra cosa que crea un modelo al habla.

Los primeros escritos eran recordatorios y así lo demuestra Carruthers en *The Book of Memory*<sup>152</sup> cuando estudia el caso medieval. Escribir en papel era equivalente a escribir en la mente y tener un registro escrito era utilizado para verificar la memoria. No eran objetos de representación. La idea es que el alfabeto, tal y como estaba configurado, no era capaz de representar adecuadamente las creencias de los autores y por tanto no eran capaces de asesinar al autor, no eran capaces de convertirse en autónomas. Así, dice McLuhan:

*«La lengua clásica china ofrece dificultades. Es gravemente artificial. A menudo está llena de alusiones y citas, y para apreciar o incluso comprender gran parte de ella el lector ha de aportar un enorme acervo de conocimientos acerca de la literatura existente»<sup>153</sup>.*

---

<sup>151</sup> Ibid., 291.

<sup>152</sup> Mary Carruthers, *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, vol. 10 (Cambridge University Press, 1990).

<sup>153</sup> McLuhan, *La Galaxia Gutenberg* 52.

¿Cómo se da el cambio? Se inventaron grafías y expresiones para indicar no solo lo dicho sino la interpretación que se le debía dar. Nuevas marcas, nuevas expresiones, nuevos medios gramaticales... Pronombres relativos, conjunciones subordinantes, nominalizaciones... Se dio lugar al discurso indirecto que permite dar cabida a los actos de habla. Los estados mentales comenzaron a quedar impresos en el texto sin necesidad del autor para interpretarlos. «*El efecto era que tanto lo dicho como el modo de interpretarlo podían indicarse en el texto y recuperarse sin necesidad de consultar ni al autor ni a un especialista en interpretación*»<sup>154</sup>. De acuerdo con Olson, el texto se independizó y se hizo autónomo.

El texto comienza, entonces, a caminar por sí mismo y ya no necesita al autor, el cual puede morir, es la llamada «muerte del autor». El texto reemplaza al autor<sup>155</sup>. Pero este cambio que Olson sitúa en la Edad Media previa a la imprenta y que da lugar a la mencionada muerte del autor y a la independencia del texto podemos rastrearlo también en Grecia. Leyendo *La Farmacia de Platón* de Derrida encontramos que las oposiciones que Platón presenta son las siguientes: habla/escritura, vida/muerte, padre/hijo, amo/servidor, primero/segundo, hijo legítimo/huérfano bastardo, alma/cuerpo, dentro/fuera, bien/mal, serio/juego, día/noche, sol/luna<sup>156</sup>, etc. De hecho, Derrida separa el «se» de la siguiente sentencia: «*[Platón] que ya decía en el Fedro que la escritura no puede más que repetir (se)*»<sup>157</sup>. Porque la escritura repite (el concepto que utiliza Derrida es «iterable»<sup>158</sup>) lo dicho y se repite a sí misma, entendemos, por cuanto no muere y perdura en el tiempo... Y por ello mismo está muerta. Escapando a la muerte encuentra su fatal destino. Solo lo que está vivo tiene la condena del tiempo, y aquello que muere escapa a lo mortal, es otra cosa, es ya muerte, que es lo ya duradero. La vida es momentánea, la muerte, claro, es eterna. La suplantación del autor por el texto se puede rastrear, no solo en la Edad Media, sino en la Grecia Clásica, y así nos los hizo saber Platón.

---

<sup>154</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 208-209.

<sup>155</sup> Goody, *La Lógica De La Escritura Y La Organización De La Sociedad*, 85. «Efectivamente, la firma llega a ser un sustituto de la persona, al menos al pie de los cheques, y no es sólo una tarjeta de identidad, tan personal como la huella dactilar o la mano, sino también una afirmación de la verdad o del consentimiento»<sup>60</sup>.

<sup>156</sup> Jacques. Derrida, *La Diseminación* (Editorial Fundamentos, 1968), 126.

<sup>157</sup> *Ibid.*, 95.

<sup>158</sup> Cristina Peretti and Paco Vidarte, "Derrida," (Madrid, Ediciones del Orto, 1998), 31 y ss. Concepto que quiere decir que se repite una y otra vez sin variación, sin emisor ni destinatario, pero sobre todo sin destinatario, porque el destinatario es la eternidad, frente al sonido que muere nada más pronunciarlo y cuyo destinatario es el que está aquí y ahora.

En la misma línea Goody nos dice que la palabra de la oración quedó fijada con la escritura de forma que se volvió una repetición mecánica, constante, inalterable... Es decir, una constante invariable que no podía evolucionar y que, dado que ya no se desarrollaba, estaba muerta.

*«Anotar una oración es fijarla de una determinada manera, de tal modo que llega a ser esencial repetir, por ejemplo, el Padre Nuestro con las palabras exactas en las que fue escrito, incluso aunque apenas las entendamos, en vez de inventar una variante propia más apropiada para la época y la ocasión. (...) Este lenguaje repetitivo de la oración es el resultado de la estandarización de las ofrendas verbales al dios»<sup>159</sup>.*

Aceptamos, entonces, que la prosa moderna, que no la antigua, recoge la intención del autor de forma que la interpretación ya no queda suelta a posibles indagaciones (es una). Lo que la oración significa está suficientemente bien articulado como para que no haya problemáticas en saber qué es lo que el autor quiere o quería decir. La expresión escrita, por lo tanto, no es equivalente a la expresión oral. La manera en que alguien se expresaba oralmente no necesitaba de explicitar las acciones ilocucionarias que, ahora, encuentran su camino en las nuevas invenciones de la escritura. La escritura logra hacerse con marcadores de fuerza ilocucionaria y cambia la manera de escribir para dejarla impresa y evitar dislates en la interpretación, logra que se haga autónoma, y así logra a su vez que se lea de otra manera y, por lo tanto, educa y moldea el nuevo habla. En definitiva, las adquisiciones para suplir una deficiencia de la escritura devienen en una nueva forma de habla y de pensamiento.

La escritura logra salvar la fuerza ilocucionaria en su seno gracias a una serie de expresiones y conceptos, expresiones y conceptos que quedan incluidas en el acervo lingüístico y abren la posibilidad de reflexionar acerca de la mente, de una representación de la mente. Pero no aceptamos que estas pesquisas no estuvieran presentes, como deducimos de la obra de Derrida, en la Grecia Clásica, que también vio en la escritura, así

---

<sup>159</sup> Goody, *La Lógica De La Escritura Y La Organización De La Sociedad*, 62.

lo atestigua la obra de Platón, la muerte del habla o, lo que es lo mismo, el fratricidio y suplantación sobre el habla por parte de la escritura<sup>160</sup>.

Las tesis de Olson, por tanto, afirman con contundencia la impronta de la escritura en la configuración de la materia mental de las sociedades aunque con un cariz no tan radical como el aceptado por la Escuela de Toronto. Su juego no es el del alfabeto, sino que el alfabeto queda incluido en un movimiento superior que incluye las sucesivas grafías que las escrituras han ido asimilando para capturar los actos ilocucionarios que no siempre lograron atrapar. Con las nuevas grafías, expresiones, tiempos verbales, etc., terminó por ser la escritura un lenguaje diferente al del habla que, a su vez, en su configuración, ofreció un modelo al mismo habla reestructurando el pensamiento y abriendo la puerta a la revolución conceptual griega. Como decimos, una línea divergente pero paralela a la de Havelock, Ong y McLuhan.

## 1.7.- Nuevos descubrimientos y problemas para la Gran División.

Aunque su obra está aún presente, lo cierto es que no le faltan críticas como las ya mentadas de Halverson<sup>161</sup> donde les acusa de no ser realmente coherentes ni de dar una fundamentación suficientemente potente como para sustentar tesis tan radicales. Halverson se esfuerza en demostrar que no hay tal relación entre el alfabeto y la lógica. Que la falta de uno no implica, en ningún caso, la falta del otro. De hecho, sus esfuerzos, denodados por y para acabar con la Gran División, se centran en hacer ver que dentro de las sociedades orales se da tanto la lógica como la abstracción. Y así, dice:

«Consider the following statements: 'All Trojan warriors are dangerous; Hector is a Trojan warrior; therefore Hector is dangerous'. This can be easily expressed in the language of Homer - it could probably even be put into hexameters - and would surely be intelligible to

---

<sup>160</sup> Ibid., 161. «Al crear un texto 'ahí fuera', un objeto material independiente del hombre (que lo creó y lo interpreta), la palabra escrita puede llegar a ser el sujeto de un nuevo tipo de atención crítica. Esto no sólo es porque está 'ahí fuera', sino también porque, como señaló Platón, un texto no puede contestar a nuestras preguntas, a diferencia de los seres humanos con los que hablamos. Además, con frecuencia el texto es más difícil de entender porque carece del contexto del habla, puede que sea abreviado, críptico y generalizado, y puede que no se refiera primariamente al presente, si es, por ejemplo, una ley que permanece en los códigos desde el siglo XVI».

<sup>161</sup> John Halverson, "Olson on Literacy," *Language in society* 20, no. Journal Article (1991); John Halverson, "Goody and the Implosion of the Literacy Thesis," *Man Journal Article* (1992).

a preliterate Greek. Though he would no doubt find it a peculiar utterance, there would be nothing unfamiliar in the word referent relationships nor anything to test his word consciousness»<sup>162</sup>.

Olson, en su respuesta a Halverson<sup>163</sup>, afirma que las sociedades orales claro que entienden el «he means», pero que lo importante es ver si alcanzan a entender el «it means», que es el punto donde la mente enlaza con la alfabetización. Significado como referencia y significado como sentido. Lo complicado es pensar en una palabra sin referencia: «*the formation of dictionaries and philosophical analysis of words and meanings. To think of a word independently of its reference is a complex cognitive task achieved in large part in learning to read and later elaborated through discussion, commentary and criticism of written documents*»<sup>164</sup>.

Aunque lo cierto es que quizás el mayor azote para esta línea de pensamiento esté justamente en Goody, el autor que junto con Watts abrió un nuevo camino para la Gran División pero que poco a poco fue dejándolo atrás y desmarcándose del mismo. En *The interface between the written and the oral*<sup>165</sup> muestra más que reservas frente a la concepción radical de la Gran División. Halverson se da cuenta, al igual que Grosswiler<sup>166</sup>, de la evolución de Goody el cual de focalizar el cambio social en el alfabeto pasa a aceptar otros muchos factores que intervienen en él. Es en *La Domesticación del Pensamiento Salvaje* que dice unas palabras reveladoras:

«Uno de los problemas de la discusión anterior era que, como Havelock, nosotros otorgábamos una importancia particular a la introducción del alfabeto, debido a su papel en Grecia. Haciendo esto, tendíamos a infravalorar los logros de las sociedades que empleaban formas de escritura anteriores y la parte que estos jugaron en la vida social y en los procesos cognitivos»<sup>167</sup>.

---

<sup>162</sup> Halverson, "Goody and the Implosion of the Literacy Thesis," 304.

<sup>163</sup> Olson, "Footnotes to Goody: On Goody and His Critics," 4.

<sup>164</sup> Ibid.

<sup>165</sup> Jack Goody, *The Interface between the Written and the Oral*, Studies in Literacy, Family, Culture and the State (Cambridge University Press, 1993).

<sup>166</sup> Paul Grosswiler, "Dispelling the Alphabet Effect," *Canadian Journal of Communication* 29, no. 2 (2004).

<sup>167</sup> J. Goody, *La Domesticación Del Pensamiento Salvaje* (Madrid: Ediciones Akal, 2008), 90.

Lo que se está negando, en definitiva, es la Gran División, el abismo. Se está aceptando el error, el porcentaje desmesurado de atención colocado en un solo factor que, en principio, habría de ser importante pero no único. Más rebelde con sus anteriores posiciones se posicionó en *The Interface between the written and the oral* tras observar los resultados de las investigaciones de Schmandt-Besserat que veremos posteriormente. Las distancias entre el alfabeto y la escritura logográfica quedarían reducidas hasta casi tocarse a partir de estas investigaciones y terminaría por acusar de etnocentrismo a aquellos que anteriormente habían sido sus compañeros intelectuales. El alfabeto, en definitiva, no era una gran frontera sino un gran prejuicio.

Olson, quien siempre ha aceptado a Goody como su mentor<sup>168</sup>, no se libra de las acometidas de Halverson quien le dedica un artículo, *Olson on Literacy*<sup>169</sup>, para, básicamente, apuntar a la falta de consistencia y de evidencia en las argumentaciones de Olson.

### **1.7.1.- Nueva visión de los experimentos de Luria. Scribner & Cole.**

Si bien las investigaciones del soviético Luria y de su maestro Vygotsky habían resultado determinantes para dar peso a las pesquisas de los teóricos de la Gran División, nuevas investigaciones con una nueva sociedad, los Vai de Liberia, dieron una nueva perspectiva al problema de las capacidades cognitivas de las sociedades orales. Scribner & Cole<sup>170</sup> fueron quienes la estudiaron. Las preguntas que se plantearon fueron básicamente dos: ¿Es la alfabetización o la escolarización la clave para entender lo logrado por Luria? Y ¿Son distinguibles en una misma sociedad las variables formas de alfabetización posibles?

La sociedad vai era justamente lo que Scribner & Cole necesitaban para comprobar sus tesis. En esta sociedad no siempre van de la mano la alfabetización y la escolarización, es más, los vai tienen su propia escritura silábica no alfabética que aprenden en sus hogares (grupo no escolarizado) con el objetivo de manejarse en cartas y archivos cotidianos. Por otro lado, algunos de ellos estaban escolarizados en sistemas pedagógicos occidentales en lengua inglesa, grupos que se asociaban con el gobierno.

---

<sup>168</sup> Olson, "Footnotes to Goody: On Goody and His Critics," 9. «*Goody opened up this discourse and subsequent explorations have been little more than footnotes to Goody*».

<sup>169</sup> Halverson, "Olson on Literacy."

<sup>170</sup> Scribner and Cole; Sylvia Scribner and Michael Cole, *The Psychology of Literacy*, vol. 198 (Harvard University Press Cambridge, MA, 1981).

Por último, otros contaban con una alfabetización en árabe que les servía para manejarse con el Corán (algunos incluso sabían leer el Corán aunque no entendiesen el alfabeto árabe, lo memorizaban). Y no todos los vai controlaban y manejaban todos los recursos. Algunos incluso no estaban versados en ninguno.

Como no todos estaban escolarizados, lo que pudieron poner a prueba Scribner & Cole fue si los efectos de la alfabetización se encontraban entre los letrados y los analfabetos, o entre los escolarizados y los no escolarizados. Si ser letrado era la clave independientemente del tipo de alfabeto, tanto los que se manejaban en inglés como los que se manejaban en árabe debía mostrar los mismos resultados, los cuales debían oponerse a los obtenidos por los analfabetos y por los usuarios del vai (recordemos: idioma silábico). Si, por el contrario, la clave era la escolarización, las diferencias debían encontrarse entre los escolarizados y los no escolarizados.

Sus experimentos fueron parecidos a los llevados a cabo por Vygotsky y Luria, con juegos silogísticos, definiciones, ejercicios matemáticos, etc. Y lo que encontraron fue que ni la escritura silábica vai ni el alfabeto árabe tenían que ver con lo que toda la línea de la Gran División consideraba capacidades propias del alfabeto (recordemos los puntos de Ong).

Ante el silogismo

- todas las mujeres que viven en Monrovia están casadas.
- Kemu no está casada.
- ¿Kemu vive en Monrovia?

Se encontraron que los no escolarizados rechazaron la primera premisa, sabían que era falsa. Es más, sus respuestas eran empíricas y apelaban a su experiencia particular («no conozco a Kemu»...). Los niños escolarizados resolvían y justificaban su respuesta de un modo lógico, como nuestros niños harían.

Scribner y Cole acordaron que los experimentos de Luria eran correctos y que los resultados se debían a una forma verbal especial y no a una incapacidad lógica. De hecho, para demostrar esto último, se presentaron silogismos fantásticos como:

- Todas las piedras de la luna son azules.
- El hombre que fue a la luna vio una piedra.
- ¿Era azul la piedra que vio el hombre?

En estos casos casi todos los sujetos eran capaces de alcanzar el nivel lógico pero, como vemos, no llegaban a hacerlo por completo. Su conclusión terminó por ser que quizás la relación entre el nivel metalingüístico no es tanto con competencia escrita y lectora como con el aprendizaje de un discurso ligado a la escolarización.

Ni abstracción, ni silogística, ni autoconciencia superior, ni teoría de la mente, ni objetividad, ni... No era el alfabeto la causa de todo ello. Al menos no el alfabeto árabe, porque el alfabeto inglés sí mostró que sus usuarios eran capaces de llegar a ello, casualmente el único que había pasado por un sistema educativo de corte occidental: solo los escolarizados alcanzaban esas capacidades intelectuales que podríamos llamar, con reservas, «superiores».

Es más, las diferencias que encontraron entre los escolarizados en inglés y los no escolarizados fueron nimias. Los primeros eran capaces de resolver ejercicios con mayor celeridad, es cierto, pero no mostraban un nivel intelectual realmente superior. Es más, aquellos que habían abandonado la escuela años atrás mostraban menor velocidad que los que seguían en ella. Pero aún encontraron más características: cada grupo de control era hábil en unas situaciones concretas, esto es, los usuarios del vai eran capaces de repetir y sintetizar el vai con asombrosa facilidad, incluso de catalogar lo que era un uso correcto del vai. El vai es un silabario así que sus lectores eran más competentes si la serie era de sílabas segmentadas. Los que escribían cartas personales eran capaces con mayor facilidad de ordenar la información. Y los patrones de ortografía influían en la pronunciación. *«Scribner y Cole distinguen la escolarización de la alfabetización sobre la base de que algunos efectos de la primera están más relacionados con el discurso (por ejemplo, procesar una oración como una premisa en un ejercicio de inferencia) que con la escritura»*<sup>171</sup>. Era el uso de un sistema el que otorgaba destreza en el mismo. Los resultados sacaron a la luz lo siguiente:

*«Of all the survey tasks, logic problems proved the most predictable and demonstrated the strongest effects of schooling. Not only did amount of school increase the number of correct answers, but it contributed to the choice of theoretical explanations, over and above correct answers. Schooling was the only background characteristic to improve performance; neither Vai script nor Arabic literacy had an effect on either measure»*<sup>172</sup>.

La alfabetización implica, se deduce, unas prácticas, unos usos que se entrenan y, por tanto, se mejoran. Los ejercicios silogísticos son una constante en la escolarización, así como los requerimientos de coherencia y abstracción u objetividad. Es un constante

---

<sup>171</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 64.

<sup>172</sup> Scribner and Cole, "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects," 127.

entrenamiento que va más allá del uso del alfabeto y que alcanza al entrenamiento dentro de un sistema pedagógico concreto.

Dentro de esta línea se realizaron estudios<sup>173</sup> en zonas rurales portuguesas que permitieron analizar los efectos del alfabeto en los cerebros comparando la actividad de gentes que nunca habían tenido contacto con el alfabeto con la actividad de aquellos que sí la habían tenido. Así, compararon a quienes nunca habían ido al colegio con quienes sí habían tenido una mínima instrucción y lo que encontraron de primeras fue que los que nunca habían asistido a clases no eran capaces de percibir los fonemas del lenguaje, cosa que sí hacían quienes habían sido instruidos. Alfabetizarse, vemos, permite el acceso a la comprensión del lenguaje como formado por partes atómicas más pequeñas y enlazadas. «Entre los dos grupos había diferencias neurológicas, cognitivo-lingüísticas y de comportamiento»<sup>174</sup>. Es más, a estos grupos se les realizaron escáneres cerebrales y se comprobó que utilizaban áreas diferentes para resolver tareas lingüísticas: unos usaban zonas dedicadas a la memoria y otros el lóbulo temporal. En función de si sabían o no leer empleaban una zona u otra del cerebro a la hora de resolver cuestiones lingüísticas.

Es curioso que Olson, que está dentro del movimiento de la Gran División, arremeta contra Luria y parcialmente acepte los resultados de Scribner & Cole. Lo que va a mantener Olson es que Luria encontró, de hecho, algo, pero no supo qué. Dicho de otra manera: no interpretó correctamente sus resultados. Las inferencias lógicas, como hemos visto, no eran resueltas adecuadamente por los campesinos que se resistían a dar una consecuencia lógica ante simples silogismos.

- En el lejano Norte, donde hay nieve, todos los osos son blancos.
- Novaya Zemlya está en el lejano Norte y siempre hay nieve. ¿De qué color son los osos allí?

Las respuestas, decimos, eran situacionales, concretas, no abstractas. Parecían no encontrar unos lazos lógicos que a cualquiera de nuestros niños le resultaría sencillísimo hallar. Recordemos que decían que no sabían, que había diferentes tipos de osos, que cada localidad tenía sus animales, que de acuerdo, que si todos eran blancos, pues serían blancos. Y esto no parece casar bien con lo descubierto por Scribner & Cole, y

---

<sup>173</sup> José Morais and others, "Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously?," *Cognition* 7, no. 4 (1979).

<sup>174</sup> Maryanne. Wolf, *Cómo Aprendemos a Leer: Historia Y Ciencia Del Cerebro Y La Lectura*, trans., Martín Rodríguez-Courel (Barcelona: Ediciones B, 2008), 178.

aquí es donde entra Olson al reconocer, realmente, una secuencia lógica. Que el fallo no estaba en su incapacidad silogística sino en otra parte.

Ellos habían logrado una inferencia pero no habían aceptado la premisa mayor. No es lo mismo pretender la verdad que suponer la verdad de una proposición, y ellos no eran capaces de interpretar la premisa como una suposición. Ellos la interpretaban como una verdad, lo cual es un error debido a la interpretación de textos escritos (en este caso, leídos al sujeto en cuestión). Luria y sus compañeros asignaron una fuerza ilocucionaria, interpretando que esa fuerza era una suposición (una clásica premisa del estilo «supongamos que...»), cuando los sujetos con los que experimentaban estaban interpretando una aserción. Luria pretendía premisas, ellos interpretaban conjeturas. Luria suponía premisas, ellos oían aserciones con las que no estaban de acuerdo.

Tengamos cuidado, la crítica de Olson es válida, lo veremos a continuación, en cuanto a los silogismos, pero no parece ser tan acertada en cuanto a las categorizaciones. Retomemos uno de los ejemplos más ilustres:

- *«Todos éstos son parecidos. Creo que todos hacen falta. Ya ve, para serrar necesita la sierra, y para romper algo, la pala... ¡Todo hace falta!*
- *La sierra, el martillo y la pala se necesitan mucho... ¡Y el tronco también!*
- *¡Aquí los cuatro sirven! La sierra debe serrar el tronco; el martillo, golpear; y la pala, cavar; y también se necesita el martillo. Nada se puede quitar»*

Alcanzar la categoría no era fácil. Lo que Luria pretendía era que llegasen a la idea de «herramienta» de forma que el tronco quedase apartado del grupo categorial. Ellos, sin embargo, en vez de buscar la categorización abstracta por semejanzas, se acercaron a una agrupación en función de sus relaciones «laborales», de su actividad concreta. Puede tener Olson razón al decir que el problema no es lo que tengan o no, sino en lo que interpretan que han de buscar... No saben que han de buscar la categoría porque no conocen conscientemente la categoría: ¡No están entrenados en ese juego! Saben qué es una herramienta pero no elevan a la consciencia la Idea de Herramienta. En otro caso ya comentamos que se negaron a definir la idea de «árbol» pero terminaron usando conceptos como «manzano» o «álamo».

De esta forma podemos adaptar la crítica y ver que no es tal, que es una nueva perspectiva que viene a apoyar los resultados de Luria desde una nueva visión. Una premisa y una suposición, como dice Olson, «*son nociones metalingüísticas abstractas de*

*relevancia particular en un género escrito especial*»<sup>175</sup>. Toda cultura es capaz de formar frases condicionales, ahora bien, hacer consciente y elevado, esto es, abstracto y conceptual, el condicional es ya una cualidad alfabética. Solo algunas distinguen lo literal de lo metafórico y fijan reglas para su correcto uso. La escritura elevaba, y aquí está la diferencia para Olson, el movimiento hasta la conciencia.

Tres principios a modo de conclusión:

1.- El significado: las elocuciones y los textos están ligados en diferente medida al contexto común, a las experiencias compartidas de los participantes. Las elocuciones dependen en mucho mayor grado de ese background compartido y a todo lo que no es significado literal y que rodea la conversación. La prosa, el texto escrito, por su parte, apela a las premisas y a las reglas lógicas para lograr sus relatos. «*Whether or not the premise corresponds to common sense is irrelevant*»<sup>176</sup>. No necesitamos la intuición acerca de a qué se está refiriendo el hablante sino que necesitamos la forma lógica.

2.- La verdad: en la oralidad tiene que ver con la concepción de la verdad como sabiduría, esto es, ha de ser razonable, posible, congruente con lo conocido o con la tradición. En la prosa la verdad está ligada a la correspondencia o adecuación entre las teorías y los hechos; es una verdad científica.

3.- La función: los lenguajes implican dos funciones básicas simultáneas, a saber, la retórica o interpersonal y la lógica o ideacional. En la oralidad la interpersonal es fundamental y si ella falla toda la comunicación se cae. En los textos ocurre lo contrario, dado que no hay conversación directa lo importante para sostener el significado es la forma lógica.

Así, la escritura, haciendo definiciones, haciendo suposiciones y premisas de forma explícita, atendiendo a las reglas formales, etc., crea un instrumento que favorece la construcción de una teoría abstracta y coherente de la realidad, concretamente la teoría de la realidad que ha triunfado en la cultura occidental.

### **1.7.2.-El origen del alfabeto. Schmandt-Besserat.**

Dos eran las columnas empíricas de los teóricos de la Gran División, a saber, los experimentos de Luria, contestados por Scribner & Cole, y la misma historia del alfabeto

---

<sup>175</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 165.

<sup>176</sup> David R. Olson, "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing," *Harvard educational review* 47, no. 3 (1977): 277.

que camina desde lo concreto y situacional de los jeroglíficos hasta la abstracción del alfabeto. Schamandt-Besserat es quien golpea con dureza a esta segunda columna.

La explicación tradicional del origen del alfabeto marca una historia que comienza hace varios miles de años. Los signos geométricos ya se empleaban en Mesopotamia para indicar propiedad hace cuatro mil años<sup>177</sup>. Las tarjas se usaron en China para registrar deudas del mismo modo que en Gran Bretaña hasta 1826. Las sogas anudadas se usaron como registros en la China antigua alcanzando un alto nivel de complejidad en los quipus del Perú precolombino. Emblemas, banderas, sellos, tótems, escudos de armas... Todo tipo de simbología y de iconografía se ha empleado a lo largo de la historia y, en cierto modo, se puede considerar una escritura en tanto era capaces incluso de narrar más allá de la mera simbolización<sup>178</sup>. El paso de las fichas y tabletas que designaban números a la escritura ocurrió

*«Cuando los símbolos pasan de ser repeticiones de fichas a ser sistemas de combinación de emblemas o, como parece más acertado, cuando han adquirido una sintaxis. Un sistema que representa tres ovejas mediante tres símbolos de oveja (es decir, oveja, oveja, oveja) es categorialmente diferente, según este autor, a uno que representa las mismas tres ovejas mediante dos fichas, una para oveja y otra para la cantidad»<sup>179</sup>.*

De hecho, parece que la invención de números abstractos coincide con la de las escrituras sintácticas. *«La invención de la escritura sintáctica habría permitido, pues, la invención de las cantidades abstractas»<sup>180</sup>.* Y ello aportaría mayor peso a las tesis de la Escuela de Toronto por cuanto estas operaciones necesitan de capacidades abstractivas, justamente las que nuestros autores asignan al alfabeto. Hemos visto cómo en la Grecia Arcaica, Homero pensaba la justicia y el coraje como elementos concretos, situacionales, a saber, una acción o una respuesta. Con los griegos letrados estas ideas pasaron a ser conceptos abstractos elevados sobre el contexto.

---

<sup>177</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 93.

<sup>178</sup> Ibid., 94.: *«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».*

<sup>179</sup> Ibid., 97.

<sup>180</sup> Ibid., 99.

Olson afirma que, de acuerdo parcialmente con Havelock, es posible que así fuera gracias al alfabeto en tanto otorga a la lengua un modelo que hace que la lengua pueda analizarse en sus constituyentes sintácticos. «*Las palabras -los constituyentes más elementales- pasan a ser tema de la reflexión filosófica, además de objeto de definición. Las palabras se convierten en cosas*»<sup>181</sup>. Las estructuras de la escritura se trasvasan al habla y al pensamiento porque se convierten en un modelo para ellas, son un modelo de habla y de pensamiento: se logra una introspección de las estructuras del lenguaje al pasar a ver sus partes, a saber, las palabras. Aprendieron a hablar como leían ese nuevo código y se sometieron a su configuración mental a la nueva estructura.

Tenemos, entonces, por primera vez, una representación visual del sonido que logra una economía amplísima con respecto a lo logrado por otros sistemas: a partir de una serie limitada de elementos atómicos y unas reglas de combinación pudieron representar «*en una variedad inagotable de combinaciones (...) cualquier ruido lingüístico efectivo*»<sup>182</sup>. Cualquier ruido, posiblemente, o al menos la práctica totalidad, pero no cualquier significado.

Y no es que quien haya inventado el alfabeto ya conociera las palabras y quisiera representarlas, todo lo contrario, «*las invenciones de los escribas imponían un tipo de lectura que hacía posible que se considerara a la lengua como compuesta por palabras relacionadas por medio de una sintaxis*»<sup>183</sup>. La escritura permitió crear un modelo que provocó la introspección consciente del habla como compuesto de constituyentes gramaticales, esto es, palabras. El alfabeto permitió llegar a los elementos últimos, justo los que Lloyd decía que buscaban y exigían los griegos, pero no tanto los chinos<sup>184</sup>. Para la antigua cultura china, según Lloyd, los razonamientos lógicos y la deducción no eran desconocidos, así como las reglas argumentativas de la retórica, pero su interés por llegar a lo más profundo de la realidad y de los hechos, es más, la misma concepción de «realidad» y «hecho», no eran tan importantes para ellos como para los griegos.

Ahora bien, el primer sistema de escritura que se basó básicamente en estos principios fue el famoso Lineal B descifrado en 1952 por Michael Ventris, un arquitecto

---

<sup>181</sup> Ibid., 100.

<sup>182</sup> Havelock, *La Musa Aprende a Escribir: Reflexiones Sobre Oralidad Y Escritura Desde La Antigüedad Hasta El Presente*, 92.

<sup>183</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 101.

<sup>184</sup> Lloyd, 130.: «*While the Chinese appealed to reason often enough, and in connection with some sophisticated theories, they were less inclined to demand ultimate foundations*».

inglés. Se trata de una escritura micénica de estructura silábica donde cada sílaba emplea una grafía distinta. Se abandonó debido a las estructuras más complejas de la lengua griega (además de sílabas simples) y la imposibilidad de aplicarlo a la misma. «*Se cree que ésta fue bastante deficiente, es decir, que daba lugar a un nivel inaceptable de ambigüedad*»<sup>185</sup>. No fue, entonces, efectiva.

La escritura realmente eficaz fue inventada por los fenicios al norte de la Medialuna Fértil y era empleado principalmente para el comercio<sup>186</sup> (la zona era cultivable y conectaba las civilizaciones babilonia y egipcia<sup>187</sup>). Las lenguas semíticas utilizan unidades léxicas que nosotros llamamos consonantes y las vocales tan solo se utilizan para las inflexiones. Las vocales, por tanto, dan información gramatical, no léxica ni morfémica, y por ello algunos sistemas semíticos nunca desarrollaron dispositivos capaces de representarlas. «*El mayor logro de esas escrituras, desde una perspectiva evolucionista, es la de representación de un grupo de sílabas como pa, pe, pi, po, pu, mediante un solo signo gráfico, p*»<sup>188</sup>.

Sea a partir de un proceso de abstracción o simplemente como solución a una necesidad de marcar diferencias vocálicas, lo cierto es que el nuevo alfabeto fenicio terminó por ser un excelente sistema para representar significados donde sus grafos representan sílabas y, sobre todo, sonidos consonánticos. El último paso hacia la escritura alfabética, sin embargo, se produjo al adaptar la escritura semítica a otra no semítica, la griega. Entonces se prescindió del Lineal B hacia el 750 a.C. La clave, más allá de pensar en un genio creador, es la de pensar en la adaptación de un sistema como el fenicio que ignora o no presta mayor atención a las diferencias vocálicas, a una lengua no semítica como la griega.

---

<sup>185</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 107.

<sup>186</sup> Goody, *La Lógica De La Escritura Y La Organización De La Sociedad*, 105. «*Una de las razones por las que la escritura fue tan útil en el comercio fue por su capacidad para almacenar información a lo largo del tiempo y para hacer la memoria más fiable; la confirmación de una transacción dejó de depender de la longevidad de los testigos oculares, y pasó a depender de la conservación del propio documento, frecuentemente validado por medio de firmas o marcas, tal como el colofón de la ciudad-estado de Ebla*».

<sup>187</sup> Ibid., 49. «*El papiro era conocido en Egipto desde la dinastía I (c. 3000-2800 a. de C.) y su utilización, al igual que el uso de la escritura para la administración en general, parece haber fomentado las formas cursivas de escritura desde los mismos comienzos; la escritura hierática (cursiva) en su forma más primitiva difiere de la jeroglífica sólo en lo que respecta al uso de una pluma en vez de un instrumento punzante. Si bien uno de los primeros rollos escritos (un anterior carece de inscripciones) data de la dinastía V (c. 2500-2350 a. de C.) y consiste en fragmentos de libros de contabilidad del templo de Abusir (aunque los de Gebelein, más arriba de Tebas, pueden ser anteriores)*».

<sup>188</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 107.

Sin detenernos en demasía en ello, no deja de ser interesante ver la misma definición que el profesor helenista dio para que una escritura sea alfabética. Havelock<sup>189</sup> propuso tres criterios:

- 1.- que esté formado por un número limitado de caracteres (entre veinte y treinta).
- 2.- que sea capaz de expresar las unidades mínimas de sonido de la lengua particular a partir de esos caracteres.
- 3.- que haya una correspondencia entre cada fonema de la lengua y cada signo del alfabeto.

Bien, ningún pseudoalfabeto es capaz de cumplir estas reglas hasta la llegada del griego. Ni el fenicio (le faltan las vocales), ni el ugarítico lo cumplen. Yori Cohen, por su lado, es el elegido por Wolf<sup>190</sup> para contestar a Havelock cuando dice que un alfabeto es aquel que hace uso de unas notaciones para expresar cualquier tipo de ambigüedad en la lengua hablada, característica que no había sido apuntada por el experto helenista. De una forma u otra, lo cierto es que no hay acuerdo general.

En cualquier caso el alfabeto griego, vamos viendo, nace de la adaptación de un sistema a otro. «*Muchos de los signos silábicos del alfabeto semítico eran adecuados y pudieron utilizarse directamente para representar el griego; ese fue el caso de las consonantes. Pero a diferencia de las lenguas semíticas, el griego, como el inglés, es una lengua indoeuropea, en la cual las vocales establecen contrastes léxicos («sal» es distinto de «sol»)*»<sup>191</sup>. Las palabras pueden estar compuestas solo por dos vocales, pueden empezar por vocales e incluso hay pares de vocales, y ello era una necesidad para la escritura griega. La solución, como decimos, fue la de utilizar seis caracteres semíticos que eran inútiles para la lengua griega (eran sonidos desconocidos) como vocales aisladas. Ahora, por fin, los griegos podían aprender a oír que esos sonidos ocurrían y tenían presencia dentro de las sílabas del mismo modo que los hablantes van aprendiendo a distinguir segmentos en las frases. Las vocales se unieron a las consonantes y el alfabeto, por fin, fue dado a luz.

El aprendizaje de esta historia es que las consonantes y las vocales existieron antes en la escritura que en la conciencia, esto es, la escritura moldeó la manera en que los griegos entendieron el habla que, de repente, se había disgregado en unidades muy

---

<sup>189</sup> Eric Alfred Havelock, *Origins of Western Literacy*, vol. 14 (Ontario Institute for Studies in Education, 1976).

<sup>190</sup> Wolf.

<sup>191</sup> Olson, *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*, 108-109.

pequeñas a partir del modelo de la escritura. «*Las escrituras proporcionan un modelo para el habla; aprender a leer es precisamente aprender ese modelo. Irónicamente, ¡es aprender a oír el habla de otra manera!*»<sup>192</sup>. Los griegos aprendieron a hablar tomando como modelo el nuevo sistema, y esto es independiente de las aptitudes individuales de cada uno con el sistema: fue la sociedad griega la que se sumergió en la nueva tecnología. Aprendieron a leer y ello modificó y configuró su habla. Donde el sonido se oía un continuo, aprendieron a ver sílabas, consonantes, vocales... Aprendieron que hay constituyentes últimos, atómicos, los cuales en su ordenación dan lugar a piezas compuestas con significado y con sentido. Aprendieron a analizar y a abstraer, a reflexionar lo dicho y a buscar los comunes de entre los diferentes. Y todo, nos asegura Olson, a partir de unas nuevas grafías. McLuhan llamaría a esto un desequilibrio de los sentidos donde la vista va tiranizando al resto de ellos: el sonido, que es un continuo, se descompone y fragmenta, y se toma distancia con respecto a él. El sonido muere y queda petrificado para ser examinado como en una sala de autopsias: un examen neutral, imparcial, sin pasión, sin vibración, sin sinestesia<sup>193</sup>. El sentido que queda, entonces, es la vista, fría y lejana, reflexiva y analítica. Recordemos el esquema que propone para estos sentidos: el oído une y totaliza, crea tribu; la vista separa y fragmenta, crea individuos.

La historia del alfabeto así contada, por tanto, es la de un gran instrumento que va llegando y va cambiando nuestro pensamiento, como otrora un héroe que se acerca a las puertas de la ciudad para traer un nuevo aire que todo lo cambie. Sin embargo, al igual que los experimentos de Luria fueron contestados, esta historia del alfabeto, la cual hemos recogido, como se puede ver en las notas, de autores insertos en la Gran División (Olson, Havelock, Goody...), habría de ser, cuanto menos, reformulada. Son trabajos posteriores, a juicio de Grosswiler<sup>194</sup>, los que empiezan a socavar estas ideas de la llamada Escuela de Toronto. Así, algunos de ellos afirman que los símbolos tridimensionales, no las pictografías, fueron los precursores de la escritura. Queda el efecto alfabeto menoscabado en su línea de flotación al quedar al descubierto un nuevo proceso que niega el tradicionalmente aceptado, a saber, que los pictogramas evolucionaron en escritura cuneiforme, que a su vez precedieron al alfabeto.

---

<sup>192</sup> Ibid., 109.

<sup>193</sup> McLuhan and Fiore, *El Medio Es El Masaje. Un Inventario De Efectos* 111.: «*Mientras que un espacio visual es un continuo organizado de tipo uniformemente ligado, el mundo del oído es un mundo de relaciones simultáneas*».

<sup>194</sup> Grosswiler.

Una vez que la teoría que afirmaba que los pictogramas habrían de ser la primera forma de escritura quedaba tambaleándose (hallazgos de arqueológicos como los importantísimos de Denise Schmandt-Besserat<sup>195</sup> que encontraron en las tablillas de Uruk ideogramas con un marcado carácter ya abstracto fueron el martillo percusor), nuevas formas de salvarla aparecieron afirmando que esos descubrimientos, no obstante, consistían en una fase avanzada del desarrollo de la escritura: tan solo habría que cambiar las fechas, pero el daño ya estaba hecho. Sus estudios marcaban la importancia de la escritura pero no tanto la del alfabeto

*«The writing, the first technology to make the spoken word permanent, changed the human condition. It was a revolution in communication when a script allowed individuals to share information without meeting face to face»<sup>196</sup>.*

Características las cuales son justamente las que los investigadores de los efectos del alfabeto suelen adscribir al mismo como elemento clave de su potencia. La Gran División, de nuevo, no lo era tanto. El alfabeto dejaba de ser una gran frontera entre sociedades por cuanto sus efectos se observaban en otras sociedades no alfabéticas y por cuanto el alfabeto no se desarrollaba desde los pictogramas. Schmandt-Besserat proporcionó su nueva teoría cuando empezó a examinar miles de fichas de arcilla que habían sido pasados por alto y se almacenan en los museos. Su investigación concluyó que las fichas eran un precursor de los textos Sumerios. Grosswiler explica el proceso de la siguiente manera: En una fase temprana 8000-4400 a.C., se utilizaron las cuentas simples. En una segunda fase de inicio en 4400 a.C. se añadieron las cuentas complejas. Desde 3700 hasta 3500 a.C., los tokens se sellaron en sobres de arcilla con las impresiones de las fichas fabricadas en los sobres. Entre 3500 y 3100 aC se dieron cuenta de las señales en sí eran redundantes y los símbolos de token quedaron impresionados directamente en tabletas. Y así nace la primera escritura conocida, proceso que niega el que traza una línea desde el pictograma al signo, esto es, desde lo concreto a lo abstracto.

Haya sido Goody, como ya hemos comentado, el que con mayor humildad ha ido variando sus posturas a medida que las pruebas han ido llegando; como dice Grosswiler,

---

<sup>195</sup> Denis Schmandt-Besserat, *How Writing Came About* (U of Texas Press, 1996), XI. «*the impressed tables constitute the third step in the evolution from tokens to signs. They followed the stage of tokens and markings on envelopes and, in turn, were supplanted by pictography*».

<sup>196</sup> *Ibid.*, 1.

se ha movido desde una postura fuerte a un replanteamiento de sus tesis: «*Goody wrote that arguing for the importance of the Greek alphabet was a product of the European experience and classical Education*»<sup>197</sup>. La idea que va transmitiendo es la de que el alfabeto ha sido un factor importante pero no tan radical como habían pensado en un principio, y que aun habiendo opuesto el alfabeto a los sistemas logográficos, ambos son capaces de acumular conocimiento y de cambiar las condiciones sociales porque ambos son escrituras.

---

<sup>197</sup> Grosswiler: 150.

## 2.- TRAS LA GRAN DIVISIÓN

### 2.1.- Midiendo la abstracción. Flesch y DeVito.

La teoría de la Gran División cae en desgracia. Ya no parece posible mantener una línea, una frontera que demarque oralidad y escritura y, por tanto, una continuidad entre un mundo y otro habrá de ser supuesta hasta el límite de que ambos mundos sean uno. Sin embargo, un nuevo tipo de aproximación se llevó a cabo, un acercamiento lingüístico donde el estudio se centraba en las características, no ya de las sociedades orales y las escritas, sino en los actos del discurso oral y del discurso escrito y que ofrecía una cierta continuidad a las teorías iniciadas por Innis, Parry y Lord. La cuestión no era, al menos no directamente, si unas sociedades eran más abstractivas y objetivas que otras, sino de si el habla permite el mismo nivel de abstracción que la escritura en su juego diario (cuestión aplicable posteriormente a distintas sociedades). La frontera pasaba, no entre una civilización y otra o entre una mente y otra, sino entre un acto oral y un acto escrito.

La idea de los estudios de De Vito<sup>198</sup>, uno de los más activos en este campo, es realizar una investigación que demarque claramente las diferencias en el ámbito de la abstracción que separan el lenguaje oral y el escrito. Abstracto, en cualquier caso, es un concepto que ha de ser perfilado antes de realizar cualquier actividad que le incumba, y así De Vito se refiere a él como aquel lenguaje que contiene generalidades alejadas de lo concreto, lo observable y lo real<sup>199</sup>. Podríamos plantear, de acuerdo con el autor, una serie de opuestos donde a mayor abstracción tanto más cerca nos encontraremos de los primeros términos de los siguientes opuestos: «*subtle-obvious, abstract-concrete, profound-superficial, complex-simple, hazy-clear, original, trite, elegant, uncouth, and remote-intimate*»<sup>200</sup>.

Uno de sus estudios constaba de artículos sacados de el Departamento de Teatro de la Universidad de Illinois y de registros de las discusiones a propósito de esos mismos

---

<sup>198</sup> Joseph A. DeVito, "Psychogrammatical Factors in Oral and Written Discourse by Skilled Communicators," *Journal Article* (1966); Joseph A. DeVito, "Levels of Abstraction in Spoken and Written Language," *Journal of Communication* 17, no. 4 (1967); Joseph A. DeVito, "A Linguistic Analysis of Spoken and Written Language," *Communication Studies* 18, no. 2 (1967).

<sup>199</sup> DeVito, "Levels of Abstraction in Spoken and Written Language," 335.: «*Language may be said to be abstract when it contains numerous generalities and terms which are far removed from concrete, observable reality*».

<sup>200</sup> Ibid.

artículos por sus mismos autores. La muestra contaba, entonces, con unas 16.000 palabras (800 palabras orales y 800 palabras escritas de cada uno de los diez individuos sujetos al experimento) que fueron muestreadas según la fórmula de abstracción desarrollada por Gillie<sup>201</sup>. Esta fórmula requiere el análisis de tres factores del lenguaje (más simple que los dieciséis que exigía la fórmula de Rudolf Flesch<sup>202</sup>) fácilmente medibles (artículos definidos, sustantivos relacionados con la abstracción y verbos infinitivos). Los coeficientes obtenidos traslucen mayor abstracción cuanto más bajo es el índice, así un texto dramático logró un 68 mientras que un texto filosófico para universitarios logró un 31.

«*The language elements and the directions for calculating the formula are as follows:*

A. *The number of finite verbs per 200 words plus*

B. *The number of definite articles and their nouns per 200 words plus*

C. *The constante 36 minus*

D. *The number of nouns of abstraction (words ending in the suffixes -ness, -ment, -ship, -dom, -nce, -ion, and -y) times 2»<sup>203</sup>.*

Según el coeficiente obtenido en la fórmula, de 0-18 entendemos que el nivel de abstracción es muy alto, de 19-30 es bastante alto, de 31-42 algo abstracto, de 43-54 es un nivel estándar, de 55-66 es algo concreto, de 67-78 resulta concreto y de 79-90 es muy concreto.

Los resultados obtenidos según la fórmula aplicada a los registros de los relatos orales y escritos mostraron una diferencia significativa a favor de la mayor abstracción de la escritura, concretamente un 50.78 de coeficiente para el lenguaje oral por un 39.98 para el lenguaje escrito: estándar frente a algo abstracto. «*Oral language contains significantly more finite verbs and significantly less nouns of abstraction*»<sup>204</sup>.

Las razones y las hipótesis de que DeVito postula son las siguientes:

A.- Al establecer un diálogo se da un clima directo donde el que habla se dirige a alguien que está físicamente, en ese momento, escuchando, mientras que al escribir la conexión

---

<sup>201</sup> Paul J. Gillie, "A Simplified Formula for Measuring Abstraction in Writing," *Journal of Applied Psychology* 41, no. 4 (1957).

<sup>202</sup> Rudolf Flesch, "Measuring the Level of Abstraction," *Journal of Applied Psychology* 34, no. 6 (1950).

<sup>203</sup> DeVito, "Levels of Abstraction in Spoken and Written Language," 356.

<sup>204</sup> *Ibid.*, 357.

es remota. Los lazos comunes y el *background* compartido es determinante para entender las expresiones exigidas en uno y otro discurso que la fórmula mide y trasluce.

B.- El habla tiende a representar más fielmente el pensamiento que la escritura, al menos con menor presencia de los filtros que la lectura y relectura, esto es, la revisión del texto escrito ofrece. Así, de una revisión a otra los escritores tienden a añadir cuantificadores que son menos presentes en la oralidad.

C.- Los sustantivos que reflejan una mayor abstracción suelen ser, estructuralmente, palabras más largas que las empleadas en el lenguaje cotidiano. «*They are at least two syllables long whereas the average syllable length was 1.51 and 1.67 for these same oral and written discourses*»<sup>205</sup>. Así, las palabras más familiares y más comunes en el uso diario y cotidiano (concreto) serán más fácilmente asignables al discurso oral que las largas y abstractas, las cuales necesitan de más tiempo y, si acaso, como hemos dicho, revisión. Dice De Vito que en el ámbito académico el uso de términos familiares se considera vulgar y que, usualmente, los escritores buscan el empleo de estos términos más complejos y considerados más elevados, esto es, abstractos.

Estudiando el uso de las llamadas T-units, definidas como las partes más pequeñas del lenguaje capaces de contener significado siempre ajustándose a las reglas gramaticales («yo como» podría ser una de las más simples) [tres T-units podrían ser: «*I wanted to go / and I intended to go / but I simply could not get away*»], O'Donnell<sup>206</sup> trata de distinguir desde otra perspectiva las diferencias entre la oralidad y la escritura en tanto le permiten captar objetivamente, a partir de la longitud de las mismas, el número de transformaciones generalizadas adjuntas a su estructura y, por lo tanto, es una buena medida de la complejidad sintáctica. Así, el número de palabras en la T-unit refleja, entre otras cosas, el número de las cláusulas dependientes y de modificadores de los sustantivos.

Y lo que encontraron O'Donnell y sus colaboradores es que la longitud de las T-units era significativamente más largo en los discursos para los estudiantes de tercer grado, pero no para los de quinto y sexto. A medida que aumentamos la edad representativa en el estudio iban obteniendo T-units cada vez más largas en las pruebas escritas. «*More specifically, modifiers of nouns, coordinate predicates, and adverbial*

---

<sup>205</sup> Ibid., 358.

<sup>206</sup> Roy C. O'Donnell, "Syntactic Differences between Speech and Writing," *American Speech* 49, no. 1/2 (1974).

*clauses appeared more frequently. Apparently there was greater syntactic density in spoken language for the third grades and in written language for the older children»<sup>207</sup>.*

De esta forma, los resultados dejaron a la vista que la longitud media de las T-units era bastante mayor en los textos escritos que en los discursos orales, y que a su vez esta mayor longitud iba pareja a un mayor grado de densidad y complejidad sintáctica.

En otra de sus investigaciones, en este caso junto con Civikly<sup>208</sup>, su interés se centra en entender los resultados obtenidos sobre hablantes ingleses y su relación con los símbolos fonéticos. La idea era de relacionar determinadas grafías con significados, en concreto se centran en las palabras que tienen símbolos repetidos: los resultados mostraron que los sujetos ligaban las palabras con repetición con la homogeneidad y la continuidad.

Se les mostraba a los sujetos una serie de dibujos, unos con dos cuadrados y un rectángulo, otro con tres cuadrados, una línea sinuosa y otras líneas sinuosas con una recta en medio, un reloj con una sola manilla y otro reloj completo, un cuadrado al que le faltaba un vértice y otro completo, una cruz griega normal y otra cruz desvirtuada en curvas, un garabato sin sentido aparente y otro garabato de líneas rectas. Y al lado se pedía que relacionasen cada dibujo con una palabra de entre otras de una lista que eran algo tal que: fefa, fafu, furi, fofo, fefe, fufu, fafa, fufo. Como vemos, algunas de las palabras estaban repetidas en sus grafías (fafa) y otras variaban (fafu).

Los resultados fueron que las palabras repetitivas fueron asignadas a las figuras homogéneas más que a las heterogéneas, al igual que a las figuras completas (más que a las incompletas) y a los dibujos sinuosos (más que a los angulares), si bien en este último caso las diferencias fueron mínimas.

*«These results, then, indicate that native English speakers do perceive repetition in sounds as being appropriate and meaningful for certain visual representations, in this instance, for the homogeneous and complete diagrams»<sup>209</sup>.*

Si nos fijamos, las figuras a las que se ligaban las palabras repetitivas eran a su vez repetitivas: tres cuadrados para una palabra que repetía en su seno un par de sílabas

---

<sup>207</sup> Ibid., 4.

<sup>208</sup> Joseph A DeVito and Jean M Civikly, "Some Semantics of Repetition: An Experiment in Phonetic Symbolism," *Journal of Communication* 22, no. 1 (1972).

<sup>209</sup> Ibid., 6.

Así, no es difícil acudir a una explicación estructural del estilo repetición = repetición<sup>210</sup>. La idea, por tanto, es la de una asociación desde la vista al sonido en función de su estructura repetitiva en ambos casos. Sin embargo, no es tan sencillo de explicar para la relación de completitud: ¿repetición = completitud? No parece haber una relación estructural clara. Podría decirse que las palabras que repiten sus sílabas se conciben como más completas, pero es más una conjetura que una explicación fiable.

No parecen De Vito y Civikly capaces de dar una explicación cerrada del asunto así se lanzan a investigar algunas teorías que recogemos aquí por su interés: una de ellas defiende que determinados sonidos son percibidos con determinadas cualidades por la posición de la lengua en la boca al pronunciarlos; así, el sonido /o/ será considerado más largo que el sonido /i/ al tener que ser pronunciado con la boca en una apertura mayor. «Stanley Newman, for example, found that vowel sounds could be arranged in order of perceived magnitude from small to large as follows: /i, e, ε, æ, a/»<sup>211</sup>. La teoría funciona relativamente bien pero patina en cuanto tratamos de aplicarla al caso de las figuras incompletas.

La teoría alternativa es incluso más interesante: el significado de los símbolos fonéticos viene dado por el feedback de las palabras que ya existen en el acervo de la lengua y sus referentes, esto es, asignamos a determinados sonidos y a determinadas grafías unos significados determinados, no por su naturaleza (como diría Platón), por su pronunciación (como acabamos de ver) o algún otro tipo de explicación que acuda al interior de la grafía, sino por la propia educación que ellas nos dan, por la herencia que nos modula, por el modelo que las mismas palabras nos ofrecen y nos imponen. Pensamos la /o/ como un símbolo relacionado con significados largos porque así hemos aprendido a entender la /o/ desde la experiencia diaria de su uso<sup>212</sup>.

La teoría es sugerente pero los autores remiten a posteriores investigaciones que traten de demostrarla a partir de un registro de los significados de las palabras y su relación simbólica con esos significados, tratando de resaltar algún patrón, no ya con figuras completas o sinuosas, sino con los géneros masculino/femenino, familiar/extraño, viejo/joven, etc.

---

<sup>210</sup> Ibid. «The association of repetition with homogeneity may be explained in terms of the structural elements of both the nonsense syllables and the diagrams».

<sup>211</sup> Ibid., 7.

<sup>212</sup> Ibid., 8. «Thus, /o/, for example, is perceived as large, not because of the way in which it is produced in the mouth, but rather because it appears in numerous words denoting large things».

Horowitz<sup>213</sup> y Horowitz & Newman<sup>214</sup> se lanzan a investigaciones similares comparando las respuestas ante una simple pregunta como «¿Cuáles son las características que definen a un buen profesor?» de forma oral y de forma escrita, encontrando en el lenguaje oral más cantidad de material (frases) por minuto, más eficiencia por palabras y tiempo, más repetitivo y mejor productor de ideas subordinadas (redundancia), más compromiso afectivo, experiencias personales, y más clichés que en la muestra escrita. En general, el lenguaje oral es presentado como vago e impreciso frente al concreto y pulido lenguaje escrito. Leer y escribir son dos procesos que entrañan ritmos de aprendizaje y efectos psicológicos distintos

## 2.2.- La Gran División social. Greenfield.

Aceptemos, entonces, que el discurso oral no permite alcanzar los patrones exigidos para un lenguaje altamente abstracto, y admitamos igualmente que socialmente la alfabetización se ha utilizado como medida de posición social. Los sistemas educativos occidentales exigen, instruyen y califican en función de los patrones alfabéticos, y solo aquellos quienes salen ilesos del filtro educativo son potencialmente candidatos a altos puestos sociales. La alfabetización, por tanto, será un instrumento para legitimar y mantener una jerarquía social que se verá acuciada por el nivel socio-económico de la familia, el barrio, la aldea...

Greenfield se suma a quienes ya dijeron que existen unos diferentes patrones cognitivos entre los alfabetizados y los no alfabetizados, pero no lo hará por la corriente normal que destaca la estructura interna del alfabeto sino por la que afirma que vienen dados por la escolarización y las estrategias y exigencias del ámbito académico. Nos vamos acercando, como vemos, a los New Literacy Studies.

Sus tesis «*revolves around the distinction between speaking an oral language and speaking a written language*»<sup>215</sup>. El discurso oral y escrito se aposentan sobre distintos patrones de funcionamiento, pero no necesariamente sobre distintas estructuras

---

<sup>213</sup> Milton W Horowitz, "Organizational Processes Underlying Differences between Listening and Reading as a Function of Complexity of Material," *Journal of Communication* 18, no. 1 (1968).

<sup>214</sup> Milton W. Horowitz and John B. Newman, "Spoken and Written Expression: An Experimental Analysis," *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 68, no. 6 (1964).

<sup>215</sup> Patricia M. Greenfield, "Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England," *Language and speech* 15, no. 2 (1972): 169.

lingüísticas, y estos patrones, como decimos, vienen dados por «*different educational methods and different courses of cognitive development*»<sup>216</sup>. Y aquí entra una precisión que es necesario recoger para entender su posicionamiento: un discurso escrito es hablar un lenguaje que está plasmado en escritura. No es necesario que el hablante maneje esa escritura, sino tan solo que el lenguaje haya sido mediado por un proceso de escritura<sup>217</sup>.

Cuando decimos que Greenfield acepta unos patrones diferenciados entre los discursos de las sociedades orales y los de las sociedades escritas estamos haciendo referencia, ahora sí, a la corriente que sostiene que las sociedades alfabéticas tienen unas habilidades abstractivas, entendidas como separación y distancia con respecto a lo particular, mayores que las sociedades orales las cuales confían más en el contexto particular a la hora de realizar sus locuciones. Ahora bien, la idea es que un lenguaje dependiente del contexto implica, necesariamente, un pensamiento dependiente del contexto<sup>218</sup>.

La abstracción a la que las sociedades con escritura alfabética son capaces de llegar (pero a la que las carentes de ella parecen no hacer frente) es esa separación mental del elemento concreto de la situación particular. Hablar supone un interlocutor, un compañero de diálogo o varios, supone una circunstancia común, un acervo de situaciones y elementos compartidos a los que hacer referencia sin necesidad de ser citados. Vygotsky decía que el pensamiento es un diálogo con nosotros mismos tal que todo es compartido y por tanto nada es necesario pronunciar: es un discurso sin palabras porque todo se sobreentiende pues todo se comparte. Esto nos lleva a un primer punto que separa escritura de oralidad: la escritura no comparte ese acervo con los lectores actuales y futuros, es decir, debe explicar todo el contexto o, por otro lado, elevarse sobre ese contexto, es decir, realizar una labor abstractiva.

*«First, in an oral culture, communication is invariably face to face. Consequently, the assumption of a common physical context is a valid one. Second, oral languages generally do not spread as far as written languages and are therefore shared by smaller groups. For*

---

<sup>216</sup> Ibid.

<sup>217</sup> Ibid. «*By written speech, I mean talking a language that also appears in writing*».

<sup>218</sup> Ibid. «*My hypothesis is that context-dependent speech is tied up with context-dependent thought, which in turn is the opposite of abstract thought*».

*this reason, the assumption of a common psychological point of view is a realistic one. In consequence, context-dependent speech works»<sup>219</sup>.*

El segundo, como nos dice Greenfield en este párrafo citado, es el alcance de la escritura que salta sobre el aquí y el ahora para alcanzar cualquier lugar en cualquier tiempo, es decir, escapa de la situación singular. De hecho, dice ella, las culturas escritas suelen ser mucho más extensas geográficamente que las orales y, por tanto, cubren un espectro superior de heterogeneidad social y cultural: un contexto común, entonces, es infrecuente.

Así, en las sociedades orales la educación de los niños tiene una naturaleza contextual mientras que en las sociedades con escritura se da una educación abstractiva: en ambos casos se enseña a los púberes a manejarse en uno u otro mundo que lidia con unas u otras características en función del tiempo y del espacio. «*The implications of this description [se refiere a los estudios de las sociedades orales de los estudios de Cole, Glick y Gay<sup>220</sup>] are that situational instruction demands a particular type of language use and conceptualization»<sup>221</sup>.*

En el caso contrario, las sociedades que cuentan con una escritura alfabética altamente evolucionada desarrollan formas de escolarizar que responden a unos requerimientos que rompen las limitaciones de espacio y tiempo de las sociedades orales. La escritura va más allá de lo que un individuo puede conocer y la escolarización implica una ruptura con el contexto que conoce, es decir, con su vida. Es por eso que Havelock insiste en que los niños griegos de la época de Homero aprendían, tan solo empezaron a estudiar cuando llegó el alfabeto: aprender es instruirse en la vida contextual, estudiar es salirse de ella hacia un mundo sin particularidades, separado, en otras palabras: abstracto. «*In other words, school is isolated from life»<sup>222</sup>. Y el lenguaje se adapta a ello, y el alumno debe estudiar ese lenguaje que es altamente abstracto para alcanzar la habilidades que se le suponen. La abstracción es un requerimiento de las sociedades con escritura que se impone a los niños en su escolarización.*

---

<sup>219</sup> Ibid.

<sup>220</sup> Michael Cole, John Gay, and Joseph Glick, "Reversal and Nonreversal Shifts among Liberian Tribal People," *Journal of Experimental Psychology* 76, no. 2p1 (1968).

<sup>221</sup> Greenfield: 170.

<sup>222</sup> Ibid., 171.

Quizás, hablar de escolarización lleve a un pequeño equívoco en tanto Greenfield se refiere no solo a la entrada en una institución, que también, pero parece dejar de lado la labor educativa general de la sociedad y sus imposiciones sobre el estudiante, incluyendo en ella a padres, tutores, vecinos, etc. Un ejemplo puede lidiar mejor con esta apreciación: ciento sesenta mujeres de cuatro niveles socio-económicos fueron el registro de un experimento que cita Greenfield; se les pidió que enseñaran a clasificar unos objetos a unos niños de cuatro años. Una madre típica de clase social media dio este tipo de instrucciones<sup>223</sup>:

*«The things that are the same colour you put in one section, in the second section you put another group of colours, and in the third section you put the last group of colours».*

Por el contrario, podemos ver la larga distancia que media entre estas explicaciones y las de una madre de baja clase social:

*«All right, just put them right here; put the other one right here; all right, put the other on here».*

Una enseña exigiendo un pensamiento categorial en base a colores y la otra en base a un pensamiento situacional concreto. Una se eleva para que el niño la siga hasta los conceptos de colores, otra mira la situación sin atender a nada más abstracto que el aquí y el ahora. Y lo más importante, el lenguaje que emplean es distinto, y lo es porque son dos maneras de pensar que exigen dos procesos cognitivos diferentes. Lo que aprende uno y otro niño, vemos, son modos de pensamiento alejados.

Estudios realizados por Victoria Purcell-Gates<sup>224</sup> demostraron que la capacidad expresiva dentro de una misma lengua viene determinada por la historia personal a nivel socio-económico y cultural. Así, dos grupos de niños de cinco años, previamente a ser instruidos dentro del alfabeto, fueron requeridos para explicar un acontecimiento personal como primera prueba, y para fingir que leían un cuento a una muñeca como segunda. Lo que se encontraron fue que los niños que provenían de familias donde se había leído frecuentemente, tanto por parte de los padres individualmente, como en el relato de

---

<sup>223</sup> Ibid.

<sup>224</sup> Victoria Purcell-Gates, "Three Levels of Understanding About Written Language Acquired by Young Children Prior to Formal Instruction," in *National Reading Conference Yearbook* (National Reading Conference, 1986).

cuentos a los niños, estos lograban unos resultados más altos que los que provenían de familias poco propensas a esa actividad: más lenguaje literario, construcciones sintácticas más elaboradas, más oraciones subordinadas...

Greenfield hizo, bajo esta línea teórica, un experimento que pasamos a describir. Nueve grupos de niños fueron los sujetos de estudio en base a diferencias de educación, de urbanización, y de edad. Desde no escolarizados en aldeas a altamente escolarizados en la ciudad. Sus experimentos se focalizaban en medir el desarrollo de la capacidad de conceptualización. Las tareas consistían en resolver problemas de categorización tales como pedirles que respondieran preguntas del tipo «¿Por qué dices que estos objetos son distintos?». Y lo primero que sorprendió a Greenfield es que los menos escolarizados de las zonas rurales no eran capaces de responder a esta simple pregunta y, sin embargo, sí eran capaces de responder otras del estilo «¿Por qué son estos objetos distintos?». Veamos: si se les preguntaba por su pensamiento quedaban estancados, no daban respuesta, mas si se les preguntaba por las diferencias entonces sí respondían.

*«It seemed that the unschooled Wolof children lacked Western self-consciousness; they did not distinguish between their own thought or statement about something and the thing itself. The concept of a personal point of view thus appeared to be absent»<sup>225</sup>.*

Hay que añadir que los niños escolarizados, independientemente de si venían de zonas urbanas o rurales, deprimidas o en auge, eran capaces de resolver estos problemas sin mayor dificultad y a los mismos ritmos y niveles. La escolarización parecía que era una buena causa para entender estos rasgos.

Siguiendo esta línea, los estudios de Cole, Gay y Glick demostraron que los sujetos, al ser separados de su situación concreta diaria, de su circunstancia, y se requeridos para expresarse, para comunicarse, se encuentran en mayores dificultades si provienen de una sociedad oral que si vienen de una sociedad que cuente con escritura. Compararon los Kpelle y los Vai de Liberia viendo que los Vai, que cuentan con una escritura indígena peculiar pero efectiva eran mejores comunicadores en estas pruebas en las que se les arrancaba de su circunstancia que los Kpelle, que no tienen escritura alguna. *«Thus, members of a culture which possesses a written language are likely to be able to use language in a relatively context-free way where appropriate»<sup>226</sup>.*

---

<sup>225</sup> Greenfield: 173.

<sup>226</sup> Ibid.

## 2.3.- Procesos de habla y de escritura. Chafe y Tannen.

Oralidad y escritura, continuando con la corriente que surge a partir de la demolición de la Gran División, dejan de ser hermanos que se miran por encima de un gran muro para pasar a ser dos modos de un mismo continuo. Oralidad y escritura serán no más que dos formas de producir y absorber la información donde el primero será inmediato, rápido, ágil, y el segundo lento, editado, pensado... De forma que los resultados serán distintos debido a su formación, que no a la mente que los procesa.

Tannen lo explica con un ejemplo cuando cuenta cómo a una mujer se le pidió que reprodujera por escrito la conversación que acababa de tener un con amigo. Ella, solícita, no escribió un texto en prosa expositiva sino que desarrolló una pequeña historia. Analizando lo dicho y lo escrito, lo que encontraron fue que la versión sobre papel mostraba niveles de complejidad sintáctica no alcanzados en su habla, y no solo eso, encontró también que «*she used more rather than fewer features which Chafe calls "involvement" and which he found in casual conversation: details, imageability, direct quotation, repetition of sounds, words, and phrases*»<sup>227</sup>. En definitiva, la escritura, dice, hace uso de las expresiones orales por cuanto, al menos en este caso, trataba de reproducir una conversación.

Por su parte, Chafe apunta a un discurso descontextualizado de la escritura por otro concreto, situacional de la oralidad. La idea no deja de ser sencilla y algo parecido refería Vygotsky cuando decía:

«*El niño habla de las cosas que ve, oye o hace en un momento dado. En consecuencia, tiende a omitir el sujeto y todas las palabras conectadas con él, condensando su habla cada vez más, hasta que solo quedan los predicados. (...) Cuando conversamos con nosotros mismos, necesitamos menos palabras, incluso, que Kiti y Levin [dos enamorados de la novela Ana Karenina que prácticamente se entendían sin palabras por la complicidad que manifestaban]. El habla interna es casi muda*»<sup>228</sup>.

---

<sup>227</sup> Deborah Tannen, "The Oral/Literate Continuum in Discourse," *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* 9, no. Journal Article (1982).

<sup>228</sup> Vygotsky, 312.

En la conversación hay una gran cantidad de información compartida que no hace falta explicitar mientras que en el escrito todo el contexto está ausente y, por tanto, ha de ser dicho. No hay miradas ni gestos, no hay experiencias comunes ni circunstancia compartida. Escribir es un proceso que va dentro del continuo pero que se elabora de forma diferente. Decía Tannen<sup>229</sup>:

*«I suggest that oral and literate tradition reflect two overriding communicative goals. Literate tradition entails an approach to discourse which emphasizes logical, analytic processes and focused on the content of a message, conventionally de-emphasizing or ignoring the interpersonal dynamics between communicator and audience».*

*«In contrast, oral tradition emphasizes the interpersonal function and demands a maximum contribution from the audience in terms of supplying sociocultural knowledge and background information».*

Y para probarlo, Tannen realizó una serie de experimentos comparando relatos y narrativas puestas por escrito y recitadas oralmente, comprobando las diferencias en complejidad y longitud de forma que las versiones escritas prácticamente doblaban en cantidad de palabras a las orales. Pero en cualquier caso la cuestión era la de su continuidad. Chafe arguye que la oralidad tradicional no carece de la complejidad sintáctica que podemos encontrar hoy en los discursos escritos aunque sí muestre ciertos rasgos rítmicos y formulaicos concretos. Terminó por identificar seis características que identificaban un discurso oral frente a otro escrito<sup>230</sup>, a saber: la evanescencia de la oralidad frente a la permanencia de la escritura; la rapidez de la escritura frente a la lentitud del proceso de escritura; la espontaneidad frente al trabajo elaborado y editado; la potencia de la métrica oral (tiempos, entonaciones, pausas...) frente a la pobreza de la propia de la escritura; la naturalidad de la oralidad frente a la cocinada escritura; y, finalmente, la contextualización de la oralidad frente a la descontextualización de la escritura.

De esta forma la distancia entre lo hablado y lo escrito queda sistematizada bajo una serie de rasgos pero su continuidad se salva. No es tanto el ser alfabetizado la clave

---

<sup>229</sup> Deborah Tannen, "Spoken/Written Language and the Oral/Literate Continuum," *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 6, no. (1980).

<sup>230</sup> Wallace Chafe, *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing* (University of Chicago Press, 1994), 50.

como el emplear un determinado tipo de discurso dentro de una sociedad particular. Tannen<sup>231</sup> se esforzó en comparar las explicaciones de distintos grupos humanos (judíos, newyorkinos, griegos, etc.) de una misma película, encontrando que unas estrategias denotaban una tendencia oral más acentuada que otras dependiendo de la sociedad de origen independientemente de que todos ellos fuesen altamente letrados. Unas descontextualizaban mientras que otras envolvían y trataban de comprometer emocionalmente. La alfabetización es necesaria pero no resulta la única pieza que dé con el camino de la abstracción y de la objetividad. Podemos separar las dos estrategias productivas pero no entenderlas como individuales ni autónomas: ambas pertenecen a un mismo continuo.

El ensayo de Sithebe<sup>232</sup>, a caballo entre las tesis de Olson y las de Tannen y Chafe, sostiene que el cambio desde un discurso oral a uno escrito modifica su esencia. La palabra oral, dirá, es pura cuando la composición, así como la memorización y la transmisión son llevados a cabo sin la participación de ninguna otra tecnología. La traducción de esa oralidad a la escritura o incluso a los medios audio-visuales tergiversarán, dice él, el significado.

Su campo de trabajo serán los SiSwati y su poesía oral llevada a cabo por uno de sus poetas más reconocidos, G. N. Mamba, «*one of the Swaziland's leading poets and folklorists*»<sup>233</sup>. Suazilandia cuenta con una tradición oral aún imperante en forma prosaica y poética (el artículo data de 1997). Las ceremonias públicas como las de alabanza a héroes de cualquier tipo, desde reyes a deportistas pasando por ciudadanos ilustres son realizadas oralmente, mas la escritura ya vive de la mano de la oralidad y como tal, estas ceremonias, se transcriben sobre el papel, además de sobre otro idioma, el inglés. Así, el objetivo de Sithebe será el de observar si la transmisión de un mensaje de una tecnología a otra tecnología pervierte el mismo mensaje que se quiere transmitir.

Para cuando Sithebe escribe se podían encontrar varias formas de transmitir un mensaje. La primera es la memorización de la poesía tradicional, habitualmente consistente en pequeñas abreviaciones de lo que podríamos considerar la forma completa, o la versión plena de las alabanzas. Estas versiones completas no son recitadas en una sola ocasión sino que se van dejando caer en pequeñas porciones más fácilmente memorizables. Las versiones completas, dice Sithebe, se dejan para los poetas

---

<sup>231</sup> Tannen, "The Oral/Literate Continuum in Discourse," 1-16.

<sup>232</sup> Zodwa Sithebe, "The Dynamics of Oral and Written Transmission Processes in Siswati Oral Poetry," *Research in African Literatures* 28, no. 1 (1997).

<sup>233</sup> *Ibid.*, 36.

profesionales. «*It is rare to get a complete rendition of a hero's praises on a given occasion*»<sup>234</sup>. Lo cierto es que las recitaciones suelen ir hiladas con varias historias que se suceden unas a otras, alabando a los reyes presentes así como a los pasados en un orden nunca determinado. Tan solo, como decimos, en contadas ocasiones se sucede una recitación completa de una alabanza a un solo héroe, y terminan por resultar pequeñas competiciones llenas de improvisación donde raramente hay algo que se aproxime a la precisión, y en estos casos excepcionales se tiende al contenido por encima de la literalidad.

Lo que observó nuestro autor fue que la popularización del transistor configuró un nuevo modo de acercarse a los oyentes. Lo que se encontró fue a un locutor leyendo un texto previamente escrito. Lo que nos encontramos es a un «bardo» hablando a un audiencia imaginaria sin la presencia del héroe a quien hay que alabar: es una situación descontextualizada, «*is a performance in vacuum*»<sup>235</sup>. Ahora bien, el mayor logro que alcanza el locutor es ser capaz de terminar la alabanza sin interrupciones, «*affording the listener full and uninterrupted pleasure*»<sup>236</sup>. La voz se ha tergiversado y se ha traicionado tan solo cambiando el medio. Lo que era un canto nunca literal se convierte en una recitación a partir de un texto a causa de una nueva tecnología. Veamos qué ocurre con la imprenta y con las traducciones.

Lo que hará Sithebe es centrarse en uno de los poemas compuestos y posteriormente fijados sobre el papel a través de la imprenta por el mismo artista. En su ensayo podemos ver un extracto del poema, primero recogido de una cinta de vídeo donde el poeta alababa al nuevo rey en 1986 durante su coronación antes de que éste fuese llevado al papel. Lo que se observa es el ritmo, los medio-cantos, el juego del poeta imitando personajes, los saltos, los gestos dramáticos... En definitiva, «*what we observe - en palabras de Sithebe- here is the poet's kaleidoscopic performance skills*»<sup>237</sup>. Y ello porque el poeta no quiere una audiencia pasiva sino un público que participe del acto. La audiencia poco a poco va entrando, a partir de todos los instrumentos con los que cuenta el poeta, en el juego de la recitación y termina por gritar y aplaudir, silbar y danzar. La representación no tiene sentido sin la participación de la gente que allí se encuentra y ello es un punto fundamental para entender la tecnología oral.

---

<sup>234</sup> Ibid., 37.

<sup>235</sup> Ibid., 38.

<sup>236</sup> Ibid.

<sup>237</sup> Ibid.

El siguiente extracto que se nos presenta es la versión escrita por el propio poeta de la alabanza. Diremos que el escrito presenta la mayoría de los elementos de la poesía heroica, con sus elogios, sus metáforas, sus repeticiones y sus paralelismos. Sithebe nos apunta, previo paso por el texto, que hay un rasgo clave que debemos tener en cuenta: ha sido editado minuciosamente por el poeta; nos encontramos con comentarios, por ejemplo, que están presentes en la recitación oral pero que han sido eliminados de la escrita. Claro, si en la recitación el bardo puede tomarse la libertad, en función de la marcha de la representación, de añadir o eliminar determinados elementos, en la escritura estos pueden llegar a ser descartados por no ser necesarios ante una audiencia que no existe ni responde ni participa.

Pero otro elemento se nos presenta, que es el de la riqueza del texto escrito que el poeta alcanza al manipular, esto es, editar, su repertorio, donde las figuras retóricas y estilísticas se recrudecen y, sin embargo, Sithebe alude a su empobrecimiento debido a la falta de público que no permite esa participación activa y caliente del mismo. Y así alude a la imposibilidad del poeta de hacer entrar en el juego a ese silencioso y ausente lector, de la imposibilidad de exhibir sus facultades creativas más allá del texto. El texto es tan solo visual y así pervierte las posibilidades vibrantes de la palabra hablada; dice Sithebe: «*the written word seldom carries through the sensual and visual features of spoken words*»<sup>238</sup>.

Pero nos falta una deformación no estudiada aún: la traducción de un texto escrito desde un idioma a otro. Y lo que nos encontramos, ahora ya, no nos debiera sorprender en exceso. No jugamos ya solo con una audiencia que no está, sino con dos culturas que no comparten un acervo común y que no siempre van a entender las referencias y las improntas de cada alusión. Es en Suazilandia donde los intentos por acercar a la población de habla inglesa la tradición más arraigada y oral donde este salto cultural, que no ya solo idiomático, se presenta. La capacidad de la traducción de ser fiel y justa con el original parece limitada por cuanto el mismo significado de las palabras se inserta en una maraña semántica que no siempre es la misma. Y así se ve que el traductor ha de crear una serie de notas a pie para explicar todas esas alusiones que están perdidas en el texto porque se dan por sabidas. Se está cambiando el contexto, y al cambiarse el contexto las referencias se tergiversan. Recuperar ese contexto es la labor que el traductor raramente puede recuperar.

---

<sup>238</sup> Ibid., 44.

## 2.4.- New Literacy Studies.

Es a partir de este resquebrajamiento de las líneas de flotación de las teorías de Gran División que nacen un nuevo tipo de tempestivas para tratar el tema de la impronta de la escritura en las sociedades. Son los New Literacy Studies. Hemos de hacer una puntualización en lo que respecta a la traducción: «literacy» es traducido formalmente por «alfabeto», «alfabetizado», etc., esto es, «aquel que sabe leer y escribir», pero no es una traducción ajustada al significado que los autores de los New Literacy Studies pretenden pues deja de lado el fenómeno social que va parejo a él. Economía, política, educación, etc., son áreas que quedan comprometidas por la escritura y que deben ser atendidas en los sucesivos análisis de estos autores. Núñez Murillo<sup>239</sup> propone «Literacidad» como traducción alternativa a «Literacy» con el propósito de recoger estos rasgos. Nos sumamos a su propuesta.

### 2.4.1.- Modelo ideológico. Street.

La crítica de Street<sup>240</sup> a los autores de la Gran División es descarnada y trata sus teorías como material desfasado de interés histórico pero poco práctico. No les perdonará su consideración del alfabeto como algo neutral, autónomo e independiente del contexto: se referirá a ellos como «modelos autónomos» para oponerse a lo que él denomina «modelos ideológicos». Los primeros consistirían en las teorías que plantean que el alfabeto es, por sí mismo, una herramienta que cambia y configura el pensamiento individual y, por ende, social, y ello independientemente del estado socio-económico en que se encuentren aquellos que lo asumen y asimilan. Así, unas gentes iletradas adquirirán nuevas capacidades al aprender y al usar el alfabeto más allá del contexto en que se muevan. Este modelo puede ser presentado como neutral y universal, y es un modelo que Street no aceptará: «*the autonomous approach is simply imposing western*

---

<sup>239</sup> Gabriela Núñez Murillo, "Culturas Orales Y Culturas Escritas: Lectura Crítica Del Debate Contemporáneo" (Pontificia Universidad católica del Perú, 2011).

<sup>240</sup> Brian Street, "What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice," *Current issues in comparative education* 5, no. 2 (2003); Brian Street and Niko Besnier, "Aspects of Literacy," *Tim Ingold Journal Article* (1994); Brian Street, Mastin Prinsloo, and Mignon Breier, *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*, vol. 4 (John Benjamins Publishing, 1996); Brian V Street, *Literacy in Theory and Practice*, vol. 9 (Cambridge University Press, 1984); Brian V Street, "Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies," *Media Anthropology Network* (2006); Brian V. Street, *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education* (Longman London, 1995).

*conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others»<sup>241</sup>.*

El modelo ideológico se muestra cercano y atento a los contextos socio-culturales de forma que la alfabetización termina por variar de una circunstancia a otra. Varias suposiciones previas:

1.- la alfabetización es una práctica social que no es neutral ni universal; está enmarcada en unos principios epistemológicos sociales. La forma en que la gente lee y escribe queda ligada a un conocimiento previo, a unas formas y a unas concepciones ya asumidas dentro de las prácticas sociales.

2.- «*They are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others»<sup>242</sup>. La alfabetización es ideológica en tanto termina por ser un instrumento para separar, para dividir y, en último término, como justificación ideológica para marginar.*

3.- El concepto de «alfabetización» viene, entonces, con una carga significativamente ideológica y política.

La conclusión es que los nuevos estudios acerca de la alfabetización (a partir de ahora NLS: new literacy studies) se han visto obligados a buscar una nueva terminología que evite esa carga ideológica. Street, por su parte, propone distinguir los eventos alfabéticos (literacy events) de las prácticas alfabéticas (literate practices). El primero se puede entender como esos trozos o segmentos de texto que son comprensibles para los participantes y para sus interpretaciones<sup>243</sup>. El segundo se puede entender como un intento de focalizar y de centrarse en las prácticas sociales y las concepciones que de ellas se derivan. Por ejemplo, dice Street, otros autores como Prinsloo y Breier en su *The Social Uses of Literacy* investigan los usos alfabéticos en la casuística americana, esto es, la práctica en los taxis, en las zonas rurales, en los grupos activistas, etc. En vez de llevar nuestras concepciones a la interpretación de los eventos lingüísticos, habremos de abarcar las formas de pensar para lograr insertar las prácticas escritas y lectoras en sus contextos culturales. «A key issue, at both a methodological and an empirical level, then, is how we can characterize the shift from observing literacy events to conceptualizing

---

<sup>241</sup> Street, "What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice," 77.

<sup>242</sup> Ibid., 78.

<sup>243</sup> Ibid. «*an occasion during which a person attempts to comprehend graphic signs».*

literacy practices»<sup>244</sup>. Cómo pasar, nos dice Street, desde esas observaciones acerca de los eventos alfabéticos a los conceptos de las prácticas alfabéticas, cómo entrar en su contexto es la pieza clave.

Propone la idea de que la escritura necesita de otros elementos para poder producir algún cambio sustancial en la sociedad en que se sostiene. «*Literacy -of whatever type- only has consequences as it acts together with a large number of other social factors, including a culture's or a social groups's political and economic conditions, social structure, and local ideologies*»<sup>245</sup>. Los elementos ideológicos, políticos, sociales, etc., son factores que superan y fagotizan a la tecnología alfabética como elementos clave para entender los cambios en las civilizaciones. «*Abstracting literacy from its social setting in order to make claims for literacy as an autonomous force in shaping the mind or a culture simply leads to a dead end*»<sup>246</sup>.

Un ejemplo de la línea que cogen los NLS es el artículo de Bartlett<sup>247</sup> donde se discute la función de las letras en dos vertientes, una la del parecer (seeming) y otra la del sentir (feeling). La primera cumple una función social: parecer culto, en el sentido que Gustavo Bueno le da en *El Mito de la Cultura*<sup>248</sup>, esto es, distinción social, altura moral, superioridad legitimada en una idea, la de cultura, que descansa justamente en las letras; y una segunda función, la psicológica del sentir, del verse autorrealizado, del llegar a convertirse en un arquetipo o imagen social que se pretende. «*Both levels are social because they imply symbols, images, storylines, collective and individual histories, and other fully social elements*»<sup>249</sup>.

Lo que vemos es un análisis de la escritura en tono social y político y no tanto un estudio de las estructuras del alfabeto llevadas al campo social. Lo que se estudia, por tanto, es lo que la sociedad hace con la escritura, no lo que la escritura supone en sí misma, como medio neutral y universal, para la sociedad (porque cada contexto concreto puede variar sus usos y consecuencias). Dice Bartlett: «*I avoid the notion of "being"*

---

<sup>244</sup> Ibid., 79.

<sup>245</sup> James Paul Gee, "Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words," *Tesol Quarterly* 20, no. 4 (1986): 733.

<sup>246</sup> Ibid.

<sup>247</sup> Lesley Bartlett, "To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices," *The Teachers College Record* 109, no. 1 (2007).

<sup>248</sup> Gustavo Bueno, *El Mito De La Cultura: Ensayo De Una Filosofía Materialista De La Cultura*, ed. Prensa Ibérica (Barcelona: 1996).

<sup>249</sup> Bartlett: 55.

*literate, because literacy is less a state of being and more an ongoing, continual accomplishment*»<sup>250</sup>. De hecho, el concepto que el autor prefiere es el de «literacy practices», refiriéndose a las prácticas reguladas y sistematizadas desde la misma sociedad porque, para ellos, la alfabetización es algo que se hace con los otros contando con las herramientas materiales y simbólicas presente, nunca algo que se tiene.

Street se entretuvo en analizar el caso canadiense durante el diecinueve y nos dice que mientras algunos individuos sí mostraron cambios al pasar a ser letrados, se demostró que no eran realmente significativos. De hecho, lo ocurrido fue que a causa de la alfabetización los grupos deprimidos y étnicos fueron, si acaso, oprimidos con mayor intensidad. «*Greater literacy did not correlate with increased equality and democracy nor with better conditions for the working class, but in fact with continuing social stratification*»<sup>251</sup>. La relación causal es la siguiente: ser iletrado era peligroso y despreciado, así que había que alfabetizar a las clases que estaban fuera del sistema educativo, el cual se hizo extensivo y agente único de la educación, educación que se concentró en la labor llevando consigo formas de control muy potentes sobre el sistema pedagógico y, esta es la clave, formas de pensamiento ideológicas que defendían la jerarquización y las clases sociales. «*Although the workers were led to believe that acquiring literacy was to their benefit, Graff produces statistics that show that in reality this literacy was not advantageous to the poorer groups in terms of either income or power*»<sup>252</sup>. La alfabetización no liberaba sino que oprimía.

Street ha de lidiar con algunas críticas a tan estricta visión incluso desde dentro de las NLS. Así, algunas voces como la de Brandt y Clinton<sup>253</sup> afirman que, si bien no se puede tomar la tecnología alfabética como un elemento absolutamente neutral, no se deben dejar de lado los rasgos autónomos que pueda poseer la misma. Quizás, según ellas, se esté exagerando el poder de los contextos locales para desvelar los significados de la alfabetización, no obstante las prácticas alfabéticas no han sido inventadas por sus usuarios.

Así, el ensayo de Brandt y Clinton es un buen ejemplo de la virulencia con que los NLS arremeten contra la teoría de la Gran División. Para ellos la alfabetización es una

---

<sup>250</sup> Ibid., 53.

<sup>251</sup> Gee: 733.

<sup>252</sup> Ibid., 734.

<sup>253</sup> Deborah Brandt and Katie Clinton, "Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice," *Journal of literacy research* 34, no. 3 (2002).

cuestión social, contextual de un pueblo y una situación concreta<sup>254</sup>, aspectos que la teoría de la Gran División deja de lado por cuanto piensa el alfabeto como un elemento autónomo que actúa descontextualizadamente lanzando su impronta sobre los hombres independientemente del lugar y del tiempo.

Sin embargo, como decimos, aunque las autoras se adscriben a la nueva corriente de los NLS, mantendrán una posición crítica por la cual no aceptarán, como no aceptaban de la teoría de la Gran División, una separación como la que parece mantener la NLS, a saber, las distancias entre lo local y lo global, entre la alfabetización y la tecnología alfabética: su propuesta será la de disolver las dicotomías analizando la alfabetización no como un continuo de prácticas locales sino como un participante en ellas, «*as an actor or what Latour coins an “actant” in its own right*»<sup>255</sup>. En definitiva, la alfabetización no es ni una fuerza determinista ni una creación local de sus participantes.

El texto se trasladó hacia el contexto y la alfabetización y la oralidad quedaron unidas. Los nuevos conceptos fueron los de «literacy event» y «literacy practice». El primero introducido por Heath<sup>256</sup> y el segundo por Scribner & Cole para ser redefinido por Street<sup>257</sup>. El primero hace referencia a una acción social que gira y gravita en torno a un escrito que provoca interacciones sociales. El segundo retrae a las conductas y situaciones a que la escritura alfabética lleva, esto es, lo que la gente hace cuando dispone de alfabeto en una situación histórica y social concreta. La idea, una vez más, es la de que el alfabeto no solo es utilizado por los lectores y escritores, sino que es en sí mismo un agente. Ni es autónomo ni absolutamente dependiente del contexto. En palabras de las autoras: «*They not only are endowed with local meaning by local agents but endow meaning to the locales in which they appear*»<sup>258</sup>.

Como vemos, finalmente la discusión se centra en tratar de entender los efectos del alfabeto desde una posición global o una local, donde las prácticas alfabéticas (literacy practices) se vuelven fundamentales. Brandt y Clinton pretenden sustituir, en este sentido, el «modelo autónomo» por un modelo, dicen ellas, «distante». Es un simple juego

---

<sup>254</sup> Ibid., 339. «*Through the social practice paradigm, reading and writing appear highly contextual, interwoven into local ways of life, sustained by talk, various in form and consequences, and sensitive to ideological complexities of time and place*».

<sup>255</sup> Ibid.

<sup>256</sup> Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms* (Cambridge University Press, 1983).

<sup>257</sup> Street, *Literacy in Theory and Practice*.

<sup>258</sup> Brandt and Clinton: 349.

lingüístico que quiere evitar los problemas del concepto «autónomo» sin renunciar a sus virtudes. «Distante» es un concepto que reconoce los rasgos que trae pareja la alfabetización sin dejar de lado su parte más enraizada en la realidad mundana, en su contexto. Mas Street les contesta que los estudios que ellos tachan de locales no son menos autónomos que los distantes.

Para entenderlo quizás sea bueno acercarnos a unas palabras de Street. Esto son los estudios de los literacy practices:

*«[En nueva Guinea] local peoples more often "take hold" of these new practices and adapt them to local circumstances. The result of local-global encounters around literacy is always a new hybrid rather than a single essentialized version of either. It is these hybrid literacy practices that NLS focuses upon rather than either romanticizing the local or conceding the dominant privileging of the supposed "global"»<sup>259</sup>.*

Así, cuando los autores del NLS estudian las prácticas alfabéticas dentro de un contexto no se limitan a los usos particulares sino que lo extienden al efecto que esa alfabetización trae consigo con respecto a las relaciones entre las prácticas locales y aquellas que vienen parejas en la escolarización.

#### **2.4.2.- Métodos de producción. Biber, Gray y Akinnaso.**

Akinnaso recopila las características sintácticas y semánticas que promueve el lenguaje escrito frente al oral que se han ido encontrando y defendiendo en las diversas investigaciones, tanto suyas como de reputados autores como Chase o Bennet:

- 1.- Las construcciones sustantivas son más complejas, así como el uso de verbos para formar oraciones sintácticamente más elaboradas.
- 2.- Inclinación por el uso de construcciones subordinadas.
- 3.- Preferencia del uso de construcciones sujeto-predicado por encima de construcciones referencia-posición.
- 4.- Mayor uso de declarativos y subjuntivos que de imperativos, interrogativos y exclamaciones.
- 5.- Uso de pasivas.

---

<sup>259</sup> Street, "What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice."

- 6.- Preferencia por el uso de artículos definidos más que demostrativos.
- 7.- Más frecuencia de algunos rasgos gramaticales como gerundios, participios, adjetivos atributivos o auxiliares modales.
- 8.- La necesidad de hacer todas las ideas explícitas y de dejar lo mínimo posible a la interpretación del lector.
- 9.- Confianza en los métodos lógicos de organizar la información y las ideas: tesis, evidencias, coherencia...
- 10.- Eliminación de repeticiones, ideas redundantes, información irrelevante...

Dice Akinnaso que las investigaciones acerca de las diferencias sintáctico-semánticas entre lenguaje hablado y escrito conllevan una serie de dificultades que no han sido todavía resueltas, una es, por ejemplo, la necesidad de un control de los datos puesto que los resultados dependen en gran medida de la propia selección de esos datos y de las variables. Por ejemplo, entre un discurso formal y un escrito parece que no hay tantas diferencias, como entre un discurso informal y el escrito, «*the question thus arises as to whether comparison is between spokenness and writtenness or between informality and formality in discourse*»<sup>260</sup>.

Y, sin embargo, la pregunta sigue siendo la de la causa. Numerosos autores han tratado de responder a la pregunta por los factores que determinan las diferencias estructurales entre lenguaje hablado y escrito y, en general, dice Akinnaso, la forma de adquisición del mismo se vuelve crucial para los estudios, «*in their methods of production, transmission, and reception; and in the ways in which elements of structure are organized*»<sup>261</sup>. Claro, el habla es naturalmente aprendida mientras que la escritura se estudia, y se hace conscientemente. El estudio implica una autoridad, un sistema estandarizado, unos criterios de corrección, una organización del saber, etc. La relación del sujeto con el texto implica una separación y una falta de conexión. Es una relación abstracta y general porque está descontextualizado, el texto no tiene barreras espaciales ni temporales<sup>262</sup>. Más allá de estas limitaciones del habla encontramos una más: el texto es lento, es revisable, no necesita inmediatez así que puede ser elaborado con mayores prestaciones que el siempre actual habla. En este sentido, el habla no se planea mientras

---

<sup>260</sup> F. Niyi Akinnaso, "On the Differences between Spoken and Written Language," *Language and speech* 25, no. 2 (1982): 110.

<sup>261</sup> *Ibid.*, 111.

<sup>262</sup> «*On the other hand, because of the permanency and transportability of written language, writing is the medium prototypically used between interlocutors that are separated in time and space*».

que el escrito sí. Cuatro características que distinguen el discurso planificado del que no lo es según Ochs:

- 1.- En el discurso no planificado el hablante confía en el contexto y a él se refiere para expresarse; es más situacional.
- 2.- Al no estar planificado el hablante confía en las estructuras morfo-sintácticas adquiridas en los estadios inferiores del desarrollo del lenguaje, mientras que en el lenguaje planificado se recurre a estructuras adquiridas más adelante.
- 3.- En el lenguaje no planificado se repiten estructuras que pueden o no cambiar los elementos léxicos de las mismas.
- 4.- El contenido y la forma de las convenciones sociales de los discursos no planificados tienden a ser más parecidos que en el discurso escrito.

Es Ochs<sup>263</sup> quien defiende que las diferencias entre el habla y la escritura descansan en esta polaridad entre lo planificado y lo no planificado. Ahora bien, como dice Akinnaso, «*if we examined corrected, deleted, or substituted items in preliminary drafts, we would discover that hesitations, false starts, and several imperfections that are usually associated with speech abound also in writing*»<sup>264</sup>, y en este caso la diferencia no estaría tanto en la planificación como en la corrección posterior, en la edición que se realiza en la escritura y que las limitaciones espacio-temporales del habla no puede realizar.

Oralidad y escritura, por tanto, se vuelven similares y solo, de nuevo, su producción los separa. La frontera no es tal y las sociedades no pueden ser categorizadas por su sistema de transmisión de información esperando encontrar barreras cognitivas. Y en esta línea se encuentran Biber y Gray<sup>265</sup> que tratan de demostrar que en los últimos cuatro siglos ha habido un cambio palpable en los modos de escritura, concretamente se centran en los nombres y expresiones nominales por un lado, y en frases preposicionales por el otro, y su estudio se basa en el análisis de escritos de ficción, reportajes de periódico y conversaciones recogidas en revistas. Estos rasgos gramaticales eran escasos pero fueron haciéndose frecuentes en los siglos XIX y XX.

Su análisis, dicen, muestra que expresiones que normalmente estarían dentro del lenguaje escrito están emergiendo al lenguaje hablado, y no son otras que las

---

<sup>263</sup> Elinor Ochs, "Planned and Unplanned Discourse in Discourse and Syntax," *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.* 12, no. (1979).

<sup>264</sup> Akinnaso: 115.

<sup>265</sup> Douglas Biber and Bethany Gray, "Grammatical Change in the Noun Phrase: The Influence of Written Language Use," *English Language and Linguistics* 15, no. 02 (2011).

expresiones que abusan de las construcciones nominativas. Estas extensiones surgen, por tanto, más de las demandas del discurso escrito que del discurso hablado.

*«In more general terms, we argue that the communicative demands of any register – whether spoken or written – have the potential to facilitate the emergence of grammatical uses (and possibly new constructions) associated with those communicative needs»<sup>266</sup>.*

La escritura exige unos modos de expresión que no están limitados por el tiempo, no hay alguien esperando a escuchar lo escrito inmediatamente, y de la misma forma se puede volver sobre lo escrito para cambiarlo y ajustarlo a la intención original. La presión del tiempo en las interacciones orales no permite alcanzar la complejidad (de hecho, aquellos que son muy buenos oradores, esto es, aquellos que logran enarbolar un discurso sobre la marcha, son altamente considerados) y profundidad del discurso escrito. Así, lo que Biber y Gray quieren demostrar es que esta forma de expresión distinta que es la escrita ha llevado consigo unas nuevas demandas gramaticales que han terminado por emerger hasta el lenguaje hablado. Así relata las diferencias entre el lenguaje escrito y oral:

*«We focus here on academic research writing, as a register that differs in almost every way from face-to-face conversation:*

- written rather than spoken*
- monologic rather than interactive and co-constructed*
- requires specialized, professional background knowledge, but no assumption of personal background knowledge*
- slowly produced and carefully revised and edited»<sup>267</sup>.*

Entrando ya en materia, los gráficos que estos autores ofrecen dejan ver que el número de sustantivos en los escritos académicos y de artículos de periódico ha crecido significativamente, pero no tanto en los casos de los escrito de drama y ficción. Ahora bien, el uso de sintagmas nominales no ha crecido en el mismo rango en que lo hizo el uso de sustantivos. En el otro polo, las cláusulas relativas han disminuido en todos los campos estudiados. *«As a result, modern academic writing is better described as*

---

<sup>266</sup> Ibid., 226.

<sup>267</sup> Ibid.

*'compressed' rather than 'elaborated', characterized generally by the absence of verbs and clauses, and the high density of phrasal modifiers»<sup>268</sup>.*

Entre las expresiones que modifican los sustantivos se encuentran los sintagmas preposicionales, y estos resultan unas cincuenta veces más frecuentes hoy en día en los escritos académicos, al contrario que los estilos dramáticos o de ficción, donde sorprendentemente han visto reducida su frecuencia.

De nuevo, la explicación que ofrecen los autores a estos datos es que en el lenguaje escrito el tiempo para planificar y revisar lo hecho es superior al dado en el lenguaje oral. *«That is, writers can take as much time as they want to plan exactly what they want to write, and if they write something unintended, they can delete/add/revise/edit the language of the text»<sup>269</sup>.* Y por otro lado, la impresión que da el escrito deja oculto el trabajo previo de planificación y revisión, de forma que al lector le es ofrecida la ilusión de la espontaneidad.

Es interesante ver que la explicación que dan a los resultados les llevan a deducir que no hay necesidad de especular con unas diferencias esenciales entre el discurso y el escrito, que tan solo se trata de estilos y que, de hecho, no es difícil escribir tal y como se habla (como en los diálogos de las novelas), y aun así se ven forzados a admitir que no es lo mismo, que no ser capaces de revisar lo dicho frente al escritor que sí lo hace tergiversa el resultado obtenido.

Concluyen Biber y Gray que sus estudios apoyan la idea de una gramática que surge y emerge de las situaciones comunicativas naturales, que no son forzadas, pero que estas situaciones no son solo en lenguaje hablado sino que parecen venir del lenguaje escrito también (además con mayor frecuencia)<sup>270</sup>.

---

<sup>268</sup> Ibid., 229.

<sup>269</sup> Ibid., 235.

<sup>270</sup> Ibid., 249.: *«In summary, these findings strongly support the general claim that grammar emerges in natural communicative situations, but they argue against the position that those situations are restricted to spoken interaction. Rather, it seems likely that new grammatical uses and functions can emerge in any register – spoken or written – associated with the distinctive situational and communicative characteristics of that register».*

### 2.4.3.- La discriminación. Scollon and Scollon.

Scollon and Scollon<sup>271</sup> defienden, por su parte, que los patrones de discurso modifican la manera en que se accede a la realidad, al mundo, de forma que esas modulaciones en, por ejemplo, nuevas formas de literatura, conllevan cambios en la identidad social. Sus estudios más pormenorizados son con los Atabascanos de Alaska. El discurso occidental responde a unos patrones guiados, como decíamos, por un sistema educativo muy definido, pero los Atabascanos funcionan de otra manera, se educan de forma significativamente diferente que lleva al aprendizaje de una literatura que trae consigo unos valores y prácticas sociales que nos pueden resultar curiosas. Por ejemplo, la idea de individualidad está muy marcada en ellos y son extremadamente respetuosos con mantenerla a salvo, tanto es así que rehuyen la conversación con gente de la cual no saben sus opiniones: hasta que no está clara la postura de todos los participantes nos reacios a empezar a charlar. Otro ejemplo es el de la educación de los niños, los cuales no tienen la obligación de mostrar sus habilidades a los padres, sino que son los padres los que deben demostrar sus capacidades a los niños. Por otro lado, los Atabascanos rehuyen el alardeo de los occidentales los cuales, aun siendo conscientes de que otro podría hacer una tarea mejor que ellos, continúan inflando las expectativas. Claro, occidentales y Atabascanos se forman estereotipos del otro<sup>272</sup> y terminan, en cierto modo, por despreciarse, mientras que lo que tenemos, en el fondo, es una diferencia discursiva, una manera divergente de acceder y entender el mundo. Los occidentales tienen una conciencia modulada por la literatura mientras que los Atabascanos la tienen modulada por la experiencia diaria de la supervivencia. Sus mundos son distintos porque su acceso a ellos son distintos, así que se modulan cognitivamente para caminar en cada uno de ellos.

Pensemos que la escritura propia del ensayo de nuestra tradición supone un uso del lenguaje que no es posible para los Atabascanos. Escribir, en el fondo, es colocarse en una situación de superioridad, es hablar para nadie, descontextualizando el mensaje, sacándolo del mundo. Escribir para nadie porque es escritura para todos, donde ninguno de los lectores puede responder, puede replicar: es una situación de fuerza, justamente lo

---

<sup>271</sup> Nos guiamos por las anotaciones de Gee.

<sup>272</sup> Ibid., 735.: «*English speakers come to believe that Athabaskans are unsure, aimless, incompetent, and withdrawn. Athabaskans come to believe that English speakers are boastful of their abilities*».

que los Atabascanos trataban de evitar. Además, es hablar hacia quien no sabemos qué piensa, otra cuestión que ellos rehusan. La prosa que nosotros conocemos es una aberración para ellos por los propios valores que manejan los cuales son, en el fondo, orales. Dos conciencias que abren dos mundos.

Munguía Aguilar<sup>273</sup> estudió la oralidad en el África negra y su relación con la lengua francesa para encontrar que la escritura actuaba de elemento conquistador que conllevaba desarrollo y progreso; significó un sometimiento para estas sociedades que terminaron por quedar dominadas: dos maneras de entender y configurar un mundo que nunca volvería a ser el mismo. Las lenguas africanas no eran dóciles a la hora de ser pasadas a papel en tanto algunos de sus «*estratos sonoros que le dan a las palabras un significado diferente según la gravedad de las vocales*»<sup>274</sup> se resistían a la escritura francesa. Tonos, ritmos, articulaciones vocálicas, etc., eran sonidos que carecían de una correcta representación alfabética y por tanto tendían a desaparecer en la escritura. Los africanos, para hacerse oír, hubieron de traicionar su cultura, su código, y asumir el del enemigo y así lograr hacerse entender.

Heath<sup>275</sup> se da cuenta de que las diferentes maneras en que un niño aprende a usar el lenguaje determinan radicalmente las formas en que se expresará y pensará, y que ello dependerá de la familia, del barrio, de la ciudad, de la aldea... Y del sistema educativo. Su rol (balanceado hacia la oralidad o hacia la escritura) vendrá determinado por ese contexto en el que se mueva. Los experimentos de Greenfield son buena prueba de ello.

Las conclusiones de Gee continúan en esta órbita por cuanto afirma que el profesor no enseña un lenguaje o una escritura, sino que enseña, sobretodo, un discurso. Lenguaje y literatura son formas de socialización, de adquisición de valores, normas, roles, etc., dentro de una sociedad. «*Discourse practices are always embedded in the particular world view of a particular social group; they are tied to a set of values and norms*»<sup>276</sup>. La idea es que diferentes prácticas literarias permiten a los individuos acceder con mayor o menor éxito a diferentes habilidades aunque acepta que las aptitudes

---

<sup>273</sup> Rocío Munguía Aguilar, "De La Oralidad a La Escritura: Un Acercamiento Al Conflicto Lingüístico En Los Pueblos Francófonos Del África Negra," *Relingüística aplicada* 7 (2010).

<sup>274</sup> Ibid.

<sup>275</sup> Heath.

<sup>276</sup> Gee: 742.

cognitivas son equivalentes independientemente de individuos o culturas: la clave está en la práctica, no en la capacidad.

En esta línea de investigación otros autores trataron de mostrar que la escolarización o no de los niños no deja de ser un modelo de legitimación del poder y de separación social. El experimento fue realizado con dos grandes grupos en función del nivel socio-económico tomando como referencia la ocupación de los padres y el nivel educativo de los chicos (se trataba de estudiantes en primer año de carrera). Field y Poole<sup>277</sup>, siguiendo a Bernstein<sup>278</sup>, los denominaron Working-class y Middle-class, donde los primeros son los más desfavorecidos socio-económicamente frente a los segundos.

La idea era comprobar las diferencias que se producían en el discurso escrito y en el oral, y para ello se les planteaban preguntas simples del tipo «¿Qué impresión te deja la vida residencial en la universidad?». Las respuestas se grababan y se transcribían. Para las pruebas escritas se pedía a los sujetos que realizasen una composición de tipo «life-forecast», esto es, que trataran de proyectarse y relatar cómo sería su vida en un límite de treinta minutos y de unas expectativas razonables. Todo ello, respuestas orales y escritas, fueron remitidas al método analítico desarrollado por Bernstein: «*Linguistic coding indices, expressed as proportions, yielded measures independent of the total number of words spoken or written*»<sup>279</sup>.

Las diferencias no fueron reseñables en cuanto a niveles sintácticos entre las clases sociales, mas sí lo fueron en cuanto a la complejidad de sus composiciones. Si nos fijamos en las diferencias entre escritura y habla, vieron que las primera contenía más elaboración en lo que respecta a los adjetivos (cuantificadores y cualificadores), aunque continuaba sin marcar una diferencia entre clases sociales. La complejidad de los verbos era más compleja claramente para el lenguaje escrito (i.e. con más pasivas). Las referencias a uno mismo eran más frecuentes en el habla y así los usos del «yo» resultaron más frecuentes (i.e. «when my university course finishes, I shall probably go overseas» frente a oraciones habladas del tipo: «I think I'll go overseas when university finishes»). Y aquí sí que fueron más frecuentes este tipo de expresiones dentro del grupo Middle-class en el lenguaje oral en contra del escrito, por cuanto en el grupo Working-

---

<sup>277</sup> Millicent E Poole and TW Field, "A Comparison of Oral and Written Code Elaboration," *Language and speech* 19, no. 4 (1976).

<sup>278</sup> Basil Bernstein, "Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements," *Language and speech* 5, no. 4 (1962).

<sup>279</sup> Poole and Field: 307.

class el uso de las expresiones colocándose como sujeto (las «I sentences») no fueron tan marcadas entre escritura y habla.

Sea este una investigación que apoya la teoría de Bernstein que afirma que hay un incremento de las competencias dentro de las clases favorecidas socio-económicamente en lo que respecta la utilización del lenguaje, principalmente en el ámbito de la manipulación sintáctica y semántica de los componentes del mismo, «*which facilitate precision, flexibility, and complexity in verbal encoding*»<sup>280</sup>.

Con lo que nos encontramos es con una diferencia cuantitativa y cualitativa entre lenguajes orales y escritos que tienen su correlato en las clases desfavorecidas y pudientes, donde los segundos de ambos pares cuentan con mayor facilidad para adquirir un pensamiento abstracto debido a que no están tan ligados a contextos particulares. Si bien Bernstein y, en este caso, Field y Poole, están argumentando y estudiando desde posiciones marxistas enlazadas con las disciplinas lingüísticas, tratando ellos de demostrar que los niños de clase baja se ajustan con mayor dificultad a las exigencias de la escuela, no porque su pensamiento sea inferior, que no lo es (cosa que Bernstein demuestra en su estudio), sino porque no dominan el código que manejan las clases favorecidas socio-económicamente.

«*Such a difference may hinge on Bernstein's thesis of increased competence by middle-class groups in interpreting social, situation-specific cues in oral communication and in writing, tending towards generalization and abstraction*»<sup>281</sup>.

---

<sup>280</sup> Ibid., 305.

<sup>281</sup> Ibid., 310-311.

## EPÍLOGO.

Nos encontramos desamparados. Una gran explosión intelectual que parecía no tener explicación causal se vio iluminada por una teoría tan potente como sugestiva pero, descorazonados, asistimos a su ocaso y de nuevo nos perdemos en la tiniebla. Los NLS parecen no ser capaces de justificar esos pocos años de genialidad que fueron el germen a todo y así, cuando Whitehead dice que toda la filosofía occidental son solo notas a pie de página a los diálogos de Platón, seguimos sin saber por qué justamente a los de Platón y no a los de algún otro anterior o posterior. Quizás debamos negar la mayor y asumir que no hay tal salto cognitivo, que no hay nuevas maneras de pensar ni de sentir ni de actuar y que esta explosión no es tal sino tan solo el registro de un momento como cualquier otro pero, obviamente, registrado para salvarse del tiempo hasta nosotros.

Sin embargo, nos resistimos a negar que algo haya sucedido y volvemos a mirar a nuestros protagonistas, revisamos sus argumentos y los comparamos con los de sus críticos, tratamos de buscar sus puntos más endebles para hurgar con denuedo en ellos y, una vez lastimamos nuestros dedos, volvemos a revisar los errores de la Gran División. Tan genial teoría no debería ser desechada sin más, algo bueno debe resistir el envite del avispero académico. Recogemos sus libros y los releemos para darnos cuenta de que nuestra mirada ha cambiado y de que lo que antes era puro y descarnado asombro ahora se vuelca en desconfianza, la desconfianza del que reconoce allí la trampa, del que ya va sobre aviso, del que sabe que lo que parece impenetrable ya ha sido demolido. Sus líneas dicen lo mismo pero nosotros ya no somos los mismos. Y entonces caemos sobre algo nuevo: las líneas pasan a ser también algo distinto pues sus significados ya se filtran sobre nuestros nuevos ojos, nuestra vista está entrenada ya en sus lides argumentativas. Y vemos a Havelock señalándonos y a McLuhan riéndose, y la luz se vuelve a encender. Y nos gritan algo: no importa qué leamos, sino lo que hacemos con lo que leemos. No, no está bien expresado. Lo mejoraremos: no importa qué hacemos con lo que leemos sino qué hace la lectura con nosotros. Brian Street se removería en su silla si tuviese a bien leer esto pues no dejamos de profanar sus palabras.

Así es: debemos dejar de leer y de releer, de comprobar y de revisar línea tras línea para darnos cuenta de lo más sencillo que se nos escapaba, a saber, que estamos realizando una serie de operaciones imposibles para quienes no puedan plasmar sus pensamientos sobre papel. Derrida nos decía que el texto sobrevive al autor, cosa evidente, pero lo importante es que se independiza de él, su padre, porque siempre

podemos volver sobre el mismo y, a pesar de las reticencias de Platón, nunca se repite (y si no que se lo pregunten a los filólogos experimentando con cada palabra en su laboratorio de significados) porque todo depende del lector. Y el lector se entrena una y otra vez en dar semántica a la sintaxis. Homero entrenaba en la conservación. El alfabeto entrena en la significación. Y esto ha de ser explicado.

El entrenamiento es una de las claves. La liberación de una tarea agónica como es la de no olvidar es la otra. El atleta es el ejemplo. Una repetición tras otra, un movimiento armónico y coordinado con el siguiente una y otra vez a lo largo de las horas y de los días para terminar por mecanizar en sus circuitos neuronales una serie de gestos que le lleven a la excelencia, a la victoria. El atleta pretende ser quien no era cuando empezó a insistir en su entrenamiento, entrenamiento que le hizo superlativo en un aspecto muy concreto, sea este un salto o un lanzamiento, y que le separa de los profanos en su arte. No es un ejemplo nuestro, es de Aristóteles y, antes que suyo, de Platón. Ahora queda aplicarlo al caso y el caso somos nosotros mismos: nos hemos entrenado hasta la extenuación, hemos leído y releído durante meses a estos autores, hemos rondado argumentos en busca de sus debilidades y hemos vuelto a releer para recuperar lo perdido, observamos las críticas y a los criticados para apoyar uno de nuestros dedos en una línea de un autor y otro dedo en otra línea de su enemigo. Aquí y aquí. Y nuestros ojos rastrean sus significados y nosotros seguimos nuestro entrenamiento. Y nos imaginamos a Aristóteles escribiendo un silogismo y señalando el término mayor y el término menor. Aquí y aquí.

Sonríe Aristóteles: -¿No se ve?- Ahora se empieza a ver. Nos entrenamos para conseguir algo que nos hará distintos. Los textos ya nos significan cosas que antes, simplemente, no eran. Hemos cambiado y, por tanto, el texto se revela nuevo. Homero cantaba y cantaba entrenando en la memorización. Nosotros leemos y leemos entrenando en la argumentación. Tan solo en la lírica hay continuidad entre el bailarín y el boxeador: el primero no duraría asalto alguno y el segundo no actuaría en teatro que se precie. Mejoramos con un nuevo instrumento que nos permite llegar a donde antes no podíamos porque nos entrenamos en él; ese instrumento es la escritura alfabética.

Nosotros hemos cambiado debido a nuestro entrenamiento y hemos encontrado textos nuevos en textos que ya conocíamos. ¿Qué no haría la llegada de la tecnología alfabética a un lugar que carecía de ella? Dudamos de que una pictografía permitiese a Aristóteles señalar el término medio de un silogismo o a Platón construir mitos para rascar en sus profundidades. Repetir, repetir y repetir para ascender paso a paso sobre lo que no tiene peligro de desaparecer.

Los experimentos que hemos ido revisando nos demuestran que los niños habituados (el hábito, esto es, el entrenamiento) a verse rodeados de lectores y de libros terminan por alcanzar resultados superiores en complejidad sintáctica en sus locuciones y en sus escritos a los niños carentes del mismo entorno. El esclavo de Menón llega a las conclusiones que Sócrates pretende, pero solo lo hace con Sócrates dibujando en el suelo y señalando -aquí y aquí. ¿Lo ves?- No pregunta si lo oye, sino si lo ve. Y si no lo ve, vuelve sobre ello porque está fijado para sobrevivir al tiempo. Se eleva hacia la abstracción teórica matemática apoyándose justamente en aquello que supera al tiempo.

De esta manera aceptamos las palabras de Akinnaso cuando dice que las diferencias entre un discurso oral y otro escrito están en los procesos de elaboración de los mismos, uno inmediato y veloz, el otro planificado y revisable, pero no aceptamos el continuo entre quienes solo viven en uno de ellos y quienes viven en los dos. Revisar el discurso y planificarlo modifica el producto resultante, es evidente, pero configura también a quien lo elabora porque, como decimos, lo entrena en ese tipo de producción. Aceptamos, del mismo modo, las advertencias de Street ante las consecuencias impredecibles que pueden tener las adquisiciones de nuevos instrumentos en las distintas sociedades. El alfabeto en Grecia desembocó en filosofía y en ciencia, en tragedias y en política, pero lo hizo en conjunción con otros factores como fueron el espacio abierto a la palabra y a la argumentación, o la sociedad peculiar de las polis y la orografía característica de la Hélade.

Apuntar a la llegada de una tecnología de la comunicación como factor único y universal aplicable por igual a todo contexto y tiempo nos resulta tan disparatado como negar su impronta en los cambios sociales profundos. Medir la misma importancia de su llegada con respecto a esos otros factores es algo que aquí se nos escapa. Se nos escapa, del mismo modo, un análisis ante la crítica evidente: ¿No es posible tal entrenamiento con escrituras no alfabéticas? ¿Cuáles son los criterios que se han de mantener para considerar una escritura como alfabética? Ya hemos reflejado las disputas en torno a estas cuestiones y en el mundo académico parece no haber acuerdo aparente. Havelock vio la importancia de este punto y se lanzó a dar sus criterios para delimitar qué es alfabeto y qué no lo es (recordamos que ninguno anterior al griego los cumplía), pero no logró consenso alguno y, mientras tanto, otros ofrecieron sus criterios particulares dando cabida en la definición a escrituras precedentes. No nos importa ahora pormenorizar en los criterios sino apuntar que, tanto si el primer alfabeto es el griego como si se acepta algún otro, sus distancias, a la vista de la disputa, no son abismales y, por tanto, habremos de aceptar que el entrenamiento en uno y otro no será muy distinto.

Y no nos estamos alejando, lo cual pondría en más aprietos a la Gran División, a la escritura china, la cual parece que podría haber llegado a teorizar sobre las reglas de la argumentación sin necesidad de un alfabeto. Una cosa es ser un gran orador y otra es teorizar sobre la oralidad, y no nos cabe duda de que sin alfabeto Aristóteles nunca hubiera escrito *La Retórica* mas, nos preguntamos, ¿podría haberla escrito en fenicio o en ugarítico si se diesen el resto de condiciones en la misma manera? Es un ejercicio estéril y, cuanto menos, nos deja confusos. Volvamos al principio.

Leer y releer nos ha enseñado a ver de una nueva manera, hemos cambiado debido a nuestro entrenamiento. Podemos leer y releer porque el instrumento nos permite reconstruir el pensar de otros, revisar sus construcciones argumentativas y tratar de comprobar su coherencia, su potencia, e incluso podemos tratar de construir algo más elevado sobre ellos sin miedo a que desaparezca en el olvido lo que nos sustenta. La filosofía, decía Ortega, es una tarea vertical (frente a la horizontal de la ciencia) y en nuestra verticalidad miramos hacia abajo y todo, una vez más, se aposenta en los griegos. Llevamos siglos poniendo bloque sobre bloque porque leemos y releemos. -Aquí y aquí- repite Aristóteles en los sistemas educativos de todos los países desarrollados y no tan desarrollados para continuar con un eterno entrenamiento en las lides de la lógica y de la categorización. Parece evidente la necesidad de un alfabeto para plasmar nuestros pensamientos sobre el tiempo pero, ¿Hay alfabetos mejores y peores para ello? ¿Son mejores unas lenguas que otras? ¿Sería posible en escrituras no completamente alfabéticas? ¿A cuánto ascienden las posibilidades que un alfabeto nos ofrece frente a otros o frente a escrituras no alfabéticas? Y, por encima de todas ellas, ¿qué consecuencias sociales va a tener la implantación de nuevas tecnologías?

Todo este recorrido a través de argumentos y teorías, réplicas y contrarréplicas, elucubraciones y experimentos, nos deja con un mar de dudas mas con algunas respuestas que ahora hemos tratado de sintetizar sobre estas últimas líneas; sirvan como epílogo a todo el ensayo. Hemos revisado, en la medida de nuestras posibilidades, el alcance de toda una corriente que ha pretendido dar razón a lo sucedido a lo largo de un par de siglos fascinantes para la humanidad y que, al menos, creemos que nos ofrece una serie de herramientas con las que acometer el estudio de nuestro momento. El entrenamiento lo fue (y continúa siéndolo) en el alfabeto, lo fue (y sigue siéndolo) en los medios eléctricos, y lo es en las tecnologías digitales. Es labor de la filosofía entender el presente pero las herramientas nos las da el pasado. Valga este escrito como herramienta para ello.

# BIBLIOGRAFÍA

- Akinnaso, F. Niyi. "On the Differences between Spoken and Written Language." *Language and speech* 25, no. 2 (1982): 97-125.
- Bartlett, Lesley. "To Seem and to Feel: Situated Identities and Literacy Practices." *The Teachers College Record* 109, no. 1 (2007): 51-69.
- Bernstein, Basil. "Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements." *Language and speech* 5, no. 4 (1962): 221-240.
- Biber, Douglas, and Bethany Gray. "Grammatical Change in the Noun Phrase: The Influence of Written Language Use." *English Language and Linguistics* 15, no. 02 (2011): 223-250.
- Brandt, Deborah, and Katie Clinton. "Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice." *Journal of literacy research* 34, no. 3 (2002): 337-356.
- Bueno, Gustavo. *El Mito De La Cultura: Ensayo De Una Filosofía Materialista De La Cultura*, Edited by Prensa Ibérica. Barcelona, 1996.
- Carruthers, Mary. *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*. Vol. 10: Cambridge University Press, 1990.
- Chafe, Wallace. *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*: University of Chicago Press, 1994.
- Cole, Michael, John Gay, and Joseph Glick. "Reversal and Nonreversal Shifts among Liberian Tribal People." *Journal of Experimental Psychology* 76, no. 2p1 (1968): 323.
- Crespo Gúemes, E. "Homero: Ilíada." Gredos Madrid, 2000.
- Derrida, Jacques. *La Diseminación*: Editorial Fundamentos, 1968.
- Detienne, Marcel. *Los Maestros De Verdad En La Grecia Arcaica*. Barcelona: Taurus, 2005.
- DeVito, Joseph A, and Jean M Civikly. "Some Semantics of Repetition: An Experiment in Phonetic Symbolism." *Journal of Communication* 22, no. 1 (1972): 39-47.
- DeVito, Joseph A. "Psychogrammatical Factors in Oral and Written Discourse by Skilled Communicators." no. Journal Article (1966).
- DeVito, Joseph A. "Levels of Abstraction in Spoken and Written Language." *Journal of Communication* 17, no. 4 (1967): 354-361.
- DeVito, Joseph A. "A Linguistic Analysis of Spoken and Written Language." *Communication Studies* 18, no. 2 (1967): 81-85.

- Flesch, Rudolf. "Measuring the Level of Abstraction." *Journal of Applied Psychology* 34, no. 6 (1950): 384.
- Gee, James Paul. "Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words." *Tesol Quarterly* 20, no. 4 (1986): 719-746.
- Gillie, Paul J. "A Simplified Formula for Measuring Abstraction in Writing." *Journal of Applied Psychology* 41, no. 4 (1957): 214.
- Goody, J. *La Lógica De La Escritura Y La Organización De La Sociedad*: Alianza, 1990.
- Goody, J. *La Domesticación Del Pensamiento Salvaje*. Madrid: Ediciones Akal, 2008.
- Goody, J. *The Interface between the Written and the Oral Studies in Literacy, Family, Culture and the State*: Cambridge University Press, 1993.
- Goody, J, and Watt I. "The Consequences of Literacy." *Comparative Studies in Society and History* 5, no. 3 (1963): 304-345.
- Greenfield, Patricia M. "Oral or Written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England." *Language and speech* 15, no. 2 (1972): 169-178.
- Grosswiler, Paul. "Dispelling the Alphabet Effect." *Canadian Journal of Communication* 29, no. 2 (2004).
- Halverson, John. "Olson on Literacy." *Language in society* 20, no. Journal Article (1991): 619-640.
- Halverson, John. "Goody and the Implosion of the Literacy Thesis." *Man*, no. Journal Article (1992): 301-317.
- Halverson, John. "Havelock on Greek Orality and Literacy." *Journal of the History of Ideas* 53, no. 1 (1992): 148-163.
- Harris, M. *Introducción a La Antropología General*: Alianza Editorial, S.A., 2006.
- Havelock, E.A. *La Musa Aprende a Escribir: Reflexiones Sobre Oralidad Y Escritura Desde La Antigüedad Hasta El Presente*: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2008.
- Havelock, E.A. "The Greek Legacy." *Communication in history: Technology, culture, society*, no. Journal Article (2003): 53-58.
- Havelock, E.A. *Prefacio a Platón*: Visor, 1994.
- Havelock, E.A.. *Origins of Western Literacy*. Vol. 14: Ontario Institute for Studies in Education, 1976.
- Heath, Shirley Brice. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*: Cambridge University Press, 1983.

- Horowitz, Milton W. "Organizational Processes Underlying Differences between Listening and Reading as a Function of Complexity of Material." *Journal of Communication* 18, no. 1 (1968): 37-46.
- Horowitz, Milton W., and John B. Newman. "Spoken and Written Expression: An Experimental Analysis." *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 68, no. 6 (1964): 640.
- Horrocks, C. *Marshall McLuhan Y La Realidad Virtual*: Gedisa, Editorial, S.A., 2004.
- Innis, Harold Adams. *Empire and Communications*: Rowman & Littlefield, 2007.
- Kroker, A., and M. Kroker. *Digital Delirium*: Palgrave Macmillan, 1997.
- Lévy-Bruhl, L. *El Alma Primitiva*: Sarpe, 1985.
- Lloyd, G.E.R. *Demystifying Mentalities*: Cambridge University Press, 1990.
- Logan, Robert K. *The Alphabet Effect*: Morrow New York, 1986.
- López Eire, Antonio. *Esencia Y Objeto De La Retórica*, 2000.
- Lord, Albert Bates. *The Singer of Tales*. Vol. 24: Harvard University Press, 2000.
- Luria, A.R. *Desarrollo Histórico De Los Procesos Cognitivos*: Ediciones Akal, 1987.
- McLuhan, M. *La Galaxia Gutenberg* Círculo de Lectores, 1998.
- McLuhan, M. *Comprender Los Medios De Comunicación: Las Extensiones Del Ser Humano*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.
- McLuhan, M, and Quentin Fiore. *El Medio Es El Masaje. Un Inventario De Efectos* Edited by Jerome. AGEL, 1988.
- McLuhan, M, and Bruce R Powers. *La Aldea Global*: Barcelona, 1996.
- Miller, J. *Marshall McLuhan*: Viking Press, 1971.
- Morais, José, Luz Cary, Jesús Alegria, and Paul Bertelson. "Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously?" *Cognition* 7, no. 4 (1979): 323-331.
- Mumford, L. *Técnica Y Civilización / Technical and Civilization*: Alianza Editorial, 1992.
- Munguía Aguilar, Rocío. "De La Oralidad a La Escritura: Un Acercamiento Al Conflicto Lingüístico En Los Pueblos Francófonos Del África Negra." *Relingüística aplicada*, no. 7 (2010): 2.
- Naredo, J.M. *Raíces Económicas Del Deterioro Ecológico Y Social: Más Allá De Los Dogmas*: Siglo XXI de Espasa Editores, S.A., 2006.

- Núñez Murillo, Gabriela. "Culturas Orales Y Culturas Escritas: Lectura Crítica Del Debate Contemporáneo." Pontificia Universidad católica del Perú, 2011.
- O'Donnell, Roy C. "Syntactic Differences between Speech and Writing." *American Speech* 49, no. 1/2 (1974): 102-110.
- Ochs, Elinor. "Planned and Unplanned Discourse in Discourse and Syntax." *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.* 12 (1979): 51-80.
- Olson, D.R. *El Mundo Sobre El Papel: El Impacto De La Escritura Y La Lectura En La Estructura Del Conocimiento*: Gedisa, Editorial, S.A., 1998.
- Olson, D.R. "Footnotes to Goody: On Goody and His Critics." In *Écritures: sur les traces de Jack Goody*, edited by University of Toronto. Toronto, 2008.
- Olson, D.R. "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing." *Harvard educational review* 47, no. 3 (1977): 257-281.
- Ong, Walter. *Oralidad Y Escritura Mexico*: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Peretti, Cristina, and Paco Vidarte. "Derrida." Madrid, Ediciones del Orto, 1998.
- Poole, Millicent E, and TW Field. "A Comparison of Oral and Written Code Elaboration." *Language and speech* 19, no. 4 (1976): 305-312.
- Purcell-Gates, Victoria. "Three Levels of Understanding About Written Language Acquired by Young Children Prior to Formal Instruction." In *National Reading Conference Yearbook*: National Reading Conference, 1986.
- Schmandt-Besserat, Denis. *How Writing Came About*: U of Texas Press, 1996.
- Scribner, Sylvia, and Michael Cole. "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects." *Harvard Educational Review* 48, no. 4 (1978): 448-461.
- Scribner, Sylvia, and Michael Cole. *The Psychology of Literacy*. Vol. 198: Harvard University Press Cambridge, MA, 1981.
- Sithebe, Zodwa. "The Dynamics of Oral and Written Transmission Processes in Siswati Oral Poetry." *Research in African Literatures* 28, no. 1 (1997): 35-48.
- Snell, Bruno. *El Descubrimiento Del Espíritu: Estudios Sobre La Génesis Del Pensamiento Europeo En Los Griegos*: El Acanilado, 2007.
- Street, Brian V. "What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice." *Current issues in comparative education* 5, no. 2 (2003): 77-91.
- Street, Brian V, and Niko Besnier. "Aspects of Literacy." *Tim Ingold*, no. Journal Article (1994): 527.

- Street, Brian V, Mastin Prinsloo, and Mignonne Breier. *The Social Uses of Literacy: Theory and Practice in Contemporary South Africa*. Vol. 4: John Benjamins Publishing, 1996.
- Street, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Vol. 9: Cambridge University Press, 1984.
- Street, Brian V. "Autonomous and Ideological Models of Literacy: Approaches from New Literacy Studies." *Media Anthropology Network* (2006): 17-24.
- Street, Brian V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*: Longman London, 1995.
- Tannen, Deborah. "Spoken/Written Language and the Oral/Literate Continuum." *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 6 (1980): 207-218.
- Tannen, Deborah. "The Oral/Literate Continuum in Discourse." *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* 9, no. Journal Article (1982).
- Vygotsky, L., S. *Pensamiento Y Lenguaje* Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2010.
- Wolf, Maryanne. *Cómo aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Translated by Martín Rodríguez-Courel. Barcelona: Ediciones B, 2008.
- Ze, David. "Walter Ong's Paradigm and Chinese Literacy." *Canadian Journal of Communication* 20, no. 4 (1995).