

Enciclopedia Latinoamericana
de Sociocultura y Comunicación

Pontificia Universidad Católica del Perú
BIBLIOTECA CENTRAL
COMPRA

ORALIDAD Y PODER

HERRAMIENTAS
METODOLÓGICAS

Víctor Vich
y Virginia Zavala

GRUPO
EDITORIAL
norma

*Bogotá, Barcelona, Buenos Aires, Caracas, Guatemala,
Lima, México, Panamá, Quito, San José, San Juan,
San Salvador, Santiago de Chile, Santo Domingo*

www.norma.com

Vich, Víctor

Oralidad y poder : herramientas metodológicas /
Víctor Vich y Virginia Zavala. -- Bogotá : Grupo Editorial
Norma, 2004.

136 p. ; 18 cm. -- (Enciclopedia latinoamericana de
sociocultura y comunicación)

ISBN 958-04-8128-8

1. Comunicación 2. Comunicación no verbal
3. Comunicación oral 4. Poder - Aspectos sociales

I. Tít. II. Serie

302.2242 cd 20 ed.

AHX2678

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

©2004. Víctor Vich y Virginia Zavala

©2004. De esta edición:

Grupo Editorial Norma

Apartado aéreo 53550, Bogotá

Diseño de tapa: Ariana Jenik y Eduardo Rey

Fotografía de tapa: Eduardo Rey

Diagramación: Daniela Coduto

Impreso por Cargraphics S.A. - Red de Impresión Digital

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Primera edición: julio de 2004

CC: 24839

ISBN: 958-04-8128-8

Prohibida la reproducción total o parcial por
cualquier medio sin permiso escrito de la editorial

Tabla de contenidos

Presentación	9
Capítulo 1. La oralidad como <i>performance</i>	11
Capítulo 2. El debate oralidad / literacidad	21
Capítulo 3. El análisis del discurso	45
Capítulo 4. La tradición oral, las literaturas populares y el problema del canon	73
Capítulo 5. La historia oral	87
• Capítulo 6. Intelectuales locales y voz subalterna	99
Capítulo 7. El testimonio	109
Bibliografía	121

permite acceder a la estructura y a la política inmersa en los eventos orales. Gracias a la observación etnográfica podemos acceder al proceso de ejecución, la puesta en escena, las reacciones del público participante y los marcos de interpretación dentro de los cuales los actores clasifican su comportamiento y le atribuyen sentido.

En la actualidad, la oposición oralidad-literacidad ha comenzado a ser cuestionada desde muchos puntos de vista. Hoy en día parece muy problemático sostener que la oralidad y la literacidad generen, en-sí-mismas, consecuencias cognitivas particulares, concepciones del mundo distintas y sistemas de valores alternativos. Los argumentos que derivan este tipo de características y sostienen la existencia de “mentalidades diferenciadas” suelen ser excesivamente esencialistas y dejan de lado el estudio de los usos y prácticas concretas. Como ha sido recientemente señalado, “la oralidad es una categoría en la que la escritura se recrea y proyecta aquello que entiende como sus carencias” (Marcone, 1997: 33). En ese sentido, hay que afirmar que los estudios sobre oralidad también pertenecen a la cultura del libro y se encuentran ampliamente determinados por los presupuestos que se infieren de la cultura letrada. Es más, el estudio de la oralidad requiere de la escritura y en buena parte está condicionada por ella. Este libro, por supuesto, no es ajeno a dicha problemática.

CAPÍTULO 2

EL DEBATE ORALIDAD / LITERACIDAD

Para estudiar la oralidad tenemos que preguntarnos por su representación con respecto de la escritura o la literacidad, por las consecuencias cognitivas y sociales que se les han atribuido a ambas y por la manera en que se ha formulado el impacto que una pudiera tener en la otra.¹ Y es que la definición de la oralidad no sólo ha estado influida por la de la literacidad sino que inevitablemente se ha terminado por conceptualizar a la oralidad en función –y en oposición– a esta última. Aunque la relación entre la oralidad y la literacidad ha sido tema de interés en varias disciplinas y ha merecido diferentes tipos de estudios, hay tres corrientes que han tenido fuerza en las últimas décadas.

¹ En lugar de *escritura* o *alfabetización*, en este capítulo utilizaremos el término *literacidad* para referirnos a prácticas sociales situadas de lectura y escritura. Mientras que el término *escritura* tiene la desventaja de excluir los procesos de lectura, el término *alfabetización* tampoco resulta útil porque denota el aspecto mecánico y técnico de codificación y descodificación de símbolos gráficos en un ámbito de instrucción formal. El término *literacidad* ha empezado a ser usado crecientemente en la producción en castellano.

En el presente capítulo reseñaremos estas tres perspectivas e intentaremos relacionarlas para encontrar consensos y discrepancias.

1. La “gran división”

A principios de la década de 1960 estudiosos de diferentes disciplinas publicaron distintas obras en las que analizaron el papel de la oralidad en la historia de la cultura humana y su relación con la literacidad.² Estas obras se hicieron una pregunta que resultó trascendental para la época: ¿Es la comunicación oral el instrumento de una mentalidad diferenciada y, por ende, de un tipo de conciencia distinta a la alfabetizada? (Havelock, 1996). Fue a partir de este interrogante y de las conclusiones que se fueron sucediendo que se empezó a configurar una línea de pensamiento con ideas cada vez más definidas e influyentes. Para toda una generación, la oralidad y la literacidad comenzaron a constituir una dicotomía en la que ambos usos eran capaces de delimitar diferentes “modos de pensamiento” y aparecían como sistemas diferenciados tanto formal como funcionalmente. Jack Goody, Erick Havelock y Walter Ong fueron los máximos representantes de esta corriente.

Por ejemplo, Jack Goody (1977, 1987, 1996) reaccionó frente a la antropología del siglo XIX y específicamente frente a la dicotomía que Levi Strauss había establecido

entre “mentes primitivas” y “mentes civilizadas”. Goody no negó la existencia de diferencias de mentalidad entre distintos tipos de sociedades sino que, en lugar de atribuir las a razones relacionadas con la naturaleza de las personas, sostuvo que éstas se debían al desarrollo de la escritura. No se trataba, entonces, de un problema referido a la identidad de los pueblos sino a una cuestión de “tecnología”, es decir, al desarrollo de un sistema escriturario específico: el alfabeto fonético. Según él, la literacidad, como *tecnología del intelecto*, fue la que tuvo consecuencias determinantes en las formas de pensamiento y en la construcción de instituciones en la sociedad.

Aunque su intención fue oponerse a la división decimonónica, Goody terminó construyendo una nueva y rígida dicotomía que lo llevó a comparar sociedades orales y sociedades escritas como instancias absolutamente diferenciadas. Para él, la literacidad se convirtió en el recurso tecnológico que determinó el cambio de la historia. Más aún, los cambios que supuestamente ocurrieron a partir de ella —asociados al crecimiento de la ciencia, la objetividad y el pensamiento crítico— se convirtieron en las asunciones sobre las cuales se supuso la superioridad de la cultura occidental.

La base de su argumento fue muy clara: mientras que la escritura registra la información de manera permanente y, por ende, permite tomar distancia y volver sobre la misma para hacer un análisis del mensaje, la ausencia de la escritura impide aislar un segmento del lenguaje y hacerlo parte de un análisis posterior. Esta característica es fundamental para Goody y ocasiona desarrollos cognitivos diferenciados en las personas. A

² Entre varias obras, las más importantes fueron: *El pensamiento salvaje* (Claude Levi Strauss), *Las consecuencias de la literacidad* (Jack Goody y Ian Watt), *La Galaxia Gutenberg* (Marshall McLuhan) y *Prefacio a Platón* (Erick Havelock).

saber, las personas que han internalizado la literacidad tendrían una mayor capacidad crítica, racional, abstracta y lógica.

Según Goody, las personas letradas se diferenciarían de las orales con relación a la manera en que perciben la historia y la realidad social. La base de esta distinción se encuentra en la forma en que las sociedades almacenan la información y transmiten la tradición cultural. Mientras que las sociedades letradas cuentan con registros escritos permanentes, las sociedades ágrafas cuentan únicamente con la memoria humana y desarrollan un proceso de homeostasis en el que la información sin importancia se olvida para dejar espacio a nuevos conocimientos. Según Goody, esta característica produce un tipo de persona fundamentalmente distinta de la que sí tiene acceso a la literacidad.

Así, por ejemplo, los sujetos orales no contarían con una sensibilidad histórica que los haga concientes de su pasado, ya que la percepción de éste sólo existe en función del presente. Mientras que para Goody la literacidad sí provee un reconocimiento objetivo entre “lo que es” y “lo que fue”, en las sociedades orales –afirma el autor– el mito y la historia se confunden y la gente sólo recuerda lo indispensable para sus necesidades inmediatas. Esto, para Goody, impide desarrollar la capacidad crítica para poder rechazar deliberadamente el dogma social existente.

Como puede apreciarse, Goody presenta a la Historia desde una perspectiva positivista como si se tratara de un discurso portador de la “verdad” y producido al margen de ciertos intereses ideológicos. Hoy en día, después de la Alemania nazi o los Estados Unidos de

Bush, atribuir el dogma a las sociedades llamadas tradicionales y el sentido crítico sólo a las letradas parece muy problemático y casi insostenible. Períodos históricos como éstos demuestran que las sociedades letradas nunca están al margen del dogmatismo y que terminan produciendo sujetos realmente autoritarios.

Es importante precisar que, según Goody, no todo sistema de escritura logró estos cambios en las personas y en las sociedades. Sólo la escritura alfabética, que llevó adelante en forma exclusiva y sistemática la aplicación del principio fonético, permitió expresar por escrito todas las palabras de una lengua. Los sistemas parcialmente fonéticos (como el sistema chino o japonés) fueron imperfectos, difíciles de aprender y no lograron propiciar la difusión de la escritura en toda la población. A diferencia de los alfabetos fonéticos –según Goody, sistemas “democráticos” de escritura– estos sistemas fueron teocráticos, en el sentido de que no crearon verdaderas culturas escritas en las sociedades donde se utilizaron. Como si se tratara de un determinismo tecnológico, este autor atribuyó a la escritura alfabética –intrínsecamente superior al resto– la capacidad de producir los rasgos distintivos del pensamiento occidental.

En efecto, dentro de esta corriente de pensamiento, la Grecia clásica fue considerada como el primer ejemplo histórico de una sociedad en la que podía visibilizarse el tránsito de una cultura oral a una escrita. Goody sostuvo que para los griegos la adopción de la literacidad significó el cambio del “pensamiento mítico” al “pensamiento lógico” y, como consecuencia de ello, la utilización de tipos de análisis propios del silogismo

y otras formas de procedimiento lógico. Una vez más, Goody enfatizó que no se trataba de atribuir estos cambios a las “dotes de la mente griega” sino al poder de la escritura para establecer una relación más abstracta entre la palabra y su referente, y menos vinculada con la persona, el tiempo y el espacio inmediatos.

Por su parte, Erick Havelock (1994, 1996) desarrolló con mayor profundidad el impacto que tuvo la introducción de la literacidad en la “mentalidad griega” y luego en lo que él denominó la *conciencia moderna*. Havelock analizó la tradición oral griega y la forma en que la poesía cumplió la función social de preservar la identidad cultural a través de la memoria. En esta forma de transmisión cultural, la oralidad registraba información por medio de enunciados repetibles formalmente, patrones rítmicos formulaicos que facilitan la memorización y formatos narrativos que ayudan a retener la atención de la audiencia. Las repeticiones, las antítesis, las aliteraciones, las expresiones calificativas, los marcos temáticos comunes y los proverbios eran los rasgos frecuentes en el discurso oral. Con la introducción de la literacidad, este tipo de registro fue sustituido por uno fundamentalmente distinto ya que las energías psíquicas hasta entonces canalizadas para la función mnemotécnica quedaron liberadas para otros usos.

Havelock planteó que la literacidad no sólo creó un nuevo tipo de mentalidad (representada por el filósofo) sino también un nuevo tipo de lenguaje. Las construcciones que hasta el momento había impuesto el ritmo (como el uso narrativizado de la experiencia) fueron reemplazadas por un uso lógico del discurso que promovía la discusión formal. Así, el autor señaló que con

la aparición de la escritura comenzaron a proliferar términos para nociones, definiciones abstractamente conceptualizadas, y entidades abstractas como sujetos de discursos.

Al igual que Goody, Havelock aisló (y descontextualizó) las consecuencias culturales de la escritura alfabética y asumió que estos efectos habrían de ocurrir en todos los contextos sociales. No se trataba, entonces, de analizar un caso concreto para describir las consecuencias que había tenido la escritura en ese contexto, sino de delimitar el poder de la escritura alfabética y los tipos de cambios que ésta fue capaz de generar en todo tipo de realidades. Se trataba de una teoría universalista.

A principios de la década de 1980, Walter Ong (1987) sistematizó las ideas propuestas por sus antecesores con relación a la supuesta existencia de diferencias fundamentales entre la manera de manejar el conocimiento de las culturas orales primarias y las afectadas por el uso de la escritura, y planteó una breve clasificación del tipo de expresión (y de pensamiento) que caracteriza a una cultura oral primaria.³ Desde una perspectiva supuestamente más cognitiva y menos histórica que Goody y Havelock, Ong ha venido sosteniendo que la literacidad no sólo engrandece la potencialidad del lenguaje sino que también reestructura todo el sistema racional de pensamiento.

³ Ong diferencia la oralidad “primaria” de la “secundaria”. Por oralidad primaria se refiere a aquella que es utilizada en sociedades que no conocen la escritura y por oralidad secundaria a aquella que se utiliza en sociedades modernas y que tiene como base el texto escrito.

A partir de explicaciones que parten por diferenciar el sonido de la visión, Ong propuso que las personas pertenecientes a una cultura oral no manejan (ni son capaces de manejar) procesos mentales como los relacionados con figuras geométricas, la categorización por abstracción, los razonamientos formalmente lógicos, las definiciones y los autoanálisis articulados. Para este investigador sólo la literacidad reestructura la conciencia y crea un pensamiento configurado por lo textual. Según Ong, este tipo de pensamiento permite acceder a un lenguaje descontextualizado y autónomo que, a su vez, constituye la base de un pensamiento analítico.

Con muy poco sustento empírico, Ong propuso un conjunto de características que supuestamente definirían la expresión de condición oral. Según él, la expresión en una cultura oral es:

Acumulativa antes que subordinada	El discurso oral acude más a la pragmática que a la sintaxis y presenta mayores conectores de tipo acumulativo (del tipo y). Por su parte, la escritura despliega una gramática más fija porque depende de la estructura lingüística y no del contexto inmediato para determinar el significado del mensaje.
Acumulativa antes que analítica	El discurso oral opta por el uso de un bagaje formulario: términos, locuciones, epítetos. Ejemplo: "el valiente soldado" y no sólo "el soldado". Estas expresiones formularias de las culturas orales se mantienen intactas y no se cuestionan ni analizan. Por su parte, con la escritura el lenguaje puede ser fácilmente fuente de análisis.

Redundante o "copiosa"	A diferencia de la escritura, el discurso oral utiliza la redundancia y la repetición para captar la atención del oyente.
Conservadora y tradicionalista	El discurso oral reprime la experimentación intelectual porque sus usuarios dedican gran energía a repetir una y otra vez lo que se ha aprendido arduamente a través los siglos. Por eso las culturas orales respetan a los ancianos que se dedican a conservar el conocimiento de estas sociedades.
Cerca del mundo humano vital	El discurso oral no separa al hablante del mensaje y expresa conocimientos relacionados estrechamente con el mundo vital humano. Los oficios se aprenden con observación y práctica y no se articulan explicaciones verbales al estilo de un manual. En contraste, la escritura es capaz de separar el mensaje de la experiencia y por ende de crear conocimientos abstractos.
De matices agonísticos	El discurso oral mantiene el conocimiento en el mundo humano vital y éste es parte de combates verbales. El saber no se separa del contexto donde las personas luchan unas con otras.
Empática y participante más que objetivamente apartada	El discurso oral promueve una identificación estrecha con lo sabido. El narrador se suele identificar con su personaje y utiliza la primera persona cuando describe sus acciones. En la escritura se desarrolla una disociación o alejamiento personales.
Homeostática	El discurso oral es producto de una cultura en la que los recuerdos que ya no son pertinentes se olvidan y en la que la integridad del pasado está subordinada a la del presente.

Situacional antes que abstracta	El discurso oral utiliza conceptos en marcos de referencia situacionales y éstos se mantienen cerca del mundo humano vital. En contraste, la escritura favorece procesos de pensamiento en los que el individuo es capaz de abstraer una situación dada y crear clasificaciones universalizables.
---------------------------------	---

Después de todo este conjunto de afirmaciones, algún lector se preguntará si autores como Goody, Havelock y Ong se daban cuenta que la mayoría de gente alfabetizada en diferentes sociedades no maneja este tipo de características —tan descontextualizadas y abstractas— que ellos identificaron como “la literacidad” en estricto. En realidad, estos autores sí percibieron que no todas las personas internalizaban la escritura como lo planteaba su modelo teórico y tampoco producían desde ahí el tipo de texto esperado. Sin embargo, la explicación que propusieron fue sencilla: existen personas que saben leer y escribir pero que todavía mantienen “rasgos orales” y por lo tanto cuentan con una “literacidad restringida” (Goody) o una “oralidad residual” (Ong), vale decir, que todavía no han llegado a alcanzar “la literacidad plena”.

Como puede observarse, este planteamiento impide cuestionar el aparato teórico propuesto y probar sus hipótesis. De hecho, las categorías de “literacidad restringida” y “oralidad residual” terminan funcionando como un “cajón de sastre” para todos los casos que no corresponden con el modelo planteado. Además, reflejan claramente el sesgo ideológico de esta corriente cuando se afirma que las características de oralidad en sociedades

completamente letradas constituyen rasgos orales residuales y las características letradas en sociedades orales se deben simplemente a una influencia letrada. Esto implica asumir una sola dirección en la que puede trazarse el desarrollo de la literacidad. Un desarrollo que va necesariamente de lo oral a lo escrito y que se asocia con “progreso”, “civilización” y “mayores capacidades cognitivas”.

Conocida como la “gran división”, esta corriente ha sido criticada por otras posiciones que surgieron a partir de la década de 1980. En términos generales, puede decirse que estos autores terminaron por concebir a la literacidad como independiente del contexto social y como si las consecuencias individuales y sociales derivaran del carácter intrínseco de la tecnología. En el marco de la asunción que el sujeto es, en buena parte, un efecto de la cultura, esta perspectiva fue percibida como estrecha desde todo punto de vista. Con muy pocos datos empíricos y con pretensiones universalistas, esta mirada creó un modelo uniforme de la literacidad y asumió la neutralidad de su objeto de estudio al postular características inherentes a la escritura sin tomar en cuenta relaciones de poder en la sociedad. En lo que sigue, presentaremos dos corrientes que ofrecen perspectivas alternativas para estudiar la relación entre lo oral y lo escrito y que —desde ángulos distintos— reorientan el trabajo de la “gran división”.

2. El *continuum* oralidad-literacidad

Como reacción a la perspectiva anterior, en la década de 1980 surgieron trabajos como los de Wallace Chafe (1982) y Deborah Tannen (1982a, 1982b) que

estudiaron la distinción entre oralidad y literacidad en sociedades “letradas” modernas. Autores como éstos no se interesaron por estudiar las consecuencias que tiene la literacidad en la mente de las personas y no se preocuparon por plantear una crítica explícita a lo postulado por la “gran división” respecto de este punto. Más bien, indagaron en lo que la “gran división” había denominado las características de la expresión en las culturas orales y escritas. En otras palabras: ofrecieron una nueva mirada sobre los productos lingüísticos que surgen en el plano oral y en el plano escrito, y para eso trabajaron con datos empíricos.

Estos autores cuestionaron la profunda dicotomía entre ambos usos y sostuvieron la existencia de un *continuum discursivo*, en el cual en un extremo se sitúa el discurso oral informal (como las conversaciones) y en el otro el discurso escrito formal (como la escritura académica). Entre ambos se hallarían otros tipos de usos, como el discurso oral formal (las exposiciones) y el discurso escrito informal (las cartas personales). Como puede notarse, esta opción constituye una perspectiva no esencialista porque ya no estudia “la oralidad” y “la literacidad” en abstracto (asociadas a supuestas “mentes” orales y letradas respectivamente) sino que más bien se ocupa de estudiar los usos del lenguaje hablado y del escrito en distintos contextos para ver como éstos demandan diferentes formas lingüísticas.

En ese sentido –sobre la base del análisis de habla espontánea– Chafe propuso que los procesos involucrados en hablar y escribir producen diferencias específicas en los productos de los dos extremos del *continuum*: el lenguaje hablado (informal) y el lenguaje escrito (formal).

Estos procesos consisten en que hablar es una acción que ocurre más rápidamente que la de escribir y que si, por un lado, los hablantes interactúan con sus audiencias, por otro los escritores no pueden hacerlo de la misma forma. Ahora bien, la primera diferencia, aquella respecto de la rapidez del proceso, produce un lenguaje hablado que tiende a ser fragmentado (vale decir, que está compuesto por unidades de sentido sin mayores conectores) y un lenguaje escrito que tiende a ser integrado (vale decir, que cuenta con insumos que se moldean en un todo lingüístico más coherente y complejo).⁴ A decir de Chafe, el lenguaje escrito echa mano de recursos como las nominalizaciones, los participios, los adjetivos atributivos, las oraciones subordinadas y las cláusulas relativas para incorporar elementos adicionales a las unidades de sentido y para formar unidades más integradas.

Por otro lado, la diferencia que se refiere al tipo de interacción con la audiencia incide en que el lenguaje hablado se preocupa por involucrarse con el oyente sobre la base de su experiencia y el lenguaje escrito incide, más bien, en lograr un producto consistente que hable por sí mismo y que tome distancia de los interlocutores. Así, mientras que el uso de la primera persona, las citas directas y las partículas enfáticas producen un mayor “involucramiento” con la audiencia en el plano oral, recursos como la voz pasiva y las

⁴ Las unidades de sentido se definen como tales porque tienen un contorno entonacional coherente, están limitadas por pausas y usualmente exhiben un conjunto pequeño de estructuras sintácticas (Chafe, 1982).

nominalizaciones ayudan a producir un distanciamiento con la audiencia en el plano escrito.

Pero Chafe no sólo se limitó a postular los rasgos discursivos del lenguaje hablado (informal) y del lenguaje escrito (formal) sino que además cuestionó los postulados de la “gran división” al estudiar, por ejemplo, la literatura oral en la sociedad séneca y al darse cuenta que ahí la distinción entre el lenguaje coloquial y ritual resultaba paralela a la distinción —reseñada más arriba— entre el lenguaje coloquial y el lenguaje escrito. En otras palabras: a pesar de tratarse de una lengua que nunca ha sido escrita, el lenguaje ritual de los séneca termina por asemejarse más al lenguaje escrito que al hablado. Este hallazgo cuestionó de manera contundente la existencia de una rígida dicotomía entre la oralidad y la literacidad ya que las características atribuidas a lo letrado no son privativas de su uso sino que también pueden encontrarse en la oralidad dentro de circunstancias de formalidad específicas.

En esa misma línea, los estudios de Tannen cuestionaron aún más los planteamientos de la “gran división”. Esta autora planteó que la tradición letrada no reemplaza a la oral y que cuando la literacidad se introduce en una sociedad los dos medios de comunicación se superponen. En realidad, no es posible realizar una distinción tajante entre individuos orales y letrados ya que —según Tannen— la gente utiliza insumos asociados con ambas tradiciones en varios tipos de escenarios.

Al igual que Chafe, Tannen argumentó a favor de la existencia de un *continuum oralidad-literacidad* que enfatizaría tanto la interacción como el mensaje en ambos extremos. Lo importante de esta idea es que las estrategias

relacionadas con la línea “interacción-mensaje” no equivalen a la oralidad, por un lado, y a la literacidad, por otro, sino que funcionan en el discurso oral y en el escrito en diversas situaciones comunicativas según se coloque más énfasis en uno u en otro. En otras palabras: los discursos pueden colocar el énfasis ya sea en la interacción entre el hablante y su audiencia (y utilizar canales paralingüísticos y prosódicos) o en el contenido del mensaje (y utilizar mayores elementos léxicos). Desde esta perspectiva, Tannen analizó a gente letrada que utiliza estrategias que de algún modo son “orales” y propuso explicaciones culturales para dar cuenta de estos fenómenos.

Como puede notarse, desde la perspectiva de la existencia de un *continuum discursivo* la mirada de lo oral y lo escrito ofrece una manera más contextualizada de percibir el lenguaje. Autores como Chafe y Tannen complejizaron la dicotomía presentada por los autores de la “gran división”, conceptualizaron una mayor variedad de usos lingüísticos (tanto orales como escritos) y añadieron nuevas dimensiones al análisis. Este es el caso de la dimensión de formalidad/ informalidad, que permite darnos cuenta que lo oral y lo escrito están atravesados por ella y que por eso, en realidad, no se encuentran tan distanciados entre sí (por ejemplo, el lenguaje oral formal puede asemejarse al lenguaje escrito).

Otro aporte es haber tomado en cuenta las influencias culturales que pueden estar incidiendo en la variación discursiva y en el hecho de que convenciones asociadas a lo oral y a lo escrito se encuentran presentes en el uso lingüístico de ciertos grupos sociales. Sin embargo, es precisamente el aspecto cultural el que tiene sus límites en

esta propuesta ya que los estudios realizados dentro de esta óptica se quedan en explicaciones algo superficiales y colocan el énfasis en los productos lingüísticos hallados en las investigaciones. La perspectiva que vamos a presentar a continuación asume una crítica más radical contra la “gran división” y a su vez cuestiona la idea de *continuum*. Como veremos, su mirada colocará las relaciones de poder en el centro del análisis y éstas serán las bases para estudiar la oralidad, la escritura y la relación entre ambas.

3. Los Nuevos Estudios de Literacidad

Esta corriente (NEL) surgió como fuerte oposición a la “gran división”. En los últimos años, sus seguidores han sostenido que la dicotomía decimonónica entre culturas civilizadas y primitivas ha sido reestablecida desde una base falsamente “científica” por autores como Goody, Havelock y Ong. Desde una perspectiva antropológica y sociolingüística, y con métodos etnográficos, esta corriente ha buscado deconstruir los postulados de la “gran división” y, a partir de ahí, ha generado una mirada totalmente nueva para estudiar la oralidad y la escritura de forma más contextualizada.

El estudio de Scribner y Cole (1981) con los vai en Liberia (África) constituyó el punto de partida para que comenzaran a aparecer propuestas alternativas. La existencia de la escritura vai —que no se enseña en la escuela sino en los hogares— les ofreció a los autores la oportunidad de resolver algunos de los debates sobre las consecuencias cognitivas y sociales de la escritura. En efecto, a partir de la aplicación de diferentes tipos de pruebas y de un largo trabajo etnográfico,

estos investigadores lograron separar la variable *literacidad* de la de *escolarización* y se dieron cuenta de que muchas de las consecuencias supuestamente derivadas de la literacidad realmente derivaban de la escolarización como proceso de instrucción formal.

Estos autores aplicaron pruebas tradicionales para examinar “habilidades cognitivas de alto rango” a personas que escribían en vai y en árabe pero que no habían pasado por un proceso de escolarización oficial y no obtuvieron los resultados que se hubieran esperado de una persona letrada.⁵ Esto mostró que las habilidades que supuestamente debían ser consecuencia de la literacidad no se asociaban realmente con la escritura *per se* sino, más bien, con la manera en que ésta se utiliza en la escuela. Así por ejemplo, dichos autores encontraron que la escolarización formal favorecía la capacidad metalingüística de los sujetos, vale decir, aquella que implicaba la habilidad para proveer una explicación verbal de los principios subyacentes a las tareas presentes en las pruebas.⁶

Fue a partir de estos hallazgos que Scribner y Cole rechazaron la existencia de cambios generalizados provenientes de la literacidad en sí misma. Lo que ellos postularon fue que la escritura produce diferencias pero

5 Scribner y Cole examinaron cinco dominios de la actividad intelectual: pensamiento abstracto, categorización taxonómica, memoria, razonamiento lógico y conocimiento reflexivo sobre la lengua.

6 Asimismo, los resultados retan las afirmaciones sobre diferencias psicológicas profundas entre poblaciones letradas e iletradas. Como en ninguna prueba todos los iletrados tuvieron un desempeño menor que los letrados no se puede sostener que los iletrados conformen una masa homogénea.

Literacidad
Escuela

sólo en algunas habilidades y en algunos contextos, y que por ende es mejor hablar de cambios "localizados" en determinadas habilidades cognitivas. A partir del concepto de *práctica letrada*, plantearon que actividades socialmente organizadas (y no la tecnología en sí misma) pueden tener consecuencias en la mente humana y que la naturaleza de estas prácticas es la que determina los tipos de destrezas ("consecuencias") que se asocian con la literacidad. En otras palabras: para Scribner y Cole las habilidades cognitivas adquiridas están en estrecha relación con la naturaleza de las prácticas donde se exigen estas habilidades en contextos específicos.

Con estos hallazgos y otros más de principios de los años ochenta (Heath, 1982, 1983; Scollon y Scollon, 1981; Street, 1984), los NEL identificaron a la "gran división" como un *modelo autónomo* de lo letrado y propusieron un modelo mucho más político. Mientras que la "gran división" planteaba características inherentes a la oralidad y a la literacidad, esta perspectiva propuso que las características que supuestamente eran inherentes a la escritura eran sólo convenciones de una práctica letrada de un sector dominante de la sociedad: el sector escolarizado. En efecto, el modelo autónomo parte de una escritura tipo ensayo (la cual es "la escritura") y produce una gran generalización de lo que realmente constituye una práctica de una cultura específica. De acuerdo con los NEL, lo que los autores de la "gran división" hicieron fue abstraer sus hallazgos de las condiciones sociales que las produjeron y además proponer un estatus asocial –y superior– para sus propias convenciones como si sólo un tipo de práctica potenciara

la mente humana (Street, 1984). En lugar de aspirar a una falsa neutralidad, los NEL han optado, más bien, por asumir y explicitar lo político e ideológico de sus postulados.

En efecto, *el modelo ideológico* propone que la literacidad involucra algo más que la tecnología en que se manifiesta y que, como toda tecnología, está construida socialmente y se usa dentro de marcos institucionales particulares. En otras palabras: el aspecto mecánico de la lectura y la escritura –vale decir, la codificación y descodificación de símbolos gráficos– ocurre dentro de maneras específicas de leer y escribir, y –a su vez– la razón de ser de estas prácticas se encuentra en creencias que las rigen y legitiman. El hecho de que no haya una única manera de escribir sino varias implica que los usos estén necesariamente inmersos en ideologías y que no se puedan aislar o tratar como neutrales o solamente técnicos.

Los NEL proponen una serie de herramientas teóricas para investigar la literacidad como práctica social (Barton, 1994; Street, 2000; Barton y Hamilton, 2000). El *dominio letrado* constituye un contexto estructurado con patrones regulares y recurrentes dentro de los cuales la literacidad se usa y se aprende. Estos contextos se asocian con instituciones como el hogar, el trabajo, la escuela o la iglesia, donde se promueven definiciones particulares de lo letrado y se actualizan prácticas letradas específicas. La idea de los NEL es que hay diferentes prácticas letradas en diferentes dominios de la vida social.

En ese sentido, por *evento letrado* se entiende cualquier actividad comunicativa donde lo letrado cumple un rol (como leer el periódico, hacer una lista para el mercado, contar un cuento) que funciona como marco general para el análisis más detallado de los usos de la

escritura. Finalmente, la noción de *práctica letrada* surge cuando se deja de concebir la literacidad sólo en términos de habilidad y se muestra que ésta se adquiere y se usa en el contexto de determinadas prácticas sociales. Las *prácticas letradas* son convenciones internalizadas por los sujetos —y no directamente observables— que equivalen a las normas de uso de la lectura y la escritura y que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. En realidad, la práctica letrada es la unidad básica de una teoría social de la literacidad porque conceptualiza la relación existente entre las actividades letradas y las estructuras sociales en que éstas están inmersas.

Por ejemplo, para los NEL la escuela constituye un dominio letrado donde el tipo de literacidad tiene requerimientos específicos y donde lo oral y lo escrito se conciben como muy distantes entre sí (Street y Street, 1991; Michaels, 1988; Ivanic y Moss, 1991; Zavala, 2002).⁷ Mientras que en un discurso oral el interlocutor puede entender el mensaje gracias al contexto de la situación, en la literacidad escolar las claves contextuales tienen que estar siempre en el texto mismo. Así, el maestro coloca mucho énfasis en las relaciones gramaticales internas al texto (conectores, uso de pronombres, oraciones completas, etc.) en desmedro de las relaciones entre el texto y la experiencia del mundo circundante. En efecto, concebido como un objeto separado de sus productores, el texto escolar se vuelve un elemento cerrado en sí mismo que muchas veces no depende de la realidad inmediata y que se mantiene a

suficiente distancia de los estilos orales. De esto se desprende una idea fundamental: la literacidad no es más que un conjunto de prácticas discursivas, vale decir, una manera de usar el lenguaje para dar sentido a la lectura y la escritura. De acuerdo con esta afirmación —y dentro del dominio de la literacidad escolar— los NEL sostienen que el maestro no enseñaría gramática o “escritura” sino solamente prácticas discursivas dominantes (Gee, 1996).

Por ello, no es raro que en otros ámbitos de la vida diaria la diferencia entre lo oral y lo escrito se conciba de un modo distinto al que se promueve en la escuela. En efecto, en la vida cotidiana el discurso oral y el escrito suelen ocurrir juntos ya que sus prácticas están entremezcladas y no representan polos opuestos ni modos lingüísticos divididos. Basta observar el uso de la literacidad en los hogares para darse cuenta de que un documento escrito suele ser el punto de partida para discursos orales, y que muchas veces la lectura y la escritura no ocurren de un modo privado sino colectivo. La gente no sólo escribe sobre lo que habla y habla sobre lo que escribe sino que además escribe textos que son formalmente muy distintos de los ensayos de tipo escolar. De hecho, al mirar fuera del dominio escolar surgen diferentes fenómenos que no se ven en una literacidad escolar clásica: más actividades cuentan como escritura y por tanto hay una visión más enriquecedora de lo que es la literacidad.⁸

7 Uno de los requerimientos, por ejemplo, es la necesidad de ser explícito y de no asumir nada del contexto inmediato.

8 Por ejemplo, mientras que en la escuela se promueve un conjunto restringido de tipo de textos (ensayo, descripción, argumentación, etc.), en los hogares existe una gama más amplia de textos: agendas, listas de compras, cartas, notas, rifas, manuales de instrucción, periódicos vecinales, etc.

Sobre la base de la noción de *práctica letrada* y de consideraciones sobre las distintas relaciones de poder, los NEL han creado una diferenciación entre “literacidad oficial o dominante” y “literacidad vernácula o local” (Hamilton y Barton, 1998; Street, 1997). Por un lado, la literacidad vernácula se refiere a aquella que no está regulada por reglas formales y procedimientos de instituciones sociales dominantes y que tiene su origen en la vida cotidiana. Por otro lado, la literacidad oficial se asocia con organizaciones formales como la educación, la religión, la ley, la burocracia y el trabajo, a las que la sociedad les otorga un valor más alto tanto legal como culturalmente. Es importante aclarar, no obstante, que la división entre prácticas vernáculas y dominantes no es rígida y que las literacidades vernáculas no son formas “naturales” del lenguaje o prácticas “puras” generadas desde la misma comunidad (y desconectadas de instituciones formales) sino usos de lo letrado que no son impuestos por instituciones externas (como ocurre con las composiciones, las solicitudes, o los formularios) sino que surgen de las propias necesidades e inquietudes de las personas.⁹

Como puede apreciarse, a contraposición de las perspectivas reseñadas anteriormente, esta corriente muestra un vuelco sustancial en la manera de investigar y aproximarse al objeto de estudio. Su interés primordial consiste en la manera en que los sujetos de diferentes culturas

⁹ Múltiples trabajos etnográficos han registrado literacidades vernáculas en contextos diversos. Algunos ejemplos se pueden encontrar en el volumen editado por Street (1993) o por Barton y Ivanic (1991) y para el caso de América Latina (el Perú de manera específica), en el volumen editado por Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004).

adquieren literacidades distintas, vale decir, prácticas y concepciones sociales de la lectura y la escritura. Sus seguidores se preguntan cómo se impone una literacidad escolar y occidental en diferentes sociedades y cómo la gente absorbe prácticas letradas desde sus propias convenciones orales. Para esto, aplican métodos etnográficos rigurosos y observan eventos letrados donde investigan quiénes son las personas involucradas, de qué manera está presente el poder, cuáles son los propósitos implícitos en el evento, cómo interactúan las prácticas orales con las prácticas escritas, entre muchos aspectos más.

Hay otros dos puntos que vale la pena comentar y que se relacionan con las dos corrientes reseñadas anteriormente. En primer lugar, los NEL argumentan que la división tajante entre la oralidad y la literacidad es ideológica en el sentido de que en esa distinción la literacidad equivale a la literacidad escolar o académica y no a “la literacidad” en abstracto o general. Como sabemos que ninguna dicotomía es neutral, los NEL no estudian la oralidad por un lado y la literacidad por el otro sino que prefieren estudiar la literacidad en prácticas letradas contextualizadas y tomar en cuenta cómo se actualiza lo oral y lo escrito dentro de esas prácticas. En ese sentido, una literacidad podría entenderse como una configuración regulada de prácticas letradas y orales.

En segundo lugar, los NEL no aceptan que la oralidad y la literacidad conformen un *continuum discursivo* que sitúa la oralidad en un extremo y la literacidad en el otro. Como las prácticas letradas están gobernadas por creencias e ideologías y se encuentran inmersas en lo cultural, los usos de la palabra escrita y la palabra oral (y la forma en que lo oral y lo escrito se relacionan) no se alinean en

un *continuum* unidimensional sino que se manifiestan de formas complejas y multidimensionales. Además del factor de formalidad, factores culturales de otro tipo (como las relaciones de género, el valor de lo sagrado, la forma de percibir la comunicación cara a cara, etc.) inciden no sólo en múltiples usos de lo oral y lo letrado sino también en múltiples tipos de relaciones entre ambos.

Estas discusiones sobre las relaciones entre la oralidad y la literacidad no son sólo de interés académico sino que inciden en el sentido común más aceptado y también en políticas educativas concretas. Por ejemplo, el hecho de que en el Perú los analfabetos no hayan tenido derecho a votar sino hasta 1979 esconde la creencia de que sólo con la escritura el hombre puede tener capacidad de opinión política y que, por ende, un analfabeto no tiene absolutamente nada que decir en el contexto de la nación. En efecto, muchas de las reflexiones provenientes de la "gran división" son el sustento de influyentes mitos que se derivan de los postulados sobre supuestas diferencias cognitivas y psicológicas entre poblaciones letradas e iletradas y sobre el impacto que esto debería tener en el desarrollo económico y social de los pueblos.

Consideramos finalmente que concebir la pluralidad de lo letrado como histórica y culturalmente construida y, por lo tanto, como inserta en relaciones de poder es sustancial para dilucidar las maneras en que sólo algunas formas de lenguaje escrito y oral conllevan autoridad en contextos institucionales y proveen mayor acceso a recursos y a oportunidades. Queda claro que lo oral y lo escrito están entretejidos en las ideologías sociales y que en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social.