

Sobre escritura y alfabetización. Lugares de encuentro entre psicología e historia*

Juan Daniel Ramírez
Universidad de Sevilla

La psicología cultural debe su desarrollo al intento de esclarecer la ecuación mente-cultura superando los modelos de caja negra característicos de los estudios transculturales. Este artículo pretende analizar el papel cumplido por la escritura y su difusión a través de la alfabetización en la compleja relación entre mente y cultura desde una óptica histórico-cultural superadora de los tradicionales enfoques comparativos característicos de los modelos de caja negra. Para ello, el autor propone el estudio de la escritura y la alfabetización como lugar de encuentro entre psicología e historia, lo que es posible a partir de los últimos avances de la historia filosófica, la historia de la cultura y campos anexos (Gellner, 1994; Chartier, 1996; Cavallo y Chartier, 1998; Ong, 1982; Havelock, 1991, 1996; LAH, 1988; Luria, 1980; Scribner y Cole, 1981; Ramírez, 1995; Ramírez y Cubero, 1995; Ramírez y Wertsch, 1997). Una aproximación de estas características permite abordar el estudio conjunto de las propiedades que la escritura ofrece en tanto que tecnología para la comunicación y registro del conocimiento, y los motivos y actitudes que han condicionado su difusión a través de la alfabetización en diversos momentos históricos.

Palabras clave: psicología cultural, teoría cultural, historia de la cultura, mente y cultura, escritura, lectura, alfabetización, comprensión lectora.

The development of cultural psychology responds to an attempt to explain the mind-culture equation in a way that goes beyond the black box theories which have characterized transcultural studies. This article aims to analyse the role of writing and its diffusion through literacy in the complex relationship between mind and culture from a historical-cultural perspective. A perspective of this kind may improve on the traditional

* Este artículo ha sido posible gracias al proyecto I+D, *Génesis y discurso histórico en la construcción de la identidad. Intervención social y multiculturalismo* (SEC95-o252-CO3-03).
Correspondencia: Juan Daniel Ramírez. Universidad de Sevilla. Facultad de Psicología. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. E-mail: jdr@gica.es

comparative approaches of black box models. To this end, the author proposes to study writing and literacy as a meeting point between psychology and history, an endeavour made possible by recent advances in the history of philosophy, the history of culture and related fields (Gellner, 1994; Chartier, 1996; ver Cavallo y Chartier, 1998; Ong, 1982; Havelock, 1991, 1996; LAH, 1988; Luria, 1980; Scribner y Cole, 1981; Ramírez, 1995; Ramírez & Cubero, 1995; Ramírez & Wertsch, 1997). An approach of this kind allows the joint study of writing as a technique for communication and the recording of knowledge, and the reasons and attitudes that have influenced its diffusion via literacy at key historical moments.

Key words: Cultural psychology, Cultural Theory, History of Culture, Mind and Culture, writing, reading, literacy, reading comprehension

Una parte significativa de la actual psicología cultural debe su desarrollo al intento de esclarecer la relación entre mente y cultura más allá de los modelos comparativos, experimentales y de caja negra que los estudios transculturales proyectaron sobre ambos términos de la ecuación. El esquema general de la ecuación mente-cultura que estos modelos produjeron puede simplificarse en los siguientes términos: la mente era vista como la variable dependiente sujeta a las oscilaciones más o menos cíclicas de la cultura (ver Lucariello, 1995). Obviamente, a esta última se le atribuía el papel de variable independiente en un esquema que resultaba simplificado y mecanicista en su interpretación de una cuestión de evidente complejidad.

De todos los problemas que atrajeron la atención de los psicólogos culturales, que resultaban inabordables desde la lógica de los modelos de caja negra, uno de ellos destacaba por ser especialmente irreductible. Me refiero a la escritura y al conjunto de transformaciones sociohistóricas a que ha dado lugar en el curso de su desarrollo. La cuestión no era nueva para la psicología, pues ya se contaba con hallazgos significativos en este tema desde la década de los veinte con motivo de la expedición a Uzbekistan y Kirguiza de Alexander R. Luria y un nutrido equipo de colaboradores (Luria, 1980). Tales hallazgos dieron lugar a un buen número de investigaciones a partir de los años sesenta, una vez que los trabajos de Luria y Vygotski fueron ampliamente difundidos en el mundo occidental. En esta larga tradición de estudios culturales cabe señalar el importante trabajo de Scribner y Cole realizado con la etnia Vai de Liberia que vino a demostrar la vigencia de las hipótesis de las investigaciones soviéticas de los años veinte (Scribner y Cole, 1981). La puesta en marcha de programas de alfabetización de adultos en el periodo de la transición democrática en nuestro país permitió corroborar algunas de las tesis defendidas originariamente por Luria y Vygotski y, más tarde, revalidadas por Scribner y Cole, además de ampliar el número de cuestiones que son cruciales para la comprensión de la ecuación mente-cultura (LAH, 1988; de la Mata, 1994, 1997; Ramírez y Cubero, 1995; Ramírez, Cala y Sánchez-Medina, 1999).

Resulta curioso destacar que las aportaciones clásicas, como las ya citadas de Luria o las más modernas de Scribner y Cole, no han recibido demasiada

atención por parte de los psicólogos de distintas orientaciones, todo lo contrario a lo que ha ocurrido en otros ámbitos de estudio, como la filosofía (Ong, 1982), la filología clásica (Havelock, 1991, 1996) o la antropología social (Goody, 1977), en los que, especialmente, el trabajo de Luria es citado como una investigación pionera en el estudio de la ecuación mente y cultura. Sólo ahora, con el auge de la psicología cultural, la resolución de este complejo puzzle ha hecho necesaria no sólo una recuperación de los estudios que podríamos denominar clásicos en torno a la escritura y la alfabetización, y sus efectos sobre el desarrollo cognitivo, sino una reactualización general del problema de la escritura desde muy diversos ángulos, como a continuación se verá.

Este artículo pretende abordar el estudio de la escritura y la alfabetización dentro de las unidades de análisis de la psicología cultural y de uno de los dominios epistémicos y metodológicos propuestos por Vygotski, la *historia cultural*. Si en el pasado el encuentro entre psicología e historia resultaba extremadamente difícil por la enorme distancia epistemológica entre ambas, con los actuales desarrollos de la historia filosófica (Gellner, 1994) o de la historia de la cultura (Chartier, 1996) se abren nuevas vías de colaboración que ya comienzan a dar sus frutos. El lugar de encuentro elegido es el binomio formado por la escritura (*techné* para la comunicación y la representación) y la alfabetización (*paideia* para la difusión de la escritura), por consiguiente, no bastará con explicar las bonanzas que, desde la doble vertiente cultural y cognitiva, ofrece la nueva técnica; será necesario también analizar los motivos y actitudes dominantes en cada sociedad y en diversos momentos históricos del devenir de Occidente. Sólo así se comprenderá el grado de difusión que la escritura ha alcanzado y el control cognitivo ejercido por las minorías dominantes a partir de ella.

Una vez más el problema de la unidad de análisis

Desde el inicio de ese complejo debate teórico en torno a la ecuación mente-cultura que ha dado lugar al nacimiento o, mejor si cabe, al renacimiento de la psicología cultural, la importancia de la acción como problema y como unidad de análisis no ha hecho más que crecer. Desde los neovygotskianos con Wertsch a la cabeza, hasta quienes desde diversas tradiciones psicológicas y antropológicas se hallan más inclinados a la hermenéutica (Boesch, 1977; Eckensberger, 1995, 1997, Santamaría, 1997; ver Sheweder y LeVine, 1984, Wertsch, 1993, 1998), conceptos como los de acción compartida o interacción, acción simbólica o acción mediada, han recibido en los últimos años una atención creciente en libros y revistas especializadas. En casi todas estas reflexiones encontramos mención expresa al carácter simbólico y/o mediado de la acción humana, al papel del lenguaje o a la consideración pragmática del discurso y, sin embargo, el análisis de los elementos mediadores ha recibido una atención menor (léanse índices, signos, palabras, etc.) con la salvedad de Wertsch y alguna que otra excepción (Wertsch, 1985a, ver 1985b; ver Mertz y Parmentier, 1985).

Pero no es de mi interés debatir esta cuestión en la medida en que, a lo largo del artículo, pretendo profundizar en los aspectos técnicos y procedimentales inherentes a las acciones mediadas. Tampoco profundizar aun más si cabe en el problema de la acción como unidad de análisis de la psicología, aspecto éste del que existe una abundante literatura producida a lo largo de las dos últimas décadas. Sin entrar en ningún tipo de controversia al respecto, me interesa destacar los factores característicos de toda acción al modo en que fueron descritos por Burke hace algunas décadas (Burke, 1969) y retomados por conocidos teóricos de la actualidad (Bruner, 1988, 1991; Wertsch, 1998). Mi intención es crear el marco en el cual poder explicar el papel jugado por la escritura y el proceso de alfabetización en la transformación de la propia acción (especialmente de las acciones orientadas comunicativamente), en el desarrollo de la mente y, sobre todo, en la constitución de la identidad en ese difícil tránsito que va del mundo tradicional al mundo moderno.

Pero hablemos primero de la acción al modo en que lo hizo Burke algunas décadas atrás.

Los elementos que articulan la acción humana y, especialmente, los que hacen posible esa forma de acción particular a la que llamamos habla o discurso son, a juicio de Burke (1969), los contenidos en su concepto de *quinteto dramático* (*dramatistic pentad*). A saber: el *agente* (quien lleva a cabo algo), el *acto* (ese algo que se lleva a cabo), la *escena* (el espacio/tiempo en que el agente realiza tal acto), los *medios* o *instrumentos* de los que se vale el agente (*agency*) y el *propósito* que espera alcanzar. Ahora bien, el análisis burkeano no se agota en la mera denominación de los elementos del quinteto, por otra parte sobradamente conocidos por los expertos en lingüística semántica. Burke propone un sexto factor en juego, la *razón* o el *motivo*, que planea sobre todos los demás y es responsable de la activación de dicho quinteto dramático. Esto es así tanto para el cumplimiento de la acción como para quienes desde fuera la contemplan con la suficiente competencia como para reconocer que el acontecimiento observado es algo más que un hecho fortuito.

Una cosa más. Si a la combinación de estos elementos y las reglas que los articulan Burke la denominó *gramática de los motivos*, los psicólogos del desarrollo podrían legítimamente modificar esta denominación y sustituirla por el término de *gramática de la acción*, por la similitud entre los componentes del quinteto dramático y el concepto piagetiano de *esquema* o la olvidada gramática de casos desarrollada en los sesenta por Fillmore, esencial para comprender las oraciones que implican la presencia de verbos de acción. Pero esto sería tema para otro debate.

Me interesa que el lector tenga presente el quinteto desarrollado por Burke por una razón (razón que, ironía aparte, desde el punto de vista burkeano animaría este artículo): para explicar el papel cumplido por la escritura a lo largo de la historia se necesita tener presente que ella es a la vez instrumento para producir texto y *escena* o, si se prefiere, contexto. Esto último en la medida en que cada signo o cada párrafo del texto se articula intralingüísticamente con otra u otras partes del texto que le preceden. Ni las líneas insertas en el papel, ni el enunciado, argumento, párrafo o capítulo reflejados en ellas, puede ser comprendido

sin relación a esas otras partes que constituyen el *fondo* del que lo escrito o leído se decanta como una *figura* transitoria. Transitoria en la medida en que ella misma formará parte de ese fondo cuando nuevos signos, líneas o párrafos vuelvan a decantarse como figuras en un proceso continuo que termina cuando el autor o el lector alcanzan el punto final. Y como toda escena requiere su escenario, para la escritura éste no es otro que ese espacio que finaliza en el borde del papel; espacio contenedor de un mundo que el autor construyó en el curso de su escritura y que el lector reconstruye en el discurrir de su lectura.

Pero, con ser importante el juego gestáltico entre figura y fondo en el curso de las incorporaciones sucesivas de unidades textuales (entradas léxicas, frases, argumentos, etc.) es aún más importante la propiedad recursiva del texto. El lector puede volver atrás en su lectura tantas veces como quiera haciendo verdad lo que Ong ya señaló en su libro *Orality and Literacy*: que toda cultura oralista puede llegar a poseer una gran sabiduría, pero sólo en las culturas alfabetizadas es posible eso que llamamos *estudio* (Ong, 1982, p. 82). El estudio es una actividad que permite desarrollar sabiduría a través de un conocimiento estrictamente semántico, para el cual no se precisa de proverbios, refranes y otras fórmulas verbales que garanticen su transmisión de la manera más exacta posible. En un medio exclusivamente oral, es decir, en un contexto en el que la escritura no tiene presencia alguna, reconocemos una palabra o el significado de una frase cuando ésta ya ha dejado de existir. Si por alguna razón en el curso de mi conversación profiero la palabra «permanencia», mi oyente registrará la última parte de ella (...encia) en una fracción de tiempo en la que el sonido de las dos primeras sílabas ya ha cesado como realidad física y sólo es un leve registro en la memoria de trabajo de mi interlocutor.¹ Como la comunicación oral no nos permite volver atrás, la única manera de preservar la experiencia consiste en fijar sólo el conocimiento relevante y, por consiguiente, *memorable* (Bruner, 1991) en forma poética y narrativa, proverbial, etc., pero siempre en una fórmula textual que permita su total memorización, su reproducción más escrupulosa, o de lo contrario, ese conocimiento, por muy memorable que sea, acabará perdiéndose (Ong, 1982).

Pero volviendo al texto: si los signos se entrelazan unos con otros formando ese tejido semiótico que llamamos texto, debo insistir ahora en el papel mediador o instrumental de los mismos tomando en consideración algunas de las ideas centrales del pensamiento de Vygotski y de la tradición hegeliana en la que se desenvolvió su trabajo teórico.

La razón —escribió Hegel— es tan astuta como poderosa. Su astucia consiste principalmente en su actividad mediadora, que, haciendo actuar los objetos y reaccionar los unos con los otros de acuerdo con su naturaleza, lleva a cabo sus intenciones (*op. cit.* en Vygotsky, 1979, p. 90).

Aun cuando dejara el ámbito de la razón abstracta para entrar en el de la actividad, el trabajo, etc., Marx no hacía sino reafirmar a Hegel al remarcar el hecho de que el hombre «utiliza las propiedades mecánicas, físicas, químicas de las cosas para hacerlas actuar sobre otras cosas como medios de poder y de acuerdo con sus fines» (Marx, 1976, p. 195; citado en Vygotsky, *op. cit.*, p. 90).

1. Este ejemplo ha sido extraído del Walter Ong, 1982. *Orality and Literacy*, p. 32.

Así, pues, Vygotski se sintió atraído por dos esferas de interés que, por pertenecer a la tradición hegeliana, se encuentran en mutua relación. Del marxismo le atrae su interés por los procedimientos y mecanismos inventados por los seres humanos que median su relación con el entorno, del hegelianismo los vericuetos de la razón, la vías indirectas que con frecuencia ésta sigue para alcanzar sus objetivos. Utilizando una expresión moderna más al gusto de la actual ciencia cognitiva, Vygotski, como Wittgenstein, parecía querer ligar la máquina virtual, propia del reino de la abstracción y de la lógica, con la máquina real en el reino de la acción y de los valores, asignando al lenguaje el papel mediador entre ambos (Frawley, 1997). Podría decirse que es genuinamente vygotskiana la relación existente entre *instrumento* y *signo*, la cual procede del paralelismo entre la actividad del trabajo y la actividad de la razón, los dos reinos antes señalados que no parecen estar tan separados como en un principio pudiera creerse. Para establecer el nexo de unión que enlaza al instrumento y al signo, a la actividad práctica y la razón, superando así lo que otros han tratado como una simple analogía, Vygotski propuso lo que se considera la otra gran aportación de su teoría, el *instrumento psíquico*, concepto dentro del cual se enmarcaría su noción de signo (Vygotski, 1991). Pero como esto es ya cosa sabida, lo que interesa recordar aquí del signo en tanto que instrumento psíquico es su dinamismo: además de prolongar las capacidades de su usuario habitual, cambia la estructura misma de la acción porque cambian las competencias que la hacen posible y también a quien lo usa, el agente encargado de su realización. Para ilustrar esta idea, nada mejor que usar a la escritura, el tema de este artículo, como ejemplo. En el caso de la invención de la escritura alfabética, primero, y, más tarde, de su difusión a través de la alfabetización no sólo se modificaron nuestros modos de comunicación e incluso nuestras actividades laborales, educativas, etc., sino que tuvo tales efectos cognitivos que aún hoy, después de varias décadas de estudio, estamos evaluando su alcance en las mentes de los individuos. Como tantas veces ocurre, el inventor se transforma por el uso de su propio invento.

Historia y escalas temporales

Todo análisis del signo, en especial del signo escrito, que pretenda hacerse desde la óptica de la psicología cultural debe considerar, de un modo u otro, su inserción y evolución en ese dominio histórico-cultural al que Vygotski dio una especial relevancia en su teoría, junto a los restantes dominios biológico, ontogenético y microgenético (Vygotski, 1978, 1991; Wertsch, 1985). Dominio que es más citado por sus comentaristas que realmente explotado por sus seguidores. No existen trabajos en los que el plano histórico del signo o de la acción en su conjunto sea atendido por los investigadores de la psicología cultural exceptuando los casos de David Olson y algunos otros (Olson, 1991, 1998; Saenger, 1991). Sin embargo, esto podría cambiar si se superan dos escollos: el primero tiene que ver con su dependencia inicial de la psicología transcultural, con la que la psicología cultural no debe confundirse; el segundo, con las dificultades me-

todológicas que hay que superar para encontrar un nexo con los estudios históricos.

En la medida en que la psicología cultural se desarrolla va reduciendo su dependencia de la metodología comparada tradicionalmente explotada por los estudios transculturales, hasta el punto de que estos últimos comienzan a verse como un campo especializado dentro de la psicología cultural misma. No se trata de negar la importancia de los estudios comparados entre diversos grupos y etnias sino de evitar esa visión estática tan frecuente en ellos, consecuencia de poner todo el énfasis en las diferencias entre grupos circunscribiéndose al momento de la comparación. Predomina, por tanto, el interés por el plano sincrónico con el correspondiente olvido de los desarrollos históricos de los grupos sujetos a comparación. Igualmente, se presta una escasa o nula atención a los cambios y mutaciones que puedan sobrevenirles en el futuro debido, sobre todo, al encuentro y al choque entre ellos, en los que el propio psicólogo cultural tiene un papel y hasta una responsabilidad.

En cuanto al segundo aspecto, la relación entre psicología e historia, cabe decir que las posibilidades de un mayor diálogo entre ambas se han ampliado desde el desarrollo de la historia cultural con la que, si no comparte objeto de estudio, es posible al menos encontrar un conjunto de temas que interesan por igual a ambas ciencias. No hay más que recurrir a los estudios históricos y filológicos sobre oralidad y alfabetización iniciados por Gelb y continuados por Havelock y Ong, las aportaciones de Elizabeht Eisenstein y otros sobre la influencia de la imprenta en la génesis del mundo moderno o las aportaciones de la actual historia de la lectura desarrolladas por Chartier y sus seguidores, para comprender que el psicólogo cultural no está solo en la indagación de esta compleja temática. El dominio histórico que postulaba Vygotski en la segunda década de este siglo puede ser abordado por los psicólogos siempre y cuando sepan adoptar una perspectiva interdisciplinar.

Pero veamos hacia dónde ha de dirigirse el interés del psicólogo. Y la respuesta no tiene demora: la *historia cultural*. Historia alejada de esa otra más o menos episódica que aborda sucesos emplazados en una escala temporal de *corta duración*, «la historia de oscilaciones breves, rápidas, nerviosas; la más cargada de humanidad, pero también la más peligrosa» (Ricoeur, 1987, p. 186). Por el contrario, la historia cultural se situaría en los ciclos de *larga duración*, la del tiempo de las instituciones políticas y las mentalidades, en la que los orígenes de un problema pueden encontrar su raíz en momentos muy alejados del hecho que registra y analiza el historiador (véase Ricoeur). No nos interesa el relato de un héroe concebido al estilo del romanticismo, cuya acción cambia el curso de los acontecimientos (libera pueblos, crea estados, inventa naciones) ni el de los grandes colectivos concebidos en abstracto como el pueblo, la nación o la clase social, sino la historia de las instituciones y las mentalidades y, muy especialmente, la de los instrumentos, las técnicas y las tecnologías. Esta última es la que deseo abordar aquí, la génesis y desarrollo de una forma de *techné*, por usar el término griego que nos transmite su acepción más primigenia; la de una *techné* particular, la de una tecnología para la comunicación y la representación: la escritura, en general, y, más concretamente, la escritura alfabética. E igual-

mente, su propagación desde las élites dominantes hasta amplias capas de población en el marco de las sociedades que componen el mundo occidental.

No obstante, conviene aclarar varias cuestiones antes de analizar el papel de la escritura en las transformaciones que han afectado, de un modo u otro, a todos los factores implicados en la ecuación mente-cultura en su devenir histórico.

En primer lugar hemos de dotarnos de un conjunto de etapas que definan y den coherencia a esa escala temporal de larga duración en la que se desenvuelve nuestra historia —¿o cabría decir nuestro relato histórico? ese discurso en el que reflexivamente ordenamos los acontecimientos que interesan al psicólogo cultural decidido a ejercer, aunque sólo sea temporalmente, de historiador (Rosa, Huertas y Blanco, 1996)—. Pero el debate sobre las etapas es tan largo como la historiografía misma y como la filosofía de la historia, al menos desde los tiempos de Giambattista Vico, quien podría ser considerado el iniciador del pensamiento epocal en los tiempos modernos (Vico, 1995). Para eludir este engorroso problema de gran interés pero innecesario para el objeto de este artículo me concentraré en una división en etapas que incluye mejor que otras el papel de la escritura en el devenir de Occidente. Aunque con salvedades a las que más tarde me referiré, estas etapas bien podrían ser las tres propuestas por el historiador y antropólogo Ernest Gellner, las cuales definen tres tipos de organización social, a saber: las sociedades cazadoras-recolectoras, las sociedades agrarias y la sociedad industrial.

A juicio de Gellner, las primeras se definen por los siguientes rasgos: a) poseen poco o ningún medio para producir, acumular o almacenar riqueza; b) son dependientes de lo que encuentran o matan; c) viven en grupos pequeños y, d) por consiguiente, presentan un *grado bajo de división del trabajo* (Gellner, 1988a, p. 17).

Al contrario que las cazadoras-recolectoras, las sociedades agrarias producen alimentos, los almacenan y adquieren diversas formas de riqueza acumulable. Esta riqueza, además del alimento para épocas de escasez (cereales, salazón, etc.), incluye tanto a los instrumentos necesarios para producir más alimentos (herramientas) como a los empleados para la guerra y la coerción (armas). Son igualmente parte de esa riqueza acumulable los bienes de «valor simbólico» y otros objetos que favorecen la calidad de vida e intensifican el prestigio social de sus élites. Estas sociedades, tan necesitadas de una extensa mano de obra y de la defensa personal, hacen de la procreación un valor máximo hasta un punto que pone en peligro los recursos disponibles. Pero lo que más me interesa resaltar aquí del análisis de Gellner es que la división del trabajo a que dan lugar las sociedades agrarias hace necesaria la emergencia de una clase gobernante dedicada al ejercicio del poder y a la defensa, y de un clero especializado en «cognición, legitimación, salvación y ritual» (Gellner, 1988a, *op. cit.*, p. 17).

Como cabe esperar, la sociedad industrial se preocupa de la producción y almacenamiento de comida, pero, al contrario de la primera, sólo una minoría es empleada en esa tarea, ya que el desarrollo tecnológico progresivo libera a la mayor parte de su población para otros menesteres que no necesito recordar ahora. Lo que de verdad interesa resaltar de esta forma de organización social, de la que tal vez estemos saliendo para entrar en una etapa de contornos imprecisos, es que

Industria precisa para su mantenimiento de la investigación sistemática de madre Naturaleza y, lo que es más importante, para su desarrollo.² Como este desarrollo es continuo y produce una tecnología que tiende a cambiar, la sociedad industrial, además de precisar de una compleja división del trabajo, necesita de una estructura ocupacional que cambia constantemente.

Pero lo realmente significativo en relación al objeto de este artículo es el contraste entre las sociedades agraria e industrial a propósito del conocimiento y el poder, y el modo en que éstos se distribuyen. A juicio de Gellner, la sociedad agraria presenta la siguiente característica: «la centralización política (formación del Estado) y la alfabetización, la cual va seguida de la emergencia de sistemas de creencia y legitimación escriturales, codificados» (Gellner *op. cit.*, p. 24). Como en su ensayo sobre naciones y nacionalismos el mismo Gellner nos dice:

«La palabra escrita parece entrar en la historia con el contable y el recaudador de impuestos; a menudo los primeros usos del signo escrito parecen venir ocasionados por la conservación de listados. Sin embargo, una vez desarrollada, la palabra escrita adquiere tres usos: el legal, el contractual, el administrativo. Dios mismo acabó fijando por escrito su alianza con la humanidad» (Gellner, 1988b, p. 22)

Nada que objetar a esta afirmación siempre y cuando se acepte que la centralización política y la alfabetización son transferidas a la sociedad industrial con una salvedad: Si en la sociedad agraria la alfabetización se restringía a la curia y a la clerecía, es decir, a una minoría facultada para ejercer el poder cognitivo, la sociedad industrial se mueve por el impulso socializador de la alfabetización, impulso que aspira a universalizar el uso de la escritura a través de su mejor *agency*, la escuela pública.

Es sobradamente conocido que la clave del mantenimiento del control y el poder en la sociedad agraria se encuentra en una fuerte división jerárquica entre clases sociales, entre unas élites muy minoritarias detentadoras del poder y la inmensa mayoría encargada de los trabajos característicos de la actividad agrícola y del artesanado. Esta división es tan fuerte que impermeabiliza a los distintos grupos impidiendo todo trasvase entre ellos, lo que se hace especialmente llamativo en el caso de quienes ejercen el poder cognitivo. Como el propio Gellner señala:

Entre los estratos más elevados de la sociedad agraria alfabetizada resulta claramente provechoso subrayar, remarcar y acentuar los rasgos diacríticos, diferenciables y monopolizables de los grupos privilegiados. La tendencia de las lenguas litúrgicas a llegar a ser distintas de las vernáculos es muy fuerte: es como si la capacidad de leer y escribir no creara una barrera suficiente entre cultos y legos, como si hubiera de profundizarse el abismo que existe entre ellos no sólo conservando la lengua en una escritura inaccesible, sino también haciéndola incomprensible al oído (Gellner, 1988b, *op. cit.*, p. 25).

No es que las personas de rango inferior sean analfabetas, es que deben seguir siéndolo, pues su lugar no está en el mundo de los símbolos y de los ritua-

2. El uso de las mayúsculas para las palabras Industria y Naturaleza está tomado del propio Gellner.

les que pertenece en exclusiva a quienes detentan el máximo poder cognitivo, los administradores de la palabra divina. Para ello se hace ver que la palabra de Dios jamás fue proferida en una lengua vernácula, sino en una *lingua perfecta* anterior (Eco, 1996), supuestamente no degradada, y trasladada a la escritura a través de la mano del escriba y sacerdote quien detenta el poder de transmitirla a los legos en forma abreviada y en contadas ocasiones para evitar su corrupción en las lenguas vernáculas. La separación entre analfabetos y alfabetizados corría pareja a la separación entre hablantes de lenguas vernáculas y hablantes bilingües, estos últimos capaces de expresarse en lengua vernácula y alfabetizados, a su vez, en una lengua antigua, escrita y prácticamente desconocida para los primeros. Walter Ong señala dos aspectos que demuestran aún más si cabe la relación estrechísima entre escritura y poder en la antigüedad y en la sociedad agraria: por un lado, idiomas como el latín, el hebreo rabínico, el árabe clásico, el sánscrito o el chino clásico circunscribieron su uso en el discurso oral a círculos académicos, religiosos, curiales, etc., con el fin de preservarlos para fines escriturales; por otro, salvo raras excepciones, el uso de tales lenguas se restringió a los hombres de las élites dominantes sin que las mujeres recibieran educación escritural de ningún tipo (Ong, 1982, p. 114)

Pero lo que vale para la sociedad agraria no tiene valor ni sentido en la sociedad industrial cuya organización parece emular a un ejército moderno y eficiente. Para su funcionamiento se necesita, a juicio de Gellner, adiestrar al recluta en el uso de armas cognitivas como la alfabetización, el cálculo y nuevos hábitos de trabajo reservado antes a las élites, hasta el punto de que «el ideal de la alfabetización universal y el derecho a la educación forman parte notoria del panteón de valores modernos» (Gellner, 1988b, *op. cit.*, p. 45).

¿Cómo explicar este cambio de actitud? ¿Cómo es posible que en unos pocos siglos se pasara de una actitud profundamente aristocrática en la que la escritura se restringe a una exigua minoría, a otra democrática y universalista en la que nadie puede quedar fuera de la alfabetización? Una cosa es cierta: no puede explicarse esta nueva tendencia a la universalización de la alfabetización en la sociedad industrial sin hacer referencia a un factor pocas veces tomado en consideración por los psicólogos culturales: el proceso de civilización (Elias, 1989, 1990). Proceso muy complejo y difícil de definir dominado por un conjunto de fuerzas sociales y culturales centrípetas constitutivas de un poder central que se contraponen a fuerzas centrífugas generadoras de diversidad, pero, también y en determinadas circunstancias, tendentes a la disgregación del colectivo (Bajtín, 1987). El proceso de civilización es promovido y dominado por las élites que detentan el poder cognitivo con el objeto de dar cohesión a los miembros del grupo entre sí y reforzar los lazos entre grupos hasta trascenderlos, de tal modo que cada miembro se sienta ligado a una estructura mayor: la sociedad. Naturalmente, para lograr esto la civilización no sólo ha de operar sobre los comportamientos y los sistemas de representaciones que dan unidad al grupo o a los grupos sino que, para el caso de la historia del mundo occidental, pone en marcha procesos de *sociogénesis* tendentes a lograr el máximo autocontrol por parte de los miembros de esa sociedad hasta convertirlos en individuos (Elias, 1989, 1990; Lock, 2000). A mi juicio, el propósito inherente a la sociogénesis impli-

cada en el proceso de civilización no es sólo la consecución del autocontrol individual como medio necesario para vivir socialmente, sino, en ocasiones, algo más: se trata de crear individuos relativamente desligados de su grupo de pertenencia y a la vez capaces de vivir en estructuras sociales complejas. El problema estriba en dos hechos complementarios: por una parte, se trata de *desligar*, de aflojar los lazos afectivos que unen a una persona con su grupo natural y, por otra, de *religar*, de crear nuevos lazos, ahora más cognitivos que afectivos, que le transforman en un individuo en el sentido moderno del término al unirlo a otros individuos semejantes a él o ella con quienes comparte algún motivo o interés (de nacionalidad, de clase, profesional, etc.). E, igualmente, a vincularlo a ese colectivo mayor y de límites borrosos que llamamos sociedad.

También la lengua y su sistematización a través de la escritura tienen un importante papel en el proceso de civilización. Con frecuencia la cuestión lingüística ha sido la clave para explicar determinados momentos de la historia en los que el esfuerzo por dar cohesión a la sociedad prima sobre la diversidad cultural. Valgan como ejemplos extraídos de la antigüedad la unificación lingüística y cultural a través de la *koiné* en tiempos de Alejandro de Macedonia o la imposición de la lengua y la cultura latina en los dos grandes periodos de la historia de Roma, la república y el imperio (Rebock, 1998). Este proceso puede rastrearse igualmente en el espacio europeo en un difuso período que va desde el renacimiento a la etapa de creación de los estados nacionales. Como ejemplos más representativos cabe reseñar los siguientes: el intento de creación de la lengua italiana (*volgare illustre*) a partir de la *lingua volgare* por parte de Dante, continuado más tarde por el humanismo retórico florentino, o la unificación lingüística alemana la cual se llevó a cabo a partir de *landers* con dialectos muy diferenciados entre sí pero que compartían una misma tradición escrita. Paradójicamente, hasta bien entrado el siglo XIX los alemanes procedentes de distintos *landers* tenían grandes dificultades para entenderse entre ellos y, sin embargo, gozaban de una magnífica lengua escrita codificada y desarrollada a través de su literatura representada, sobre todo, por las figuras de Lutero y Goethe (Hernández-Pacheco, 1995). No es necesario remarcar el importante papel que estas lenguas han jugado en la creación de los estados nacionales (Crowley, 1989; Hobsbawm, 1990). Todos los casos a los que me he referido, *koiné*, latín y lenguas nacionales fueron desarrollados desde procedimientos artificiales, de sistemas escritos, como antes indiqué, expresión de las fuerzas centrípetas que tienden a unificar una sociedad y a contrarrestar el posible impulso diferenciador y en algunos casos disgregador de las fuerzas centrífugas que operan en cada sociedad y, que en el caso del lenguaje, se manifiesta en su dialectización.

Cambio tecnológico y cambio de actitud

Según los escasos datos de que disponemos, los historiadores sitúan en Grecia las primeras manifestaciones de escritura alfabética hacia los siglos VII y VIII antes de Cristo. Ésta procedía de la escritura silábica de origen semita, una

de las cuales, la fenicia, se extendió por todo el Mediterráneo bajo la intensa actividad mercantil desarrollada por ese pueblo antes de que el Mediterráneo quedara bajo la influencia, primero, de los griegos y, más tarde, de los romanos. Así, pues, los griegos tomaron las sílabas del mundo semita y, tal vez, inspirándose en ciertos indicadores fonéticos llamados *madres de lectura* (Ronchi, 1996) incorporados en ocasiones a los textos con el fin de garantizar una correcta interpretación, comenzaron a desarrollar un sistema propio que presentaba como novedad la invención de dos tipos de símbolos: vocales y consonantes. Con ello se rompía el último nexo natural responsable de unir a la escritura con la oralidad. Mientras que los usuarios e inventores de la escritura silábica se esforzaban por lograr una transcripción «natural» del habla, los griegos se alejaban de este supuesto naturalismo y creaban un artificio que a la postre lograba los mejores resultados en cuanto a su transcripción. Como tantas veces ocurre, esas vías indirectas que la razón explota se mostraban las más eficientes para alcanzar un propósito largamente esperado. Si el medio empleado era a todas luces poco «natural» (nada hay más artificial que romper la sílaba) el fin alcanzado podía calificarse de «naturalista», pues de lo que se trataba era de lograr el mejor reflejo posible de un lenguaje cualquiera. Como señala el filósofo Rocco Ronchi: «sólo el alfabeto griego, el único que entonces podía considerarse *alfabeto* en sentido estricto, produce un admirable espejo en el que la lengua viva puede mirarse y reflejarse libremente con toda su riqueza expresiva, sin limitaciones de ningún tipo» (Ronchi, 1996, p. 30).

El éxito de esa casi perfecta transcripción se halla en una serie de elementos inmateriales que, como átomos ideales (*grámmata*), sirven de ladrillos para reproducir del modo más económico la práctica totalidad del lenguaje natural. Estos elementos inmateriales eran las consonantes, letras que pueden extraerse del análisis de las sílabas pero que en el fondo son puras abstracciones, elaboraciones teóricas a partir de un profundo conocimiento de la voz (*phoné*), cuya capacidad de combinación con sus símbolos complementarios, las vocales, es perfecta para reflejar el habla en casi todos sus matices. Para sintetizar, la transcripción del habla era posible gracias al efecto combinado de unos símbolos, las vocales, que pueden registrarse en la voz humana, por consiguiente, *naturales*, con otros símbolos, las consonantes (originariamente llamadas *áfonas*), carentes de sonido, inexistentes en la naturaleza (*physis*) del lenguaje y, por lo tanto, culturalmente inventados. De este modo quedaba garantizada la producción de todos o casi todos los registros de la voz gracias al poder de combinación de ambos tipos de letras (Ronchi, 1996, Saenger, 1991).

El éxito del nuevo sistema tuvo grandes repercusiones en el posterior desarrollo del mundo occidental, hasta el punto de que las restantes lenguas escritas aparecidas después (desde la latina y la rúnica hasta las actuales lenguas romances, germanas o eslavas) continuaron empleando lo que era esencial al alfabeto griego, la separación entre vocales y consonantes.

Más allá de la revolución cultural y cognitiva que representó la aparición de la escritura alfabética, por otra parte sobradamente conocida por los estudiosos de diversos campos desde la filosofía a la antropología social o la psicología cultural, lo que realmente me interesa resaltar aquí son las actitudes desarrolla-

das por sus inventores y usuarios desde su aparición hasta inicios de la Edad Media. Estas actitudes tienen que ver, por un lado, con aspectos técnicos y procedimentales, es decir, con el modo en que se escribía y leía un texto en aquellos tiempos, y, por otro, con los individuos y grupos a los cuales la escritura iba dirigida. En cuanto a las actitudes hacia la técnica empleada, deseo hacer ver que el motivo dominante en el uso de la escritura alfabética parecía orientarse exclusivamente hacia la mejor transcripción posible del habla, tal como ésta es percibida por el oído del oyente, lo que se refleja en el dominio de la *scriptura continua*. En cuanto a las actitudes de sus usuarios señalaré, de momento, la estrecha relación que desde sus inicios se estableció entre la escritura alfabética y la minoría formada por los ciudadanos de pleno derecho que, como ya indiqué anteriormente, detentaban el poder cognitivo.

Para proseguir en el análisis de ambas cuestiones me guiaré por el brillante trabajo de Paul Saenger, *The separation of word and the physiology of reading* (1991), escasamente citado en la bibliografía especializada y, sin embargo, uno de los pocos que establecen una clara relación entre la historia cultural de la escritura y la psicología de la lectura.

Una de las aportaciones de la escritura silábica de origen semita fue, sin duda, la separación entre palabras. Cada una de las palabras que componían un párrafo iba seguida de un espacio o un punto que la distanciaba ligeramente de la siguiente, facilitando así el reconocimiento adecuado entre ellas. Estos intersticios, con los que tan familiarizados nos encontramos en la actualidad, desaparecieron muy pronto de la escritura fonética griega para dar origen a la *scriptura continua*. Como señala Saenger, antes de la introducción de las vocales en el silabario fenicio todas las antiguas lenguas del mundo mediterráneo fueron escritas con separación de palabras, separación que podía hacerse mediante espacios, puntos o ambos a la vez. Lo que llama la atención a los estudiosos del tema es que, después de la división de las letras en vocales y consonantes en el moderno alfabeto, esos espacios dejaron de utilizarse, hasta el punto de que «en el antiguo mundo mediterráneo se establece una correlación histórica directa entre los logros de la reproducción exacta del sonido del habla mediante el uso de vocales y la adopción de la escritura continua» (Saenger, 1991; p. 207). En sus inicios, las primeras inscripciones griegas se escribieron con separación de palabras mediante el empleo de puntos intercalados, pero, desde muy pronto, Grecia se constituyó en la primera civilización antigua que empleó la *scriptura continua*.

A este respecto resulta curiosa la actitud de los romanos quienes, a pesar de tomar prestadas las formas de las letras y las vocales de los griegos, mantuvieron largo tiempo la primitiva tradición mediterránea de separar las palabras mediante puntos. Sin embargo, después de un periodo de seis siglos aproximadamente poco conocido aún por los historiadores, los romanos eliminaron las separaciones mediante punto y adoptaron la escritura continua característica de los griegos.

Así pues, todo parece indicar que los hábitos lectores del mundo antiguo fueron profundamente orales y retóricos, y ello no debe extrañarnos si pensamos que, desde los inicios de la civilización griega, la fama de un héroe o de un personaje cualquiera se medía y aún se mide porque «da que hablar». «La gloria de

Aquiles –dice Svenbro– era, pues, una gloria para el oído, una gloria acústica, sonora» (Svenbro, 1988, p. 59), y la escritura, inicialmente al servicio de una cultura profundamente oral (Havelock, 1991, 96, Ong, 1982), serviría para reproducir sonidos, para hacer que quien leyera la estela funeraria o el poema épico repitiera las palabras que difunden la «gloria clamorosa» del héroe. Y para éstos y otros textos en los que el lector y sus oyentes se deleitaban con el sonido de la voz, quién necesitaba de la separación entre signos. La escritura continua servía a la perfección a los motivos de la oralidad.

La oralización era saboreada estéticamente y nada más ajeno a las élites alfabetizadas del mundo antiguo que la idea de difundir el uso de la escritura entre amplias capas de población.

Para el alfabetizado la respuesta a las dificultades del acceso léxico propio de la escritura continua no provocaba el deseo de hacer el texto escrito más fácil de descifrar, sino que daba como resultado la delegación de la labor de la lectura y la escritura en esclavos entrenados a tal fin que actuaban como lectores profesionales. Sólo en el contexto de una sociedad con una abundante mano de obra esclava intelectualmente preparada puede explicarse la actitud antigua hacia la lectura y la aceptación generalizada de la supresión de los espacios o puntos entre palabras en el imperio romano (Saenger, 1991, *op. cit.*, p. 209).

Queda, pues, claro que estas minorías que detentaban el poder o bien se deleitaban con la lectura de los textos –por lo que sabemos, las más de las veces en voz alta– o bien empleaban una mano de obra esclava especializada a la que transfirieron el uso de la escritura sin el poder que ésta otorga.

Pero antes de proseguir con las actitudes de las élites alfabetizadas a propósito de quiénes debían o no aprender a leer y escribir y por qué, me gustaría analizar el problema de la *escriptura continua* a la luz de la moderna psicología experimental de la lectura. En este caso me guiaré también por el texto antes citado de Saenger.

Es evidente que los lectores modernos considerarían a un texto en escritura continua excesivamente difícil de descifrar. La idea de leer líneas continuas sin intersticio que permita distinguir una palabra de otra, al modo en que lo hacían los griegos, es hoy inimaginable. Los experimentos realizados con lectores ingleses confirman que la eliminación de tales intersticios lentifica la lectura a la vez que promueve actividad vocálica y subvocálica (Seange, 1991; Sokolov, 1972). Esta lentitud en la lectura se debe, sobre todo, a una mayor reducción del campo de visión (visión en túnel). Aumenta, igualmente, el número de movimientos oculares similares a los que pueden observarse en los niños y otros lectores poco diestros incapaces de realizar la exploración rápida y silenciosa del texto (Fisher, 1976). Bajo estas condiciones, los lectores experimentan también una reducción radical del campo de visión periférica, campo en el que detalles preliminares de palabras o de letras pueden ser reconocidos (Levin y Addis, 1979 citado en Saenger, 1991).

Los psicólogos experimentales especializados en este tema coinciden en que un lector entrenado para leer habitualmente escritura continua puede llegar a adaptarse e incluso mejorar su lectura; de cualquier manera, todo hace suponer

que se incrementarían las fijaciones oculares y se vería en la necesidad de buscar vías complementarias a una actividad cognitiva de por sí mucho más compleja de realizar. El lector de la antigüedad acomodado al uso de la escritura continua emplearía, sin duda, la lectura oral, en unos casos, mediante la pronunciación en voz alta y, en otros, mediante el uso de una pronunciación lenta e inaudible que se manifestaría, sobre todo, a través de susurros y movimientos de labios: ello permitiría al lector una mejor retención. Para Saenger no cabría lugar a dudas: «la actividad oral ayudaría al lector a mantener en su memoria a corto plazo aquellas fracciones de palabra o frase fonéticamente descodificadas mientras que la tarea de reconocimiento silábico y de palabras necesaria para comprender el sentido del fragmento inicial continuaría a través de la descodificación de las subsiguientes partes del texto» (Saenger, 1991, *op. cit.*, p. 205; Chartier, 1986).

Los estudios realizados en adultos que participan en programas de alfabetización ponen de manifiesto un hecho: en los inicios del aprendizaje lecto-escritor es irrelevante el que el texto sea o no escrito con separación entre palabras, pues, el lector con escasas habilidades de lectura concentra todo su esfuerzo en descodificar y articular sílabas, es decir, las diversas combinaciones entre consonantes -C- y vocales -V- (C-V, C-V-C, C-C-V). En el caso de la lectura guiada por el maestro o la maestra la función de los espacios en blanco sirve, sobre todo, para invitar a la lectora (la práctica totalidad de participantes en los programas de alfabetización son mujeres) a que trate de repetir «de corrido» la palabra leída. En los inicios, se ha de repetir al menos un par de veces la lectura sílaba a sílaba para reconocer tal palabra. Sin embargo, esta fase tiende a acortarse mediante una técnica frecuentemente empleada por los maestros de educación de adultos consistente en recomendar a la lectora que prolongue la sílaba leída en voz alta para ensamblarla más fácilmente a la siguiente sílaba y lograr la correcta identificación semántica. El proceso puede ilustrarse en el siguiente ejemplo: en el inicio del aprendizaje lecto-escritor la palabra «maestro» se leería de esta manera: «ma-es-tro»; como lo más frecuente es que no se haya entendido lo leído el profesor o la profesora vuelve a solicitar que se repita la lectura hasta que la palabra sea reconocida (Ramírez, 1994; Ramírez, 1995). La técnica de prolongación de sílabas a la que acabo de referirme nos daría el siguiente resultado: «maeesstroo». Si interpretamos estos hechos a la luz de la psicología experimental de la lectura el proceso sería el siguiente: la prolongación sonora de la sílaba actuaría como prótesis de la memoria de trabajo manteniendo el sonido de la misma mientras que la mirada se posa en la siguiente sílaba a reconocer.

Todo hace suponer que los antiguos lectores de escritura continua serían capaces de tener y comprender una sección de un texto de forma similar a los lectores modernos acostumbrados a la separación entre palabras. La mayor diferencia entre ellos se encontraría en la oralización del texto escrito: mientras los modernos leerían en silencio, los antiguos dependerían de la lectura oral, pues la escritura continua no ofrece incentivo alguno para suprimir la voz, la cual se haría presente con diversos grados de intensidad. «Dado semejante esfuerzo consciente –nos dice Saenger–, aun cuando no hubiera interferencias con las funciones mnésicas de los lectores maduros, la rapidez del proceso de lectura no sería posible» (Saenger, 1991, *op. cit.*, p. 205). Con las limitaciones que la antigua es-

critura continua presentaba no es probable que San Ambrosio, maestro de San Agustín, leyera a la manera de los lectores modernos por mucho que lo hiciera en silencio. Lo que realmente haría éste como otros lectores de entonces podría calificarse de un «leer-para-sí», resaltando la privacidad de texto y, tal vez, ocultando a otros su contenido; pero, en tales condiciones, el incremento en la rapidez lectora sería inviable. Muy probablemente una actividad subvocálica reflejada en sutiles movimientos de labios y susurros acompañaría a la mirada del lector desplazándose sobre las líneas del papel.

Del elitismo a la democratización de la escritura

Llegado a este punto, es difícil explicar la aparente incapacidad de los escribas e intelectuales de la antigüedad para combinar las propiedades de la escritura alfabética con el mayor logro de la escritura silábica, la separación entre palabras, combinación que no llegó a producirse hasta los comienzos de la Edad Media.

No es posible aludir a una supuesta ignorancia de los escribas a propósito de los sistemas de escritura usados por los colegas de otras latitudes. La supervivencia de numerosos fragmentos de papiros bilingües claramente sugiere que romanos, griegos y hebreos poseían un perfecto conocimiento de las diferentes tradiciones gráficas incluyendo la separación entre palabras (Wingo, 1972). La respuesta a nuestra pregunta nos devuelve al inicio de este artículo. Toda acción tiene su motivo y, en el caso que nos ocupa, queda claro que las élites dominantes de las sociedades agrarias no estaban motivadas para emprender la costosa tarea de difundir el uso de la escritura entre otros grupos de población que no fueran los miembros de la propia élite. Un motivo de estas características surgiría y se desarrollaría hasta hacerse dominante con el advenimiento de la modernidad. Si aceptamos el punto de vista de Saenger, podría afirmarse lo siguiente:

[...] el mundo antiguo no poseía el deseo característico de la civilización moderna de hacer la lectura más fácil y rápida. Las ventajas que el mundo moderno percibe como algo beneficioso en cuanto a la facilitación de la lectura: la recuperación rápida y efectiva de la información, la habilidad para leer con rapidez textos de gran dificultad relativos a ciencias, lógica, técnicas, etc., y la mayor difusión de la alfabetización entre grandes estratos sociales de población nunca o en contadas ocasiones fueron vistos como hechos ventajosos por los antiguos (Saenger, 1991, *op. cit.*, p. 208).

Este cambio de actitud que refleja el tránsito hacia eso que difusamente llamamos modernidad culminaría con el desarrollo de un motivo dominante hasta nuestros días: la universalización de la alfabetización. Para que la alfabetización se percibiera como medio privilegiado en el proceso de creación de la identidad moderna hubieron de ocurrir acontecimientos que a veces no tenían o no parecían tener relación entre sí, a los que me gustaría referirme esquemáticamente. Sin embargo, vistos desde la perspectiva actual, estos acontecimientos parecen ensamblarse en un largo proceso histórico que nos conduce al presente.

De todos modos es a los historiadores a quienes corresponde arrojar nueva luz sobre el hecho que reseñaré brevemente.

a) Como hemos visto, un primer momento en el devenir histórico de acontecimientos relacionados con el desarrollo de la escritura y la alfabetización vendría representado por la ruptura con la *escriptura continua* al inicio de la Edad Media. Sin duda, la incorporación de espacios entre palabras eliminó la traba más importante que dificultaba el aprendizaje de la lectura, facilitó el incremento de la velocidad lectora y, a mi juicio, lo más importante: hizo posible la aparición y posterior desarrollo de la lectura silenciosa. Como ya es sabido, esta forma de lectura jugó un gran papel en la génesis de la identidad moderna (Chartier, 1996).

b) Una segunda etapa de contornos difusos vendría representada por el intento de desarrollar lenguas nacionales capaces de unificar a las diversas comunidades hablantes existentes en Europa a finales de la Edad Media e impedir su fragmentación dialectal. Esta nueva actitud lingüística, que los historiadores tal vez pudieran calificar de *mentalidad*, tiene su origen en los intentos de Dante Alighieri por desarrollar una lengua a la vez popular (*volgare*) e ilustrada para todos los italianos de su tiempo (Alighieri, 1982; Burke, 1996). No es necesario recordar que esta nueva disposición hacia las cuestiones lingüísticas se prolongaría hasta el Renacimiento. Un ejemplo cercano lo encontramos en la *Gramática castellana* de Elio Antonio de Nebrija (1492), fiel reflejo de las inquietudes lingüísticas del humanismo gramático y retórico de la época.

c) El otro gran suceso histórico estaría representado por la aparición de la imprenta de tipos móviles inventada por Gutenberg hacia 1436. Con el abaratamiento del precio del libro y, lo que no es menos importante, con las posibilidades de manipulación tipográfica que este invento aportaba (incremento de la distancia entre palabras, diversos anchos de letra, dilatación del interlineado, etc.), el texto escrito quedaba a disposición de sus potenciales compradores más allá de los estrictos límites de las élites aristocráticas.

d) A un cambio tecnológico como el representado por la invención de la imprenta se le unió una nueva actitud religiosa que culmina con Lutero y el espíritu de la Reforma. Lo que Lutero propone a los cristianos de su tiempo es *desligarse* de quienes detentan el poder cognitivo de administrar la trascendencia y *religarse* a la divinidad mediante el conocimiento directo de las Sagradas Escrituras. La palabra de Dios, además de palabra escrita, es también a partir de ahora palabra impresa. No creo que el mundo occidental haya conocido una campaña de alfabetización como la que, tal vez sin quererlo, promovió Lutero.

e) Si el ideal de la Reforma protestante se centra en la lectura de la palabra de dios, el ideal de la Ilustración es el del conocimiento a través de los textos y del método científico, ese instrumento que aporta una nueva hermenéutica para indagar en la otra gran obra literaria del creador: el libro de la naturaleza (Olson, 1991, 1998). En cierto modo, podría decirse que el ideal del hombre ilustrado es la versión secularizada del creyente alfabetizado que la Reforma propone.

f) Y el último gran hito es, sin duda, el desarrollo de la educación formal y, con la emergencia de los modernos estados nacionales, la invención y desarrollo de la escuela pública, en la que adquiere todo su sentido el proyecto de universalización de la alfabetización al que se aspiraba desde tiempos atrás.

Para indagar en los efectos sobre el desarrollo psicológico de estos y otros acontecimientos que debo haber olvidado, el psicólogo cultural precisará, sin duda, la colaboración del historiador de la cultura. Esta colaboración no ha hecho más que empezar. Pero en el camino que se abre ante los estudiosos de la cultura (en este caso cabría decir mejor de la cultura escrita), tan importante como conocer las características del medio empleado (*agency*), de la nueva tecnología, es indagar en los motivos que impulsan a la acción. Para el investigador de hoy, centrado como está en explicar la génesis de esta *techné* y su influjo en el desarrollo humano, esos motivos podrían quedar fuera de su ámbito de estudios. La historia nos demuestra que la invención de una nueva técnica para la comunicación y el registro del conocimiento por muy económica y funcional que ésta sea, sólo se difunde y desarrolla cuando se da la motivación necesaria.

REFERENCIAS

- Alighieri, D. (1982). *Del vulgari eloquentia* (traducción de Matilde Rovira y Manuel Gil). Madrid: Universidad Complutense.
- Bajtín, M. M. (1987). *La cultura popular en la edad media y el renacimiento*. Madrid: Alianza.
- Boesch, E. E. (1997). The story of Cultural Psychology. *Autobiographical Observations. Culture & Psychology*, 3 (3), 257-275.
- Bruner, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar*. Barcelona: Gedisa.
- Cavalló, G. y Chartier, R. (Eds.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Crowley, T. (1989). Bakhtin and the History of Language. En K. Hirschkop & D. Sheperd (Eds.), *Bakhtin and Cultural Theory* (pp. 68-90). Manchester: Manchester University Press.
- Eckensberger, L. H. (1995). Activity or action: Two different ways towards an integration of culture in psychology? *Culture & Psychology*, 1 (1), 67-80.
- Eckensberger, L. H. (1997). The legacy of Boesch's intellectual Oeuvre. *Culture & Psychology*, 3 (3), 277-298.
- Eco, U. (1996). *La búsqueda de la lengua perfecta*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Eliás, N. (1989). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eliás, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Fisher, D. F. (1976). Spatial factors in reading and search: The case for space. En R. A. Monty & J. W. Senders (Eds.), *Eye Movement and Psychological Processes*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Frawley, W. (1997). *Vygotsky and the Cognitive Science. Language and the unification of the social and computational mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.
- Gellner, E. (1994). *El arado, la espada y el libro. La estructura de la historia humana*. Barcelona: Península.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Havelock, E. (1991). Oral-Literate equation: A formula for the modern mind. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and Orality* (pp. 11-27). New York: Cambridge University Press.
- Hernández-Pacheco, J. (1995). *La conciencia romántica*. Madrid: Tecnos.
- Lah (Ramírez, J. D., Mata, M., Cubero, M., Sánchez-Medina, J. A. y Santamaría, A.) (1988). *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*. Monografía de Educación de Adultos, Nº 5. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Lock, A. J. (2000). Phylogenetic time and symbol creation: Where do zopeds come from? *Culture & Psychology*, 6 (2), 105-129.

- Lucariello, J. (1995). Mind, culture, person: Elements in a cultural psychology. *Human Development*, 38, 2-18.
- Luria, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- Mata, M. de la (1994). The semiotic mediation of memory actions: A sociocultural perspective. En J. V. Wertsch & J. D. Ramírez (Eds.), *Literacy and Other Forms of Mediate Action* (pp. 60-71). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mata, M. de la (1997). La comprensión de textos como proceso interactivo: el papel del profesor en la ZDP. *Cultura y Educación*, 6/7, 91-103.
- Mertz, E. & Parmentier, R. J. (Eds.) (1985). *Semiotic mediation. Sociocultural and psychological perspectives*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Olson, D. R. (1991). Literacy and Objectivity: The rise of modern science. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and Orality* (pp. 149-164). New York: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. London: Routledge.
- Ramírez, J. D. & Wertsch, J. V. (1997). Rhetoric, education, and literacy. The role of debates in adults schools. L. Resnick, R. Saljo, and C. Pontecorvo (Eds.), *Discourse, tools, and reasoning: Situated cognition and technologically supported environments*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- Ramírez, J. D. (1994). Adults learning literacy: The role of private speech in reading comprehension. En V. John-Steiner, C. P. Panofsky & L. W. Smith (Eds.), *Sociocultural approach to language and literacy. An interactionist perspective* (pp. 305-330). New York, N. Y.: Cambridge University Press.
- Ramírez, J. D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ramírez, J. D. & Cubero, M. (1995). Modes of discourse - Ways for thinking. Actual debates in socio-cultural studies. Monograph: The place and role of culture in the social sciences and philosophy. *Philosophica*, 55 (1), 69-85.
- Ramírez, J. D., Cala, M. K., & Sánchez-Medina, J. A. (1999). Speech genres and rhetoric: The development of ways of argumentation in a program of adult literacy. In M. Heedeberg & J. Lompscher (Eds.), *Learning activity and development* (pp. 51-70). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- Rebok, M. G. (1998). Civilization and cultural identity in postmodernity. *Topoi*, 17, 29-36.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ronchi, R. (1996). *La verdad en el espejo. Los presocráticos y el alba de la filosofía*. Madrid: Akal.
- Rosa, A., Huertas, J. A. y Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*. Madrid: Alianza.
- Saenger, P. (1991). The separation of word and the physiology of reading. En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Literacy and Orality* (pp. 198-214). New York: Cambridge University Press.
- Santamaría, A. (1997). La naturaleza semiótica de la conciencia. Una aproximación sociocultural a la mente humana. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 3-15.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Shweder, R. & Le Vine, R. A. (1984). *Culture theory. Essays on mind, self, and emotion*. New York: Cambridge University Press.
- Sokolov, A. N. (1972). *Inner speech and thought*. New York: Plenum.
- Svenbro, J. (1998). La griega arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Cavallo y R. Chartier (Comps.), *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 57-93). Madrid: Santillana.
- Vico, G. (1995). *Ciencia nueva*. Madrid: Tecnos.
- Vygotski, L. S. (1991). El método instrumental en psicología. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas I* (pp. 65-70). Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1981). The genesis of the higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky. The social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (Ed.) (1985). *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, L. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, L. V. (1998). *Mind in action*. New York.: Oxford University Press.