

Leer y escribir (siglos XIX-XX)*

Antonio Viñao**

Resumo

O artigo trata das relações da leitura e da escrita, como práticas sociais e culturais, com os processos sociais tais como a industrialização, o êxodo rural, as migrações, o desenvolvimento do setor terciário e de serviços, com os intercâmbios comerciais, a aceleração da vida social e a escolarização, mas também, sobretudo com as mudanças acontecidas nas tecnologias da comunicação, em especial aquelas relativas à palavra falada ou escrita

Palavras-chaves

Alfabetização, escolarização, história da leitura, história da escrita.

Abstract

This article is about the relations of the reading and writing as social and cultural practices, like the industrialization, the rural exodus, the migrations, the development of tertiary and service sections, with the commercial interchange, the speeding of social life and school system, but also with the changing happened in the communication technologies, specially the ones relative to the spoken or written word.

Keywords

Instruction in reading and writing, schooling, history of reading, history of writing.

* Texto escrito, em 1997, para uma "Historia de la cultura escrita", coordenada pelo professor Antonio Castillo da Universidade de Alcalá de Henares (no prelo).

** Professor do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Murcia (Espanha)

Las primeras estadísticas, relativamente fiables, que ofrecen datos sobre la alfabetización y el analfabetismo en Europa proceden de mediados del siglo XIX. Dichas estadísticas nos indican que hacia 1850 sólo sabían leer y escribir entre el 50 y el 55 % de la población adulta europea. Las diferencias observadas entre las áreas más alfabetizadas — Escandinavia, Escocia, Países Bajos, Suiza, Alemania, Dinamarca, con porcentajes de alfabetización superiores al 70 %, y las menos alfabetizadas — Portugal, España, Italia, Grecia, países balcánicos, Hungría, Rusia, con porcentajes inferiores al 30 % —, así como, dentro de cada país, entre unas y otras regiones, poblaciones y grupos sociales, fueron atribuidas, por quienes analizaron este fenómeno, a factores religiosos — países protestantes o católicos-, económicos -nivel de riqueza —, sociales — grado de urbanización, desarrollo de las comunicaciones y el comercio—, culturales — sexo, minorías étnicas—, educativos — tasas de escolarización — e incluso climáticos. Estudios posteriores, más detallados, facilitados en los períodos precensales por el recuento y análisis de las firmas como indicador del nivel de alfabetización, han permitido matizar dichas interpretaciones en el sentido, por ejemplo, de

a) Distinguir, en los países católicos, entre aquellos en los que la iglesia católica ocupó una posición exclusiva y dominante y aquellos otros en los que la competencia de una o varias iglesias protestantes le forzó a adoptar estrategias de adoctrinamiento basadas más en la alfabetización y la escuela que en la liturgia, las imágenes, la predicación, la catequesis oral y el púlpito, es decir, más en la letra impresa que en modos de comunicación orales y visuales.

b) Distinguir, asimismo, entre los efectos desfavorables para la alfabetización de la primera industrialización (finales del siglo XVIII — primeras décadas del XIX) a consecuencia del recurso a la mera fuerza de trabajo física de mujeres y niños no alfabetizados, sujetos a largas jornadas de trabajo que les impedían cualquier actividad educativa, y del crecimiento incontrolado de ciudades carentes de una red escolar que sí existía — siquiera con una asistencia escolar irregular

— en las poblaciones no industriales, y las propuestas y presiones — sobre todo tras el primer tercio del siglo XIX— en favor de la escolarización y la alfabetización de las clases trabajadoras tanto por motivaciones ideológicas y de control, frente a las ideas socialistas y una cultura obrera en germen, como por las necesidades de una mano de obra con una cierta cualificación elemental.

c) Distinguir — y a la vez relacionar — alfabetización y escolarización. Si nadie pone en duda la alta correlación estadística entre, por ejemplo, el número de escuelas o maestros por habitante o el porcentaje de población infantil escolarizada y los niveles de alfabetización de una región o país determinados, cada vez se presta más atención al hecho de que la extensión de la escolarización en Occidente entre las clases populares, en el siglo XIX, constituyó un medio para someter la alfabetización al control de sistemas escolares organizados por los poderes públicos y religiosos, así como a la consideración de la alfabetización como un proceso social cuyas motivaciones, impulsos, agentes, evolución y prácticas exceden de la versión escolar de la misma. Es decir, que estamos ante un proceso condicionado por otros factores — por ejemplo, la difusión y usos sociales de la cultura escrita —, cuya modalidad escolar es eso, una modalidad social más, institucionalizada, del mismo, que implica unos usos concretos de la lectura, la escritura y el cálculo sustancialmente diferentes, por su contexto, contenido y finalidad, de los usos sociales de tales habilidades.¹

En el último cuarto del siglo XX, casi ciento cincuenta años después, el continente europeo ofrece, sin embargo, porcentajes de analfabetismo irrelevantes — el 6 % en 1970 y el 1,5 % en 1990, cifras similares, en dichos años, a las del conjunto de los países desarrollados —, mientras que tales porcentajes alcanzaban, en esos mismos años, al 52 y el 33,5 %, respectivamente, de la población adulta en Asia y al 76,2 y 50,1 % de África. En 1990 había todavía en el mundo, según datos de la UNESCO, 948 millones de analfabetos — un 26,5 % de la población de 15 o más años —, de los que un 19,4 % eran hombres y un 33,6 % mujeres².

¹ COOK-GUMPERZ, J., «Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?», en COOK-GUMPERZ, J. (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós-MEC, Madrid, 1988, p.31-59, y ERICKSON, F., «School literacy, reasoning and civility: an anthropologist perspective», *Review of Educational Research*, 54-4, 1984, p.525-546.

² CÁRCELES, G., «Vencer el analfabetismo para el año 2.000: ¿un objetivo realizable?», *Perspectivas*, n.76, 1990, p.497-509.

La alfabetización — los 2.632 millones de personas de 15 o más años alfabetizados en todo el planeta en 1990 — constituye la otra cara de la moneda. Y junto a ella datos tales como los 863.000 libros editados en 1991, frente a los 521.000 de 1970 — el 73,6 % de ellos en los países desarrollados — y los 9.315 periódicos diarios con una tirada total de 524 millones de ejemplares de 1992 — un 64,1 % de la misma en los países desarrollados —. Datos a completar con los 48,1 kilos de «otros papeles de imprenta y de escribir» consumidos por habitante en 1993 en los países desarrollados frente a los 3,8 kilos por habitante, en ese mismo año, consumidos en los países en desarrollo y los 0,2 kilos por habitante de los países menos desarrollados. O los 12.700 millones de asistentes a las salas de cine en todo el mundo en 1989 — con porcentajes en este caso similares entre los países desarrollados y no desarrollados —, los 1.940 millones de aparatos de radio existentes en 1993 — el 60,3 % en los países desarrollados — y los 855 millones de televisores de ese mismo año — el 69,8 % en los países desarrollados—. Cifras estas últimas que en comparación con las de 1970 — 13.300 millones de asistentes a las salas de cine, 771 millones de aparatos de radio y 298 millones de televisores — muestran el descenso de los primeros y el fuerte incremento de los dos últimos medios de comunicación, información y entretenimiento.³ Unos medios que, junto a otros aparecidos a mediados del siglo XIX, han condicionado directa o indirectamente el mundo de la cultura escrita, es decir, los usos y prácticas sociales de la lectura y la escritura. Un mundo cuya evolución ha guardado una relación estrecha no sólo con otros procesos sociales tales como la industrialización, el éxodo rural, las migraciones, el desarrollo del sector terciario y de servicios, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado y a las enseñanzas secundaria y superior, los intercambios comerciales, la aceleración de la vida social y la escolarización, sino también con los cambios acaecidos en las tecnologías de la comunicación, en especial en aquellas relativas a la palabra hablada o es-

crita. Es de ésta cuestión, y de sus relaciones con la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, de la que trataré en las páginas siguientes.

La revolución industrial y de las comunicaciones: técnicas de impresión, prensa periódica y lecturas populares

La revolución industrial y los cambios sociales y políticos que tuvieron lugar en la primera mitad del siglo XIX ocasionaron profundas transformaciones en el ámbito de las comunicaciones y de la cultura escrita. La difusión de las libertades de expresión e imprenta y del sufragio censitario, primero, y universal después, reforzaron el uso político de la letra impresa, su utilización como instrumento de propaganda ideológica, así como el interés por el control de los aprendizajes y usos de la lectura y de la escritura; o sea, por la escuela como institución de aculturación y adoctrinamiento y por el fomento o limitación, respectivamente, de las «buenas» o «malas» lecturas, de las lecturas «correctas» e «incorrectas».

Nuevos medios de comunicación y transporte introdujeron, a su vez, una nueva visión del mundo — una nueva noción, en suma, de la velocidad y de las distancias — y una ampliación del territorio de las expectativas de muchas personas. La primera línea férrea para viajeros se abrió en Inglaterra en 1825. Cincuenta años más tarde buena parte del territorio europeo estaba atravesado por miles y miles de kilómetros de raíles. Ferrocarril, industrialización e incremento urbano y del comercio se daban la mano. La circulación marítima se acrecentó y acortó, también, sus tiempos de recorrido. Al uso del vapor como instrumento de propulsión — ya utilizado a finales del siglo XVIII — se unió, en 1832, la invención de la hélice. Aparecieron, asimismo, los primeros navíos con casco de metal.

Todo ello facilitó la reordenación, mejora y rapidez del correo postal. Entre 1840 y 1849 — primero en Gran Bretaña, en 1840, y en España en 1849 — todos los países europeos rebajaron,

³ UNESCO, *Anuario estadístico, 1995*, París, 1995, cuadros 6.1 a 6.9.

junto con Estados Unidos, las tarifas del franqueo de la correspondencia y sustituyeron el pago en metálico por el sello. Las nuevas posibilidades del transporte postal por ferrocarril, los movimientos migratorios, el incremento de los intercambios comerciales, la expansión de las burocracias estatales y la difusión de la alfabetización originaron una rápida expansión de la correspondencia oficial y privada. Si en 1846, por ejemplo, el correo postal distribuyó en España 19.930.993 cartas (912.015 oficiales y 19.018.978 privadas) en 1868 distribuiría 74.970.069 cartas (4.108.364 oficiales y 70.861.705 privadas).⁴ No mucho si se comparan estas cifras con las 126.480.000 cartas, 67.434.000 periódicos y alrededor de 40.000.000 de cartas y paquetes enviados bajo franquicia por los servicios postales franceses en 1847.⁵ Las consecuencias de este hecho para la lectura y la escritura en general y, en particular, para un uso específico de ambas, el epistolar, no puede ser pasado por alto. En palabras de William Dawson, referentes a Gran Bretaña,

*Desde que se adapta el correo a centavo, el Penny Post, la nación se convierte realmente en una estrecha unidad social. El pastor que vive en las montañas de Cheviot puede comunicarse con su hijo, el que habita en Londres, por menos de lo que le costaba antes un mensaje dirigido a la aldea de al lado. Las más remotas provincias inglesas donde la vida y el pensamiento se desarrollaban perezosamente entran en contacto con los grandes centros metropolitanos y se enlazan con ellos por mil nuevos y delicados filamentos de inteligencia y simpatía. Gentes apartadas, que viven en aislamiento, en rústicos lugares, son, de pronto, ciudadanos del mundo.*⁶

Esta expansión de la correspondencia epistolar trajo consigo una cierta proliferación de las versiones populares, abaratadas, de los antiguos «secretarios», artes o manuales epistolares que ofrecían modelos de cartas para cualquier situación, fin o evento, así como, al menos mientras la alfabetización no se generalizaba, el recurso, para su lectura, a perso-

nas alfabetizadas, y para su escritura, a quienes por su profesión — el maestro, el cura — dominaban esta habilidad o a quienes se ofrecían para ello, por un módico precio, en las ferias y mercados.

La velocidad en las comunicaciones alcanzó su punto máximo con la invención, en 1790, del telégrafo óptico, en 1833 del telégrafo eléctrico — combinado, desde 1851, con el cable telegráfico submarino — y, en 1867, de la telegrafía sin hilos. En el primer caso — un sistema de señales ópticas, con el código, con el que transmitir letras y números a distancia — el invento fue concebido y utilizado preferentemente con fines políticos y militares, es decir, para un «uso restringido de carácter oficial», mientras que el telégrafo eléctrico nació ya para «convertirse en un servicio público».⁷ Si el ferrocarril y los barcos de vapor habían acortado el tiempo empleado por las mercancías, personas y correspondencia en recorrer una distancia determinada, las redes telegráficas — terrestres y submarinas — redujeron de varios días o semanas a unos pocos minutos el tiempo empleado en hacer llegar un texto escrito de un lugar o otro del planeta. Los estados, las grandes compañías de comercio, los bancos, los agentes de bolsa, los periódicos y las recién creadas agencias de información estaban detrás del establecimiento de una red internacional que conectara ciudades y lugares de diferentes continentes. Un nuevo tipo de texto — el telegrama —, de escritura sincopada y abreviada, hizo su aparición. Gracias al telégrafo, además, los periódicos podían ofrecer los hechos y noticias acaecidas el día anterior, unas pocas horas antes, en otro lugar de la tierra. Con ello nacía una nueva modalidad de prensa periódica, la informativa, y un nuevo lector, el apresurado y superficial lector de textos cuyo interés no sobrepasaba, por lo general, las veinticuatro horas.

El lector decimonónico fue, ante todo, un lector de prensa periódica y libros populares. Más, en todo caso, de prensa que de libros. Como decía Castro y Serrano en 1871, en relación con España,

todo lo que el español necesita saber por el momento, todo se lo dice el periódico; y como el periódico ha llegado a

⁴ BAHAMONDE MAGRO, A., «El sistema postal en la España contemporánea, 1833-1936», en BAHAMONDE MAGRO, A. (dir.), *Las comunicaciones en la construcción del estado contemporáneo en España. El correo, el telégrafo y el teléfono*, Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente, Madrid, 1993, p.82.

⁵ DAUPHIN, C., LEBRUN-PEZERAT, P., POUBLAN, D., y DEMONET, M., «L'enquête postal de 1847», en CHARTIER, R. (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Fayard, Paris, 1991, p.35.

⁶ Tomado de SALINAS, P., «Defensa de la carta misiva y de la correspondencia epistolar», en *El defensor*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1991, p.25.

⁷ OTERO CARVAJAL, L.E., «La evolución del telégrafo en España, 1800-1936», en BAHAMONDE MAGRO, A. (dir.), *Las comunicaciones en la construcción del Estado contemporáneo en España. El correo, el telégrafo y el teléfono*, op. cit., p.166.

*sus manos antes de que el libro tuviese carta de naturaleza, el rápido crecimiento del uno ha dejado en mantillas al otro: el periódico ha suplantado al libro.*⁸

Fue la revolución industrial, aplicada al ámbito de la producción impresa, la que hizo posible, desde un punto de vista tecnológico, este auge de la prensa periódica; un auge ya observable en la Inglaterra de finales del siglo XVIII con la aparición de *The Times* en 1785 y la caracterización que Edmund Burke hiciera de la prensa, en 1787, como «el cuarto poder». La introducción de la imprenta a vapor an los primeros años del siglo XIX facilitó, por ejemplo, que este periódico inglés alcanzara en 1820 una tirada de 10.000 ejemplares y en 1850 los 40.000 ejemplares diarios. La fabricación del papel a vapor y del papel continuo, la producción, a mediados del siglo, de la pasta de papel mecánica y poco después de la pasta química, así como la impresión de la prensa periódica en rollos de papel continuo y la aparición de la imprenta rotativa que imprimía, doblaba y guillotina decenas de miles de periódicos cada hora y, hacia 1886, de la linotipia, que justificaba y componía las líneas automáticamente en una sola pieza, hicieron posible producir más papel e imprimir más libros, folletos, carteles o periódicos en menos tiempo. Acelerar y acortar, en suma, los procesos de producción e impresión, incrementando y abaratando ambas.

El lanzamiento de *Presse* en París, en 1835, a un precio sensiblemente inferior al del resto de la prensa diaria gracias a los ingresos de la publicidad, la generalización de las suscripciones, la inclusión semanal o quincenal de los folletines o novelas por entregas y el progresivo recurso, en los años 1830 y 1840, a las ilustraciones en la prensa periódica — favorecido, en la segunda mitad del siglo, por la sustitución en la misma del dibujo o grabado por la fotografía en blanco y negro primero y en color más tarde — explican, asimismo, el incremento de la prensa periódica — el *Daily Telegraph* alcanzaba en 1855, por ejemplo, tiradas de 191.000 ejemplares y el *Petit Journal* de 500.000 ejemplares en 1877 y de 1.000.000

en los años finales del siglo XIX — y el auge de las revistas ilustradas.

La cifra del millón de ejemplares diarios era casi alcanzada por varios diarios británicos al inicio de la I guerra mundial, en 1914. Pero sería en Estados Unidos, en las primeras décadas del siglo XX, cuando se gestaría un nuevo estilo de periódico de masas, popular y agresivo, de titulares llamativos, profusamente ilustrado, con tiras cómicas — su inclusión en la prensa se había iniciado en 1894 con «Yellow Kid» —, ligado a la formación de cadenas de periódicos, que elevó la circulación de la prensa diaria desde los 27.800.000 ejemplares en 1920 a 41.100.000 en 1940. Una época, asimismo, de desarrollo y expansión de los semanarios y revistas ilustradas gracias, sobre todo, al perfeccionamiento de las técnicas de reproducción de textos e ilustraciones, la litografía en «offset» y el fotogrado.⁹

La respuesta del libro fue algo por detrás pero en similar dirección. El objetivo fue el mismo: producir más y más rápidamente a menor coste. Los procedimientos tecnológicos fueron los mismos: imprenta a vapor, incorporación de ilustraciones, etc.. Como también lo fueron algunos de los modos de comercialización y venta: las novelas por entregas incluidas periódicamente en la prensa diaria y las suscripciones a colecciones o «bibliotecas» que combinaban las obras de ficción con otras de índole utilitaria o divulgativa. Los gabinetes de lectura, primero, y las bibliotecas populares y de asociaciones recreativas y culturales, más tarde, facilitaban el acceso de los abonados y socios a las publicaciones periódicas y a los libros. La creación de una red de las bibliotecas públicas, con diferente densidad y ritmos según los países, terminó por poner al alcance de cualquier ciudadano, al menos en teoría, el mundo de la prensa periódica y de los libros. La expansión del mercado del libro hizo posible, por otra parte, la separación de tres profesiones — las de impresor, editor y librero hasta entonces muchas veces unidas —. E incluso la especialización, con el tiempo, en alguna de ellas. Por ejemplo, en la edición escolar o en la

⁸ CASTRO Y SERRANO, J., «El libro», en *Cuadros contemporáneos*, Madrid, Imprenta de T. Fortanet, 1871, p.47.

⁹ MARTIN, H.-J., «La imprenta», en WILLIAMS, R., (ed.), *Historia de la comunicación*. v.2. *De la imprenta a nuestros días*, Bosch, S.A., Barcelona, 1992, p.47-48, y, con más detalle, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Perrin, Paris, 1988, p.361-398 y p.423-433.

venta de libros de lance, segunda mano u ocasión.

Usos escolares y sociales de la lectura

La difusión de la prensa periódica y de las lecturas populares se produjo a la vez que se expandían la escolarización y la alfabetización. Ello supuso modificaciones tanto en el ámbito del aprendizaje escolar de la lectura como en los usos y prácticas sociales de la misma.

Una de las principales innovaciones pedagógicas introducidas en el siglo XIX en el aprendizaje de la lectura fue la no separación temporal de su enseñanza y la de la escritura. La práctica precedente separaba en el tiempo ambos aprendizajes. Primero se enseñaba, durante uno o dos años, a leer. Sólo después, cuando se dominaba algo la lectura se iniciaba, caso de seguir en la escuela y por un precio más elevado, el aprendizaje de la escritura. El resultado era, en muchos casos — sobre todo entre las mujeres —, la reducción de la alfabetización al ámbito de la lectura, es decir, a la recepción de textos, quedando excluida la posibilidad de su producción. La desaparición de esta semialfabetización lectora — apreciable en los primeros censos del siglo XIX — fue pareja con la difusión de la enseñanza de la escritura desde el primer día de asistencia a la escuela.

Otra innovación escolar, ya iniciada en el siglo XVIII, fue la sustitución del deletreo como medio de aprendizaje de la lectura, en sus versiones más duras — que obligaban a deletrear cada palabra antes de leerla — por un breve deletreo inicial dirigido al reconocimiento de las letras, el silabeo o el reconocimiento de palabras y frases familiares o especialmente elaboradas con tal fin, junto con la progresiva difusión de artilugios y juegos — alfabetos móviles — que facilitaban dicha tarea, o la combinación, en los primeros libros de lectura, de imágenes con letras, sílabas o palabras. En unos casos — método iconográfico — representado las letras, las sílabas o las palabras mediante figuras que las acompañaban y recordaban su pronun-

ciación ya por la letra o sílaba inicial del nombre que la figura representaba, ya por el mismo nombre o por cualquier otra circunstancia, y, en otros — método fononímico — representando cada sonido por un gesto de la fisonomía correspondiente a los diversos signos del alfabeto.¹⁰

Todo ello supuso la progresiva desaparición del ámbito escolar de las cartillas y catones tradicionales — aunque tales denominaciones permanecieran a veces para referirse a los primeros libros de lectura — y la generalización de los libros de lectura avanzada. Cuando en 1893 Castro Legua publicaba *Medios de instruir* distinguía hasta ocho clases de libros escolares de lectura: los silabarios o cartillas — comentando los cuales defendía el aprendizaje simultáneo, en unos mismos ejercicios, de la lectura y la escritura ya por entonces usual en Centro Europa —, los cuentos — por lo general de índole moral y recreativa —, los libros de cosas — adecuados para las «lecciones de cosas» introducidas a principios del XIX en Inglaterra por Charles Mayo —, las biografías, las misceláneas — entre los que incluía el *Juanito* de Parravicini y olvidaba las selecciones de clásicos o textos escogidos —, los libros en verso — fábulas y composiciones poéticas para la «lectura expresiva» —, los manuscritos — con textos utilitarios, de la vida cotidiana, y diferentes tipos de letras — y los tratados relativos a una o más materias escolares — los actuales libros de texto —.¹¹

Esta diversificación textual respondía a un paralela diversificación en los objetivos y usos escolares de la lectura. La lectura en voz alta era todavía a finales del siglo XIX y en los primeros años del XX la lectura por excelencia. *L'art de la lecture* de Ernest Legouvé, publicado en 1877 constituye un buen ejemplo de esta concepción de las lecturas públicas, en voz alta, como la máxima expresión, la expresión artística, del acto de leer. Un ejemplo que seguirían buena parte de las artes de la lectura publicadas, con fines académicos o sociales — relacionados, en este caso, con la oratoria política, religiosa, literaria o forense —, en dichos años. Se decía, además, que éste era el modo de leer más apropiado para garantizar la comprensión de los textos, para

¹⁰ ALCÁNTARA GARCÍA, P., *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Gras y Compañía editores, t. VI, 1886, p.368-372.

¹¹ CASTRO LEGUA, V., *Medios de instruir*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C^a, 1893, p.175-255.

la «lectura comprensiva», así como para la «lectura explicada», otra de las modalidades de la lectura escolar.

Tal opinión iría, sin embargo, modificándose en las primeras décadas del siglo XX. Sería en esos años cuando, de un modo progresivo, la lectural mental o silenciosa empezaría a convertirse en la más adecuada para el estudio y, por tanto, en el objetivo final de aprendizaje lector. La difusión del método ideo-visual, propugnado por Decroly, que favorecía este tipo de lectura, la aparición en Inglaterra de manuales dedicados especialmente a la lectura silenciosa — *The Beacon Study Readers* —, y la elaboración de «tests» para la medición del nivel de dominio de la lectura en los que la rapidez era, junto con la comprensión, uno de los aspectos positivos del acto lector inclinó la balanza de un modo definitivo en favor de un modo de leer — el individual y silencioso — que desde entonces se ha convertido en uno de los rasgos que definen la buen lector, al lector culto¹².

En esta cuestión, como en otras, no parece, sin embargo, que la escuela fuera por delante de la sociedad. Como decía Tirado Benedí, hacia 1936, la lectura silenciosa «era una innovación introducida en las escuelas americanas», cuando, por aquel entonces, ya era, a su juicio, «la forma de lectura más universalmente practicada en la vida corriente». ¹³ Ésta podía ser, desde luego, la opinión de un hombre de formación y profesión académicas — inspector de enseñanza primaria —, culto, para el que la lectura silenciosa era el modo habitual de leer. Pero en los años en que fue expuesta indicaba un cambio sustancial, y reciente, en los usos sociales de la lectura; el final de una época y el inicio de otra. Las lecturas públicas, en voz alta, todavía conservaban en los años finales del siglo XIX y en los primeros del XX un cierto peso y lugar en la vida social. Y no ya en actos rituales religiosos, académicos o administrativos, como seguiría sucediendo después, sino como un modo de expresión literaria y de comunicación, por ejemplo, entre los poetas y su público — Zorrilla llenaba los teatros españoles en la segunda mitad del siglo XIX

—, y, sobre todo, en aquellos ámbitos sociales en los que predominaba el analfabetismo y la lectura era no tanto un medio de distracción cuanto de propaganda y proselitismo, es decir, en el mundo obrero. De distracción, por ejemplo, en algunas fábricas de tabaco de Estados Unidos y Cuba donde los mismos obreros pagaban a alguien para que les leyera las obras que ellos seleccionaban — algunas de índole ideológica —, y de propaganda y proselitismo, también a título de ejemplo, en el movimiento anarquista de la España de principios del siglo XX.¹⁴

Estas últimas lecturas públicas, en voz alta, eran, además, lecturas intensivas. Tenían lugar en un ambiente casi sacral e iban acompañadas de comentarios y silencios. Los textos — prensa, libros — eran releídos, memorizados y repetidos. Pasaban a formar parte del mundo intelectual y emocional del lector o del oyente. No eran abandonados o dejados a un lado. Ni siquiera la prensa periódica. Sus ejemplares se guardaban y releían. Algo muy diferente a lo que sucedía con la prensa informativa o burguesa. Su aparición y expansión significó la correlativa difusión de un modo de leer, extensivo, antes reservado a quienes querían hacer gala u ostentación de haber leído todo lo legible. La prensa puramente informativa era flor de un día que requería, y propiciaba, una lectura superficial y extensiva, errática, sin un orden previamente determinado, en la que el lector picoteaba a su antojo — a veces con una simple ojeada a los titulares — en un texto tipográficamente compuesto y fragmentado para ser leído de ese modo. Un tipo de lectura que de modo progresivo iba a ir desplazando, en otros ámbitos — el libro entre ellos — a modos de leer intensivos y compartidos, centrados en unos pocos textos releídos, comentados y en parte memorizados; a modos de leer que no encajaban en una sociedad en la que la sobreinformación impresa y audiovisual exigiría otros modos de leer, oír y ver. Otros modos en los que el oír desplazaría al escuchar, el ver al mirar y el hojear — u ojear, sin hache — al leer; donde los leedores, según la terminología de Salinas, abundarían más que los lectores.¹⁵

¹² TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, Labor, Barcelona, s.a., pero hacia 1936, p.149-153, y HÉBRARD, J., «Apprendre à lire à l'école en France. Un siècle de recommandations officielles», *Langue Française*, 80, 1988, p.11-128.

¹³ TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p.149.

¹⁴ VIÑAO, A., «A propósito del neanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea», en PETRUCCI, A. y GIMENO BLAY, F. (eds.), *Escribir y leer en occidente*, Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universitat de València, Valencia, 1995, p.183-211.

¹⁵ SALINAS, P., «Defensa de la lectura», en *El defensor*, op. cit., p.194-196.

Tecnologías y usos de la escritura: del manuscrito a la videoescritura

En la segunda década del siglo XX, hacia 1914, Mhartín Guix, un buen especialista en todo lo relativo al mundo de la escritura, distinguía siete formas o procedimientos de escribir:

-La escritura manual, manuscrita o quirografía, «trazada por la mano del hombre sirviéndose de los útiles ordinarios: pluma y tinta, o, a falta de ambos, lápiz solamente, y papel». En su modalidad artística recibía el nombre de caligrafía.

-La escritura tipiada o tiposcritura, «que se obtiene mecánicamente empleando las tipiadoras o máquinas de escribir».

-La escritura múltiple o poliscritura, «que es la rinden los aparatos destinados al efecto, dando escritos que reproducen de un original sometido a la acción de aquellos». Dicha actividad recibía el nombre de policopia.

-La escritura impresa o plastoscritura, «que es la que se produce mediante la presión de un molde compuesto de caracteres móviles o fundidos».

-La escritura estampillada o sigiloscritura, «que es la que resulta de aplicar sellos, timbres, estampillas, perforadores y demás objetos análogos que dejan impresa su huella en el papel como tantos otros signos de garantía».

-La escritura secreta o criptoescritura, «que tiene por objeto reservar la correspondencia de carácter confidencial».

-La escritura instantánea o prontuscritura, «que es la que aprisiona la palabra hablada en el acto y con toda la rapidez de su emisión oral, por extraordinaria que ésta sea»¹⁶.

Esta relación, aún no siendo exhaustiva — no incluye, por ejemplo, la escritura conmemorativa o monumental sobre piedra o metal —, constituye una buena síntesis de las distintas modalidades de escritura posibles en dichos años, en función de las tecnologías o procedimientos utilizados. Sobre la evolución de las técnicas de impresión, en estos dos últimos siglos, algo ha sido ya dicho.

Ahora me referiré, siquiera de un modo breve, a la evolución de las escrituras manual, instantánea y mecánica.

Los tres rasgos que han caracterizado la evolución tecnológica de la *escritura manual ordinaria o corriente* han sido la búsqueda de la rapidez, la simplicidad y la funcionalidad. Han sido en estos dos siglos cuando se ha producido el paso desde la pluma de ganso y el tintero al bolígrafo y el «roller ball», estilográfica a esfera o bolígrafo de tinta líquida. A principios del siglo XIX ya era evidente que el futuro de la escritura manual no iba a depender de las necesidades planteadas por los calígrafos, sino de aquellos — cada vez más — para los que la escritura era un elemento consustancial a su oficio o tarea; es decir, de los burócratas y contables, de los estudiantes y escritores, de las oficinas y bufetes, de los comercios y universidades. Todo estaba preparado para la invención y producción de un nuevo tipo de pluma que no tuviera que ser cincelada, de punta más fina — adaptada a la escritura «inglesa» — y más duradera, limpia y rápida: la pluma metálica. Sería justamente en una ciudad industrial, en Birmingham, donde en 1780 Samuel Harrison, un fabricante de anillos metálicos, construiría para Joseph Priestley, un científico y taquígrafo, la primera pluma de acero. Sucesivos perfeccionamientos y patentes hicieron que esta invención desplazara, a partir de 1830, a la pluma de ave.¹⁷

Por más que la pluma metálica facilitara la escritura el hecho es que seguía llevando tras de sí y dependiendo del tintero. Pueden citarse antecedentes de la pluma fuente o estilográfica ya en el siglo XVIII — como de la pluma metálica en el XVII —. Incluso la primera patente de esta nueva pluma con depósito recargable de tinta se presentó en 1809. Pero sería a finales del siglo XIX cuando tendría lugar, en Estados Unidos, la producción y comercialización de las patentes presentadas por Waterman (1884) y Parker (1889). Las sucesivas mejoras introducidas entre estas fechas y el inicio de la I guerra mundial — junto a la demanda de tal instrumento, para escribir a

¹⁶ MHARTÍN GUIX, E., *Guía del escribiente*, Madrid, Bailly-Ballière, 12ª ed., s.a., p.18-20, y *Manual de mecanografía y policopia. Curso completo de escrituras mecánicas*, Madrid, Bailly-Ballière, 1914, p.26-27. En su *Inventario de neologismos para completar y unificar la tecnología en las escrituras modernas en todas sus manipulaciones*, Madrid, Librería de Fernando Fé, 1911, p.38, añadía a esta relación la escritura guarismal que queda fuera de este trabajo.

¹⁷ CASTRUCCIO, E., *La estilográfica*, Idealibri, Milano, 1985, p.29-32.

sus familias y novias, por los soldados estadounidenses que vinieron a Europa promovieron la difusión de esta nueva invención. Se ha dicho que si la plumilla o pluma metálica fue, en sus orígenes, un «fenómeno exclusivamente inglés, la patria de la estilográfica» fueron los Estados Unidos. Frente a los 58 fabricantes que allí existían en 1912, sólo había en Inglaterra una decena, en Francia y en Alemania podían contarse «con los dedos de las manos» y en Italia no había «prácticamente ninguno». En esas fechas, «la clientela» era «prácticamente americana»: allí, en Estados Unidos, la estilográfica la «llevaron entre manos los estudiantes» cuando en Europa sólo la utilizaban «los afortunados hombres de negocios, o profesionales o ricos en general».¹⁸

En 1943 haría su aparición una nueva invención, el bolígrafo o «ball point», que en poco tiempo desplazaría, en ventas y en popularidad, a la estilográfica. La idea sobre la que su inventor — un periodista húngaro, László József Biró, refugiado en Estados Unidos — asentaba al producto pretendía evitar las manchas de tinta y el recurso al papel secante mediante la tinta en pasta y la sustitución de la pluma por una esfera metálica. La simplicidad y el menor coste del bolígrafo dispararon su demanda: sólo tres años más tarde, en 1946, las ventas alcanzaban los ocho millones de unidades.¹⁹ Éste era el inicio del instrumento de escritura más popular del siglo XX y de la historia. Un instrumento, a diferencia de la estilográfica, para usar y tirar, que producía una escritura uniforme, impersonal, fácil de imitar y escasamente estética.²⁰

Otras innovaciones posteriores — de un lado los rotuladores utilizados con preferencia en el mundo de la publicidad y el grafismo — han venido a añadirse a la estilográfica — en cuyo uso se aprecia un cierto auge — y el bolígrafo. Me refiero a los «fine liner», plumas de micro-punta o punta fina, de material sintético o fibra plástica, semejantes en su configuración técnica al rotulador, pero más finos y resistentes, y la «roller ball» o estilográfica a esfera con tinta líquida — lo que la diferencia del bolígrafo —. En

todos estos casos, lo que se busca es la suavidad, limpieza y rapidez en el trazo junto con un bajo precio sólo posible gracias a las ventas masivas de un producto fungible.

La *escritura instantánea*, aquella que transcribe textualmente la palabra hablada, conoció también en el siglo XIX — como sucedió con la manuscrita — el paso de la transcripción manual a la mecánica. Dicha escritura era ya conocida en la antigüedad clásica — las llamadas «notas tironianas» que recurrían a las abreviaturas, pero que utilizaban las letras del alfabeto—. La necesidad de conservar por escrito, y de modo textual, los discursos pronunciados en el parlamento inglés, entre otras instituciones, fue el origen de una serie de tratados, publicados en los siglos XVI y XVII, que al recurrir a signos especiales — taquigráficos — y no a abreviaturas ofrecían procedimientos de transcripción más rápidos y sencillos.²¹ La introducción y difusión en España de esta escritura taquigráfica se debe a la publicación, en 1800, de la *Taquigrafía castellana. Notas martinianas, o arte de escribir con tanta velocidad como se habla, y con la misma claridad que la escritura común*, de Francisco de Paula Martí, así como a la creación, en 1803, de una cátedra de taquigrafía en la Sociedad Económica Matritense a cargo de este autor.

La *estenografía*, o escritura instantánea mecánica mediante la estenotipia, empezó a conocerse tras la presentación a la Sociedad Académica de Clermont-Ferrand, en 1807, por Gonod de su máquina estenográfica. Esta invención fue objeto de sucesivas mejoras a lo largo del siglo XIX que favorecieron su difusión y empleo, en especial en las últimas décadas de dicho siglo y primeras del XX.²² Su ventaja fundamental, en relación con la escritura manuscrita, la mecanográfica o la taquigráfica, residía en la velocidad o rapidez con la que se ejecutaba. Si con la primera, decía Mhartin Guix, podía llegarse hasta las 25-30 palabras por minuto, con la mecanográfica a las 60-80 palabras y con la taquigráfica a las 120-180 palabras, según el sistema seguido y la habilidad del que escribía, la estenotipia permitía alcanzar las 180 a 200 palabras por minuto. Esta

¹⁸ CASTRUCCIO, E., *La estilográfica*, op. cit., p.39.

¹⁹ CASTRUCCIO, E., *La estilográfica*, op. cit., p.53-55.

²⁰ PETRUCCI, A., *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Editori Riuniti, Roma, 1987, p.171.

²¹ FLÓREZ DE PANDO, G., *Tratado teórico-práctico de taquigrafía o arte de escribir siguiendo la rapidez de la palabra*, Madrid, Tipografía de Manuel Ginés Hernández, 2ª ed., 1887, p.25-28, y, con más detalle, CORNEJO CARVAJAL, J., *Reseña histórica del arte taquigráfico*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1889.

²² MHARTÍN GUIX, E., *Estenotipia universal. Método sencillo, práctico y razonado de taquigrafía mecánica*, Madrid, Bailly-Ballière e hijos, 1907, p.18-20, y GABELSBERGER, F.X., *Tratado de estenografía internacional. Según los principios del inventor de la estenografía Franz Xaver Gabelsberger*, Dresde, Real Instituto Estenográfico, 1890, «Prefacio» de Juan Cornejo Carvajal e «Introducción» anónima.

era, en su opinión, la «escritura del porvenir».²³

El porvenir no confirmó la profecía. Como tampoco lo haría con la efectuada, unos años más tarde, por Tirado Benedí cuando afirmaba que no pasaría «mucho tiempo» sin que,

*impulsados por exigencias de velocidad de nuestra época vertiginosa, la taquigrafía en sus dos formas, manual y mecánica, se enseñe en nuestras escuelas en sustitución de la escritura manuscrita corriente.*²⁴

La escritura instantánea, manual o mecánica, nunca fue enseñada de modo habitual y sistemático en las escuelas y, en otros ámbitos sociales, la escritura del porvenir iba a ser la escritura mecánica, primero, y la computerizada o video escritura más tarde, a partir de la década de los 80, en este siglo.

Los orígenes de la *escritura mecanográfica* se remontan al siglo XVIII. Pero sería hacia 1830 cuando surgirían las primeras tipadoras o máquinas de escribir sin que ninguna de las posteriores invenciones y patentes — pese a las sucesivas mejoras de que eran objeto — llegara a comercializarse hasta la aparición en 1872, en Estados Unidos, de la primera Remington que sólo escribía letras mayúsculas. Sería en 1878 cuando el segundo modelo Remington incorporaría tanto las mayúsculas como las minúsculas y en 1900 cuando el modelo Underwood hizo la inscripción directamente visible en la hoja en la que se efectuaba.²⁵

La venta de máquinas de escribir se disparó en unas pocas décadas. Si en 1879 se habían vendido 149 Remington en 1890 se vendían 65.000. En 1913 Estados Unidos producía un total de 400.000 máquinas, Inglaterra 25.000, Alemania 10.000 y Francia cerca de 4.000.²⁶ Nuevos perfeccionamientos y modelos habían aparecido. El papel carbón (1890) y la máquina portatil, más ligera, ayudaron a extender todavía más la escritura mecanografiada. La máquina portátil, en especial, sacó dicha escritura de las oficinas y despachos, de los que se había adueñado en los primeros años del siglo,

para llevarla al ámbito doméstico y personal. En el futuro los editores e impresores ya no admitirían, como norma general, textos manuscritos. Los exigirían mecanografiados. Sobre todo tras la invención, en 1935, de la máquina de escribir eléctrica y la introducción en ella, en 1961, de la bola o esfera de caracteres. Pero para entonces la máquina de escribir había revolucionado el mundo de la prensa periódica, el de la administración pública y el de los negocios dando vida, incluso, a una nueva profesión en principio femenina: la de mecanógrafa o dactilógrafa.²⁷

Las ventajas del nuevo sistema eran obvias: mayor rapidez, limpieza y legibilidad en los textos, además de la posibilidad de obtener una copia directa de los mismos. Pero no todo era racional en él. La disposición alfabética del teclado de algunas de las primeras máquinas de escribir fue sustituida en las Remington por el después famoso Qwertyuiop, que se impuso tanto al francés Azertyuiop como a todas las propuestas posteriores — racionalmente evidentes — de adoptar aquel teclado que permitiera una escritura más rápida — lo cual, dicho sea de paso, difería de uno a otro idioma —. De este modo, una disposición del teclado adoptada para escribir más fácilmente el nombre en inglés de la nueva invención — Typewriter — se generalizó gracias a su difusión inicial y aprendizaje, sin que ningún otro pudiera desplazarle.²⁸

La aparición, a fines de los 70 y principios de los 80, de los microordenadores y de los procesadores de textos, de la *video escritura*, ha convertido las máquinas de escribir en objetos de museo. En las oficinas de todo tipo las máquinas eléctricas fueron sustituidas de inmediato por ordenadores. Los escritores pasaron de la máquinas de escribir a los procesadores de textos mucho más rápidamente de lo que habían pasado del manuscrito a la mecanografía las generaciones anteriores.²⁹ Los ordenadores personales — incluso portátiles — se difundieron entre los profesionales, escritores, profesores y estudiantes al mismo tiempo que lo hacían la edición electrónica y la informatización de administraciones y empresas. La mayor

²³ MHARTÍN GUIX, E., *Estenotipia universal*, op. cit., p.20-21.

²⁴ TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p.192.

²⁵ MHARTÍN GUIX, E., *Manual de mecanografía y policopia. Curso completo de escrituras mecánicas*, Madrid, Bailly-Ballière, 1914, p.13-19, y KRUMEICH, G., «Les oubliées du progrès», en PEYRIÈRE, M. (dir.), *Machines à écrire. Du claviers et des pucés; la traversée du siècle*, Autrement, Paris, 1994, p.78-90.

²⁶ GARDEY, D., «Employées de bureau», en PEYRIÈRE, M., (dir.), *Machines à écrire*, op. cit., p.53.

²⁷ Véanse los trabajos de FINE, L., GARDEY, D., ZANZARINI-FOURNEL, M. y PINTO, J., incluidos bajo el epígrafe «La machine a-t-elle un sexe?» en PEYRIÈRE, M. (dir.), *Machines à écrire*, op. cit., p.32-73. Sobre la introducción de la máquina de escribir en la administración pública española en los años 1900-1904, véase MHARTÍN GUIX, E., *Vademécum del oficinista*, Madrid, Bailly-Ballière e hijos, 1910, p.141.

²⁸ PEYRIÈRE, M., «La fabrique de l'objet», en PEYRIÈRE, M. (dir.), *Machines à écrire*, op. cit., p.21-23.

²⁹ HODGKIN, A., «New technologies in printing and publishing: the present of the written word», en BAUMANN, G. (ed.), *The Written Word. Literacy in Transition*, Clarendon Press, Oxford, 1986, p.155.

velocidad, la simplificación de los ajustes y correcciones —que convierten al autor en impresor de su propio texto— y las posibilidades de conservación, recuperación y reproducción que ofrecen han generalizado, en sólo dos décadas, una tecnología de la escritura que no sólo ha desplazado a las máquinas de escribir, sino que también ha sustituido a la escritura manual en muchos ámbitos y usos.

Usos escolares y sociales de la escritura

En la escuela tradicional, la del Antiguo Régimen, la escritura constituía, junto con la lectura y el cálculo, una de las tres materias a enseñar. Su aprendizaje tenía lugar, cuando se producía, tras el no menos dilatado y costoso de la lectura. Su objetivo o ideal era, además, el de formar buenos calígrafos o pendolistas. Esta situación cambiaría sustancialmente durante el siglo XIX y en las primeras décadas del XX. A estos tres aprendizajes elementales irían añadiéndose, de modo progresivo, otras materias a la vez que se ampliaban sus objetivos. La enseñanza de la escritura se introdujo en el horario escolar, desde el primer día, junto con la de la lectura. Desde mediados del siglo XIX se preconizó, y comenzó a llevarse a la práctica, además, el aprendizaje simultáneo de ambas habilidades o, como decía Pedro de Alcántara García, «el método de la escritura por la lectura, la lectura por la escritura».³⁰ Asimismo, se fue abandonando la idea de hacer calígrafos a los escolares.³¹ El objetivo final, en lo que a los caracteres se refiere, era el de conseguir una letra clara, legible, limpia, sencilla, rápida, con una cierta elegancia — fruto de la regularidad y el orden — e incluso un estilo o sello personal.³²

Los debates, con pruritos nacionalistas, sobre cual era el tipo de escritura más aconsejable continuaron. A las letras francesa e inglesa,³³ vinieron añadirse la «script», recomendada en 1913 por un pedagogo inglés, Bridges, en *A new handwriting for teachers*, y la norteamericana de la que Tirado Benedí decía haberse difundido

como letra cursiva de carácter eminentemente práctico y como el tipo más claro, rápido y fácil que se conoce. No tiene gruesos ni perfiles; su trazado es siempre igual, delgado y uniforme, y puede escribirse de una manera continua, por tracción, sin que sea necesario levantar la pluma del papel. Es de formas redondeadas, casi verticales, sin trazos innecesarios. Es la letra comercial más usada en la actualidad (...). Para su ejecución...no debe apretarse nunca la pluma, sino hacerla correr suavemente y con fluidez sobre el papel.³⁴

Dichos debates, así como los relativos al material o tecnología a utilizar y las posturas corporales a adoptar, fueron condicionados, en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, por puntos de vista y consideraciones procedentes no sólo de la pedagogía, sino también de la fisiología y la higiene. La bondad de los métodos y tipos de escritura a enseñar se juzgaba tanto en función de sus resultados como de sus efectos sobre la escoliosis y la miopía. De ahí la atención con que pedagogos y maestros leían, por ejemplo, la *Physiologie de la lecture et de l'écriture* de Émile Laval o *Individueller und schöpferischer Schreibunterricht*, de Fritz Vogt, entre otros autores. Las propuestas de reforma alcanzaron también a los instrumentos utilizados. Se debatió si era conveniente o no la copia de modelos, la iniciación mediante el trazo de palotes, curvas y perfiles o el recurso al papel pautado o sin pautar y a los cuadernos preparados al efecto. El tradicional pizarrín fue objeto de severas críticas por razones higiénicas y pedagógicas. Como decía Tirado Benedí, hacia 1936, la escritura por presión — pizarrín, lápiz duro, plumas puntiagudas — debía ser sustituida por la escritura por tracción mediante el uso de plumas de punta roma.³⁵

La enseñanza de la escritura dejó, además, de circunscribirse a la ejecución material de unos caracteres determinados. Lo escrito, la escritura, fue ganando terreno dentro del quehacer escolar. Adoptó nuevas modalidades textuales y amplió sus exigencias hasta configurar un nuevo

³⁰ ALCÁNTARA GARCÍA, P., *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, op. cit., p.380. Sobre los orígenes y difusión de este método, véase, GUILLAUME, J., «Écriture-lecture», en BUISSON, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, Librairie Hachette et Cie., Paris, 1911, p.527-528.

³¹ BROUET, F., «Écriture», en BUISSON, F.(dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, op. cit., p.525.

³² Véanse, a título de ejemplo, las propuestas al respecto de MONTESINO, P., «Instrucción primaria», *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, t. VII, 1844, p.361, TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p.196, y SÁNCHEZ ARBÓS, M^a, «La enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela Primaria: sus métodos actuales», en *Libro-guía del maestro*, Espasa-Calpe, Madrid, 1936, p.351.

³³ BROUET, V., «Écriture», en BUISSON, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, op. cit., p.525.

³⁴ TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p.201-202.

³⁵ TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p.197-201.

aprendizaje, el ortográfico, que situaba al no conocedor del mismo en la categoría de las personas incultas.³⁶

Una de estas modalidades textuales sería el cuaderno escolar o diario de clase en el que el alumno escribía, día a día, los ejercicios escritos que se le ordenaban, en especial los dictados y las redacciones o composiciones, que junto con las notas o apuntes tomados de las explicaciones — en las enseñanzas secundaria y superior — y los exámenes escritos — que en estos dos últimos niveles educativos fueron sustituyendo progresivamente a los orales — constituían los actos de escritura más usuales llevados a cabo en el ámbito escolar si dejamos a un lado los textos marginales escritos en los bancos, pupitres y en las puertas y paredes de los aseos. Al cuaderno escolar como instrumento de interiorización de la lógica espacial, lineal y temporal de la escritura se sumaron, en las primeras décadas del siglo XX, el uso de la imprenta en la escuela — metodología Freinet introducida en 1924 — y la enseñanza, en los últimos cursos de la escuela primaria, de la mecanografía y, muy ocasionalmente, de la taquigrafía, sin que en ningún caso se llegara, como profetizaba Tirado Benedití hacia 1936, a la sustitución de la pluma por la máquina de escribir en la escuela y de la enseñanza de la escritura manuscrita corriente por la mecanográfica y la taquigráfica.³⁷

La escolarización general y su ampliación, obligatoria o de hecho, hasta los 16 o 18 años han hecho hoy de la escuela el lugar institucional de aculturación en lo escrito de las nuevas generaciones. Sin embargo, los usos escolares de la escritura — por más que se diga, sobre todo en la enseñanza primaria, que hay que prestar atención a los usos cotidianos y ordinarios de la misma — implican, en su casi totalidad, actividades de copia y de reproducción de lo memorizado. Lo escrito, la escritura, en el ámbito escolar no suele tener en cuenta los aprendizajes y significados informales que lo escrito posee, para los alumnos y los padres, fuera del mismo. Sobre todo en una sociedad en la que la publicidad y la informática han modificado sustancialmente

los cánones gráficos y la tecnología de la escritura.

Esta disociación entre los usos y prácticas escolares de la lectura y la escritura y los usos y prácticas sociales de ambas habilidades contrasta, sin embargo, con la estrecha relación que siempre ha existido entre la enseñanza de la escritura y sus usos políticos y, en consecuencia, sociales. La historia contemporánea y la realidad reciente o actual ofrecen abundantes ejemplos de una relación que puede implicar cambios de escritura más o menos radicales y reformas ortográficas³⁸.

Un ejemplo de cambio radical sería el adoptado en 1928 por Kemal Atatürk en Turquía en el contexto de una serie de medidas dirigidas a la occidentalización del país. Así, junto a la promulgación de una nueva Constitución que declaraba la laicidad del Estado (1924) y de un nuevo código civil que prohibía la poligamia (1926), en 1928 se sustituyó la escritura árabe por el alfabeto latino — con la adición de algunos signos para adaptarlo al idioma turco — en el mundo oficial, en el escolar y en el civil, prohibiéndose además, a partir de 1929, la impresión de caracteres árabes y la enseñanza de los idiomas árabe y persa.

Otros ejemplos de cambio radical serían la introducción, a partir de 1926, de la escritura latina en los países árabes y tártaros integrados en la URSS — con la consiguiente prohibición, en 1929, de los impresos e imprentas con caracteres árabes — y, en los años 1935 a 1940, de la escritura cirílica, con adaptaciones y variantes, en el mundo oficial y escolar de dichos países, o la adopción de un único idioma y escritura — a veces el del país colonizador, como en el caso de Guinea Bissau — en aquellas naciones surgidas tras la II guerra mundial, con el proceso descolonizador, en las que se hablaban, y en algunos casos se escribían, diversos idiomas.

Un ejemplo de cambio de escritura menos radical sería el énfasis puesto por el nazismo en la enseñanza y el uso — al menos hasta la II guerra mundial — de los caracteres góticos, considerados como genuinamente alemanes frente a los latinos

³⁶ CHERVEL, A. y MANESSE, D., *La dictée, les français et l'orthographe, 1873-1987*, Calman-Levy e I.N.R.P., Paris, 1989, y CHERVEL, A., «Des disciplines scolaires à la culture scolaire», en STURM, J., DEKKER, J., ALDRICH, R. y SIMON, F. (eds.), *Education and Cultural Transmission*, Paedagogica Historica, Supplementary series, v. II, Gent, 1996, p.181-195.

³⁷ TIRADO BENEDITÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p.192.

³⁸ RONAI, Z., «La escritura y la ortografía como medios de educación política», *Revista Española de Pedagogía*, 58, 1957, p.99-112.

que se habían ido imponiendo durante el siglo XIX, por su mayor sencillez, en el mundo escolar y en la vida cotidiana. Ejemplos de cambios más limitados son aquellos que sólo afectan a la ortografía y, en ocasiones, al léxico. Las polémicas surgidas en España en los últimos años acerca del catalán y el valenciano — por quienes consideran a este último un idioma o lengua propia y no como una modalidad del primero — en las que el uso de una u otra palabra, su pronunciación o forma de escribirse identifican al que habla o escribe con uno u otro partido o ideología política y las instrucciones dadas, en tal sentido, a los dirigentes de las llamadas televisiones autonómicas, constituyen otro buen ejemplo del uso político de la escritura y de la ortografía. Como lo son, asimismo, los debates y posturas mantenidas ante la necesaria unificación escrita del euskera — ¿o euskara? — frente a sus diversas variaciones orales con vistas a su uso oficial y enseñanza, es decir, a la euskaldunización de la población vasca.

En último término, las dificultades que posee el aprendizaje de una lengua escrita están inversamente relacionados con su mayor o menor fonetización. La generalización de la enseñanza y la alfabetización de las nuevas generaciones exigen, por ello, periódicas reformas ortográficas en tal sentido. Es en este ámbito, el de las reformas ortográficas, donde más se aprecian, en lo que a la enseñanza se refiere, las tensiones entre oralidad y escritura.

De alfabetizaciones y analfabetismos (I). Cultura tipográfica y cultura electrónico-televisiva

En 1948 Pedro Salinas reunía, bajo el título *El defensor*, una serie de ensayos publicados en esa década, la de los 40. Uno de estos ensayos, «Defensa implícita de los viejos analfabetos» o, según otras versiones, «Los nuevos analfabetos» — a leer junto con «Defensa de la lectura», otro de los textos incluidos en dicho libro — fue consecuencia del encuentro, tras su exilio en 1936, con una cultura, la estadounidense, donde emergía un nuevo

tipo de analfabetismo muy diferente del que había conocido en España.

El ensayo de Salinas es valioso al menos por dos razones. Una es la fecha en que fue publicado — 1945 —, cuando la televisión estaba en sus inicios — ni siquiera alude a ella, pero sí a la radio y al cine —. Otra, la capacidad de observación para describir los rasgos básicos, hoy bien conocidos, de este nuevo analfabeto que fluctúa «por los limbos intermedios» entre el no saber leer y el buen leer y que no lee, no por que no tenga un libro a mano — o sea, por dificultades de acceder a lo impreso —, sino «por motivos más hondos y difíciles». Es un analfabeto «impuro, contrahecho, artificial, criatura de la educación moderna que se alza, sin darse él cuenta, frente a ella, como el máximo acusador de sus faltas». Este neoanalfabeto presenta, en su opinión, dos modalidades — total y parcial — con, a su vez, diversas variantes. El neoanalfabeto total sería aquel que sabiendo leer y escribir renuncia al uso de su capacidad lectora salvo en lo indispensable — el correo diario, los programas de cine y espectáculos, la guía de teléfonos, las páginas periodísticas dedicadas al deporte o a las cotizaciones de bolsa — o destina sus horas de asueto a la radio, el cine o un periódico diario que hojea y tira, un periódico en el que la sección visual — el comic — crece día a día, rindiéndose así, este nuevo analfabeto, al «demonio de las imágenes» y esperando, si ve un libro, que algún día se lo pasen a película o comic. El neoanalfabeto parcial «todavía» usa «sus dotes de leer», pero las reduce «a la mayor estrechez». Sus dos variantes más destacadas serían el pseudoespecialista que restringe el ámbito de la lectura, por motivos profesionales, a un solo tema concreto, y aquel que lee mucho, el lector insaciable de prensa y revistas, incapaz de seguir — y digerir — la producción diaria, semanal o quincenal; aquel que cuanto más lee más se pierde sin completar «el cuadro total».³⁹

¿Captó Salinas la génesis de ese fenómeno más tarde llamado analfabetismo funcional o iletrismo, es decir, las dificultades — cuando no rechazo o aversión — para relacionarse con lo escrito, los usos

³⁹ SALINAS, P., «Defensa implícita de los viejos analfabetos», en *El defensor*, op. cit., p.277-298.

pobres y escasos de la lectura y, aún más, de la escritura, y el insuficiente dominio de ambas habilidades en los ámbitos personal, laboral y social, que caracterizan a un buen número de ciudadanos de los países de escolarización y alfabetización generalizadas?⁴⁰ ¿O, más bien, se limitó a constatar el declive de unos modos de leer — intensivos — por otros rápidos y superficiales — extensivos —?

Lo que Salinas captó, en todo caso y en relación con Estados Unidos — país del que alababa su red de bibliotecas municipales —, fue la fase culminante de una etapa en la que el lector era, sobre todo, lector de publicaciones periódicas, y el principio de otra en la que lectura de la prensa diaria y revistas experimentaría un claro declive porcentual — en lo que a los gastos se refiere — en comparación con el auge, como medio de información cotidiana, de los medios electrónicos de comunicación y, en especial, en y tras la década de los 60, de la televisión.⁴¹

La aparición o generalización de esta nueva figura, la de los neonalfabetos, la diversidad cambiante de los medios de comunicación — por vía auditiva, icónica o textual — en las sociedades modernas, así como de los códigos y lenguajes a leer, ha obligado a repensar y reconceptualizar lo que se entiende por alfabetización, por lectura y por escritura. Hoy ya sólo es posible hablar de alfabetizaciones y analfabetismos, en plural y en relación con cada individuo, según su habilidad o capacidad para almacenar, localizar, recibir, comprender, analizar, producir y transmitir información en cada uno de los tipos de código o lenguaje y en cada contexto, o bien, en relación con la lectura y la escritura, en todas sus formas y modalidades.⁴²

Esta diversidad de códigos y lenguajes, de modos de producir, transmitir y recibir información, de modos de leer y escribir, es la que ha llevado a hablar en los últimos años, sobre todo en el área anglosajona, de alfabetización tipográfica — la relativa a la letra impresa, en especial al libro —, alfabetización visual — en relación con la iconosfera contempo-

ránea —, alfabetización televisiva y alfabetización informática.⁴³ Pero la relación de alfabetizaciones posibles no termina aquí — aunque sí indique la crisis del concepto de alfabetización y algo acerca de la oposición o complementariedad entre dichas alfabetizaciones —. A ella podrían añadirseles, en cuanto al código o lenguaje utilizado, las alfabetizaciones estadística, gráfica, cartográfica, matemática, musical, y un largo etcétera subdivisible, a su vez, en diversas formas de representación codificada y lectura. Y, en cuanto a su dimensión ideológica y social, las alfabetizaciones crítica, secundaria, cultural y funcional entre algunas de las que han sido definidas y propugnadas en los últimos años. El resultado final, en cada sociedad y momento, sería un entramado de códigos y lenguajes de uso simultáneo o sucesivo y, para cada individuo, la disolución de la alfabetización y el analfabetismo, en una escala con diferentes peldaños según el código y habilidad de que se trate.

De un modo más concreto, en lo que a la lectura y la escritura se refiere, la alfabetización en lo escrito, la cultura escrita, se ha visto influida y condicionada, en las últimas décadas, por la cultura televisiva — por la televisión como medio de información y entretenimiento que culmina y condensa la expansión y presencia de lo audiovisual en las sociedades contemporáneas —, y la revolución electrónico-informática o aplicación al ámbito de la comunicación humana, y en especial a la lectura y la escritura, de los ordenadores con el consiguiente advenimiento de lo que se ha llamado la «sociedad digital».⁴⁴

Sobre la muerte del libro y de la lectura a manos de la televisión — en un momento en el que, curiosamente, se escribe, se edita y se lee más que en ningún otro — y la oposición entre la cultura televisiva y la cultura tipográfica se ha hablado y escrito mucho. La mayoría de quienes se han acercado a esta cuestión se han limitado a constatar la presencia y el peso que la primera tiene frente a la segunda en el ámbito familiar y en la vida social, así como la desproporción, en favor de la

⁴⁰ Sobre la génesis y evolución de los términos alfabetización y analfabetismo funcionales, véase VIÑAO, A., «Alfabetización y alfabetizaciones», en ESCOLANO, A. (coord.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1992, p.385-410.

⁴¹ KAESTLE, C.F. y otros, *Literacy in the United States. Readers and Reading since 1880*, Yale University Press, New Haven y London, 1991.

⁴² VIÑAO, A., «Alfabetizaciones y analfabetismos», en ESCOLANO, A. (coord.), *Escribir y leer en España. Doscientos años de alfabetización*, op. cit., p.404.

⁴³ DORR, A., «What constitutes literacy in a culture with diverse and changing means of communication?», en KELLER-COHEN, D. (ed.), *Literacy. Interdisciplinary conversations*, Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey, 1994, p.129-153.

⁴⁴ TERCEIRO, J.B., *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*, Alianza, Madrid, 1996.

televisión, entre el número de horas dedicadas a la audiovisión de esta última en comparación con las destinadas a la lectura. Hay quien ha llegado más lejos y al caracterizar a la lectura como «una actividad marginal» en la vida de los jóvenes y de la población adulta española, ha manifestado su escepticismo ante la posibilidad de que la televisión «despierte el interés o el entusiasmo» por leer y ha recalorado que «la televisión sólo sirve, en este sentido, para estimular a que los niños, los jóvenes y los adultos sigan viendo la televisión. Y nada más».⁴⁵

La cuestión de fondo no es, sin embargo, el número de horas dedicadas a una actividad en detrimento de otra — la lectura era también, en muchos casos, una actividad marginal antes de la existencia de televisión —, sino si existe o no una oposición, más o menos radical, entre el modo de expresión o lenguaje televisivo y el lenguaje escrito, o sea, entre las estructuras mentales que generan ambos y los modos de captar y expresar la realidad que son propios de uno u otro medio de comunicación.⁴⁶ Responder a esta cuestión exige, por un lado, distinguir entre las propuestas y las prácticas, y, por otro, considerar la televisión, desde una perspectiva histórica, como una tecnología que, en lo que a la palabra y la imagen se refiere, lleva a sus últimas consecuencias los rasgos expresivos y modos de captar la realidad ya presentes, desde el siglo XIX, en la fotografía y el telégrafo o, en el siglo XX, en la radio.

Que, al menos en teoría, es posible elaborar y ofrecer programas televisivos que no se opongan sino que complementen, desde sus posibilidades expresivas, aquellas que posee la escritura, en un contexto en el que tanto la escuela como la sociedad promuevan una educación multimedial, no puede negarse. Cada medio, en efecto tiene su propio lenguaje o modo de mostrar la realidad — o la ficción —, sus posibilidades y sus límites, sus ventajas y sus inconvenientes. El problema lo plantea no lo que sería posible sino lo que de hecho está sucediendo. Y lo que está sucediendo es que la televisión, el medio de

información y entretenimiento más omnipresente y poderoso de las tres últimas décadas, tal y como está configurado, tal y como es utilizado — y no parece que pueda serlo de otro modo —, promueve la formalización de determinadas estructuras mentales y modos de captar y expresar la realidad que son radicalmente opuestos a aquellos que promueven un tipo determinado de lecturas, unos modos determinados de leer — y no otros de tipo superficial y extensivo con los que la televisión guarda un cierto paralelismo —, y que ello puede favorecer, en determinadas personas y grupos sociales — en especial, entre la población infantil y juvenil —, cualidades cognitivas y modos de pensar, de ver el mundo, que dificultan tanto su inserción en la cultura escrita — al menos en la cultura tipográfica — como el aprendizaje y uso de determinados modos de leer y escribir, propiciando, de este modo, la génesis y difusión de esos nuevos analfabetos a los que antes me refería. Los rasgos de la cultura o lenguaje televisivos que promueven dichas estructuras mentales dificultando la formalización de aquellas que exigen unos determinados usos de la lectura y de la escritura son, en apretada síntesis, los siguientes:

a) La fragmentación discontinua. No la fragmentación que precede al análisis que ordena y da sentido al conjunto fraccionado, sino aquella que extrae detalles, información, de sus contextos y los ofrece, de modo autónomo, sin referencias explicativas generales.

b) La sobreinformación trivial e irrelevante.

c) El presentismo fugaz o flujo ininterrumpido en el que lo que se muestra es algo efímero a desplazar por lo que viene detrás. Lo relevante, lo que importa, de este modo, es el impacto, atraer y retener, la rapidez de un movimiento continuo en el que nada permanece el tiempo suficiente como para consolidarse; en el que el presente, un presente fugaz y efímero, no posee causas, origen o evolución — un pasado —, carece de complejidad y, por supuesto, no plantea más solución o respuesta — un futuro —

⁴⁵ GARCÍA NOVELL, F., «Las nuevas tecnologías al servicio del libro y de la lectura», en *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Memoria*, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 1994, p.113.

⁴⁶ VIÑAO, A., «Cultura tipográfica y cultura televisiva», en *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Memoria*, op. cit., p.123-145.

que la mera retención física y mental del telespectador ante el canal y programa que se ve y se oye. El resultado final es una mente escasamente apta o receptiva para todas aquellas actividades — la lectura y la escritura entre ellas — que requieran una atención sostenida, constante y reflexiva o que impliquen asociaciones temporales y secuencias narrativas o explicativas.

d) La naturaleza formalmente igualitaria y niveladora — en cuanto a la visualización, no a la comprensión, aprehensión y efectos — del medio televisivo, cuya recepción no requiere, a diferencia de la cultura escrita, aprendizaje gradual alguno.

e) La reducción y sujeción de la memoria visual, a un depósito de imágenes fragmentarias y dispersas, tecnológicamente producidas, que suplantán a la percepción sensorial tanto de lo real como de lo imaginado.

Son estos rasgos, junto a otros característicos de los que se ha dado en llamar la «nueva imaginaria»,⁴⁷ tales como la vivencia gratuita de la realidad televisiva, la no relación entre el esfuerzo realizado y lo recibido y la ausencia de interacción corporal y oral, los que constituyen el caldo de cultivo donde anida y crece el nuevo analfabeto. Un analfabeto con dificultades para hilvanar un discurso oral o escrito continuo y coherente, de atención dispersa y fugaz, con una mente conformada por la preeminencia social del discurso televisivo y carente de una conciencia meta-lingüística que le permita advertir y captar las características del mismo, las del suyo propio o del de los demás y el lugar en el que tales discursos le sitúan. Un analfabeto que no se reconoce como tal y que reacciona negativamente ante la cultura escrita cuyo valor niega.

De alfabetizaciones y analfabetismos (II). Leer y escribir en la sociedad informatizada

La aplicación de la electrónica al ámbito de la cultura escrita con sus diversas tecnologías y posibilidades — desde la fotocopiadora y el fax a Internet —,

ha suscitado nuevas reflexiones sobre la naturaleza y características de la lectura y la escritura. Algunas de dichas reflexiones han llamado la atención sobre ciertas similitudes o relaciones entre este fenómeno y el antes descrito acerca de la cultura audiovisual y, en especial, la televisiva. Además de su coincidencia en el tiempo — las primeras emisiones regulares de televisión tuvieron lugar en la Alemania nazi, en 1935, pero su generalización, como medio de comunicación y entretenimiento, no se produjo hasta las décadas de los 50 y 60, y la primera generación de ordenadores aparecería en la década de los 40, la de los miniordenadores en los 60 y la de los microordenadores personales en los 70 —, así como de la contribución del ordenador al incremento de las imágenes en circulación — infografía —, y de la posibilidad de combinar textos, imágenes y sonidos en los libros electrónicos, se ha advertido — y esto quizás sea lo más importante — que la estructura laberíntica y fragmentada de, por ejemplo, los hipertextos y libros electrónicos o la opulencia y sobreinformación trivial de Internet guardan claras coincidencias y refuerzan algunos de los rasgos de la cultura audiovisual y televisiva. Aún siendo ello cierto, la cultura escrita electrónico-informatizada posee unas peculiaridades, posibilidades y efectos propios que exigen un análisis independiente.

En lo que a la video escritura o procesadores de textos se refiere, la primera decisión a tomar por sus usuarios recae sobre qué es lo que se escribe a mano y qué es lo que se escribe con ordenador — las máquinas de escribir, como los primeros ordenadores, se han convertido en piezas de museo —. Lo usual en las administraciones públicas o privadas y redacciones de prensa es escribir directamente con ordenador. Esta práctica se ha extendido progresivamente a los novelistas, científicos y escritores en general. No obstante, quedan aún quienes prefieren partir de un esquema, notas o borrador manuscrito previo. La segunda decisión afecta a la necesidad o no de pasar lo escrito de la pantalla al papel impreso con más o menos frecuencia a fin de poder asir el texto en su globalidad y efectuar correcciones en el mismo.

⁴⁷ RENAUD, A., «Comprender la imagen hoy. Nuevas Imágenes, nuevo régimen de lo visible, nuevo Imaginario», en *Videoculturas de fin de siglo*, Cátedra, Madrid, 1990, p.11-26.

Sean cuales sean las opciones que se tomen el hecho es que las palabras que se escriben o leen en la pantalla, a diferencia de las impresas o manuscritas,

tienen una cualidad frágil e intangible, una existencia provisional y en suspenso que puedo abolir sin huella con sólo pulsar una tecla.... En el ordenador las palabras parece que nunca son definitivas y la facilidad de corregirlas, de multiplicarlas y borrarlas es tan tentadora que acaba siendo un peligro.⁴⁸

Que el texto en pantalla aparezca como algo modificable, no terminado, aunque formalmente perfecto y sin tachaduras, que sean más fáciles y rápidas las correcciones y los traslados de palabras o fragmentos de un escrito a otro o dentro del mismo texto, y más breve, casi instantáneo, el tiempo transcurrido entre el pensamiento de una palabra o frase y su visualización —es decir, que se reduzca, hasta casi desaparecer el tiempo de reflexión que permite la escritura manual — ofrece al menos dos peligros: el de la inflación textual y el de la despreocupación o menor grado de elaboración de lo así escrito. En palabras de García-Posada,

el ordenador alimenta insidiosos enemigos: la visualidad de la pantalla y la supresión de las tachaduras crean la ilusión del texto perfecto, un texto que se ve más que se lee. Impura ilusión: confrontado a la realidad de la impresión, el escrito manifiesta lagunas e insuficiencias de orden sintáctico, de desvertebración formal.⁴⁹

La no existencia de huellas del proceso de elaboración parece que plantea algunos problemas a la historia literaria. ¿Significa ello el fin de la crítica textual? se preguntan algunos autores.⁵⁰ La posibilidad teórica y técnica de conservar las sucesivas versiones de un texto está ahí, existe. Sin embargo, una vez que se recurre al ordenador todo invita a la desaparición de lo rechazado y sustituido. La ausencia de vestigios de las correcciones realizadas es lo que da al texto último ese carácter limpio, formalmente impecable y pese a ello frágil, de obra abierta,

en revisión continua, no terminada, de la que el autor — o la persona que la lee en pantalla — es a la vez impresor, según el «software» elegido, y potencial editor.

En síntesis, una tecnología más de la escritura ha venido a añadirse a las ya conocidas. Y como tal nueva tecnología ha desarrollado, está desarrollando, sus propio lenguaje, sus estrategias y posibilidades, transformando, de este modo, los contextos en los que se escribe y lo que se escribe, o sea, tanto la naturaleza del acto de escribir como la escritura y la lectura.

El matrimonio entre la informática y la telecomunicación — en especial, entre televisión, teléfono y ordenador —, conocido como telemática, ha modificado asimismo de modo sustancial, en las dos últimas décadas, el mundo de la cultura escrita, es decir los procesos de producción, almacenamiento, transmisión, acceso y lectura de lo escrito.

El libro electrónico, en formato y soporte de disco (CD-ROM) visualizable y legible en pantalla, está sustituyendo, con ventaja, al libro impreso en el ámbito de las enciclopedias, diccionarios, índices, compilaciones legislativas y textos relativos a museos, exposiciones o temas artísticos o en los que se requiere el uso de la imagen. La posibilidad de combinar imágenes fijas y en movimiento, sonidos, tablas, gráficos y escritura mediante una estructura no lineal sino arbórea — al modo de los hipertextos —, su menor coste y la posibilidad de recoger en un disco la información antes contenida, por ejemplo, en 300.000 páginas y 800 kilos de papel, han hecho de este nuevo soporte un medio ideal para el tipo de libros indicados.

La aparición de diarios de lectura rápida para personas «con prisa» — pequeño formato, más relevancia de los titulares, noticias breves, casi telegráficas, recurso a la infografía, menor coste — ha sido, asimismo, abortada por la prensa electrónica o digital y la información o boletines accesibles por teletexto. El primer periódico de soporte totalmente electrónico, *The Chicago Tribune*, fue lanzado en 1992. Cinco años más tarde, en 1997, unos 160 periódicos proporcionan información general y especializada — muchas veces gratuita —, además de publicidad,

⁴⁸ MUÑOZ MOLINA, A., «La casa de papel», *El País*, 20 de septiembre de 1995, p.38.

⁴⁹ GARCÍA-POSADA, M., «Más allá del libro electrónico», *El País*, 21 de marzo de 1994, p.14.

⁵⁰ CASTRO, I., «La mano que habla al cerebro», *Substratum*, v. II-4, 1994, p.65-89.

via Internet, con la ventaja de combinar textos, ilustraciones, imágenes en movimiento y sonidos, y, sobre todo, de ofrecer la información en el mismo instante en que es recibida y elaborada para su inserción en el archivo o página correspondiente.

Por otra parte, si la generalización del teléfono, en la segunda mitad del siglo XX, había casi terminado con ciertas modalidades de la correspondencia oficial y privada, la posibilidad de transmitir textos de recepción inmediata por fax y, más recientemente, por correo electrónico — en este caso, de modo prácticamente gratuito —, ha dado de nuevo alas a la correspondencia epistolar.

Los ordenadores personales — cuyo auge arranca de la década de los 80 — y la expansión de las redes de ordenadores conectados, en los 90, han revolucionado el mundo de la comunicación y de la información. La generalización de este instrumento y la incorporación al mismo de CD-ROM y «modems» para conectarse a Internet, modificarán sustancialmente no sólo los cometidos y funciones de las bibliotecas públicas — en el futuro electrónicas —, sino también en la producción, almacenamiento, transmisión y lectura de textos escritos.

La última revolución del siglo XX, Internet, tuvo su origen a mediados de la década de los 60 por necesidades militares en Estados Unidos. El objetivo era compartir recursos informáticos remotos y programar a distancia los grandes ordenadores de la época mediante la creación de una red de conexión que asimismo permitía, una vez establecida, el envío de mensajes personales. Internet es eso, una red de redes de ordenadores conectados entre sí que contiene aquella información que sus usuarios — los únicos que pueden acceder a ella — le proporcionan. Los cálculos de quienes acceden habitualmente a la red desde el trabajo, sus casas, bibliotecas u otros lugares arrojan cifras que oscilan entre los 40 y 60 millones de personas, estimándose que el inglés es el idioma utilizado en el 90 % de los textos que circulan por la red. Los servicios más conocidos y utilizados de Internet son el correo electró-

nico o «E-mail» para el intercambio de mensajes a los que puede adjuntarse un fichero de cualquier tipo, el WWW — «World Wide Web» — o sistema de hipertexto que permite «navegar» a través de enlaces entre diferentes documentos, los «news groups» o sistema de distribución de noticias por temas, que permite formar grupos de debate sobre las cuestiones más diversas, el IRC — «Internet Relay Chat» — o sistema de charla en tiempo real entre dos o más usuarios, y el FTP — «File Transfer Protocol» — o transferencia de ficheros e información. Todo ello con un coste mínimo, una rapidez casi instantánea y combinando textos, ilustraciones, imágenes en movimiento, gráficos, tablas y sonidos, por no aludir al más reciente WebTV o teleordenador que permite entrar en Internet a través de la pantalla del televisor con un simple mando a distancia.

Internet, además, a diferencia del «primer sistema de video-texto electrónico, el Minitel», introducido en Francia por el gobierno en 1984 «regalando incluso un terminal a todos los abonados a la Telefónica francesa», no es una red de «servicios centralizados y mensajes unidireccionales», sino «una red acéfala de conexiones horizontales con difícil control» desde algún centro, creada precisamente, en sus orígenes, «para escapar a cualquier control». Hoy es no sólo «un instrumento de comunicación entre científicos», sino también al alcance — con un coste de instalación reducido al de los aparatos informáticos necesarios: un ordenador y un modem, y un coste de funcionamiento prácticamente irrelevante — de «cualquier persona o grupo» que desee «organizar su página, ..., y difundirla como botella de ideas en el océano de las redes». ⁵¹ Su expansión — el número de usuarios se duplica o triplica de año en año — ha hecho posible que se hable incluso de universidades virtuales o a distancia, vía Internet, de la literatura de creación colectiva o de experiencias de escritura interactiva, aunque en ocasiones los mismos autores recomienden, si se quiere disfrutar del placer de la lectura, que se imprima en papel aquello que interese y que se lea, con tranquilidad, en un lugar más cómodo. Es posible, sin

⁵¹ CASTELLS, M., «Ciudadanos: ¡al Internet!», *El País*, 7 de febrero de 1996.

embargo, que detrás de esta recomendación, no exista más que la añoranza por modos de leer y escribir — entornos, soportes, posturas corporales — cada vez más en desuso. La misma añoranza que algunos puedan sentir por la estilográfica o la máquina de escribir y el ambiente o contextos en los que se escribía y leía. No está de más, por ello, recordar lo que un escritor, Muñoz Molina, decía recientemente al referirse a estos últimos: también «es posible que yo añore alguna vez este silencio limpio en el que escribo ahora, las letras blancas, el fondo azul oscuro y luminoso de la pantalla de mi ordenador, que ya me conmueve mucho más que una hoja de papel en blanco».⁵²

A modo de síntesis: espacio, tiempo y escritura

Desde su aparición, hace unos 5.000 años, la escritura ha guardado una especial relación con el espacio y con el tiempo, es decir, con la dimensión espacial y temporal de la existencia y actividad humanas. Dicha relación ha modificado tanto la percepción que los seres humanos tenemos del espacio y del tiempo, como la manera en que hacemos uso de los mismos. La escritura, desde sus inicios, permitió salvar el carácter efímero de la oralidad permitiendo la recuperación de lo escrito en otros espacios — contextos — y tiempos diferentes a aquellos en los que tuvo su origen. Esta circunstancia favoreció unos determinados desarrollos cognitivos — reestructuraciones de la mente — en detrimento de otros. Promovió, por ejemplo, una nueva conciencia de la temporalidad, del flujo del tiempo, ligada a la de la textualidad, a la de la separación entre el contexto de producción de los textos — irrecuperable en sí mismo — y los contextos en los que los lectores hacían uso, se apropiaban y daban vida a los mismos.

La imprenta reforzó ambas conciencias, la de la temporalidad y la de la textualidad, así como la estrecha relación entre ellas. Permitted, al menos como posibilidad, disponer a la vez, en una misma época, de casi todo lo escrito y

conservado en el tiempo hasta aquel momento, favoreciendo, de este modo, el desarrollo de la conciencia histórica, de la confrontación entre lo antiguo y lo moderno.

Las mutaciones tecnológicas producidas en la escritura durante los dos últimos siglos han estado dirigidas, por lo general, a la consecución de una mayor rapidez o velocidad tanto en el acto de producción como en el de recepción o apropiación. Detrás de este rasgo han estado presentes, como en sus orígenes, razones o motivaciones utilitarias y pragmáticas. Este incremento de la velocidad de la escritura y la lectura, así como de la producción de lo escrito, ha tenido lugar, además, no a costa de la legibilidad de lo escrito, sino mediante su simplificación con el apoyo de invenciones y cambios tecnológicos orientados a tal fin. Lo que se ha buscado, en síntesis, ha sido, la simplificación de ambas habilidades con vistas a facilitar su difusión y ejercicio, sin que se oponga a ello, como otro rasgo siempre presente, la existencia, en cada momento, de tecnologías y prácticas de lo escrito que, por unas u otras razones, premeditadas o no, sólo son accesibles a un número determinado de personas, separando y distinguiendo, de este modo, a quienes pueden hacer uso de ellas de quienes no tienen acceso a las mismas.

Dichas mutaciones han ido acompañadas en el tiempo, además, por la aparición de la escritura vocal — la grabación de la voz humana que permite a lo oral salvar su carácter intrínsecamente efímero, sin necesidad de recurrir a la escritura —, el incremento socialmente avasallador de lo visual y audiovisual como modo fundamental de producción, transmisión y recepción de mensajes, ideas e información, y la aplicación, al ámbito de lo escrito, de la tecnología electrónica. Una tecnología que, en un mundo con casi mil millones de personas analfabetas, ha modificado, por la inmediatez de sus modos de comunicación, esa originaria conciencia espacio/temporal que la escritura había contribuido a crear desde sus orígenes.

La rapidez inmediata con que un texto puede ser lanzado, transmitido, recibido, apropiado, fragmentado, modificado y

⁵² MUÑOZ MOLINA, A., «Papel y tinta», *El País*, 24 de noviembre de 1993, p.34.

de nuevo lanzado a una red de conexiones múltiples, así como su fugacidad y la facilidad con que puede alterarse, transformarse, reestructurarse o desaparecer incluso para siempre, acerca cada vez más la escritura, en su misma configuración como tal, a la oralidad, al mundo de lo oral. La espontaneidad, inminencia e inmediatez propias de la escritura electrónica — rasgos todos ellos característicos del habla — debilitan el distanciamiento tradicionalmente asociado a los actos de escritura y lectura, así como la separación en el tiempo de la producción de un texto definitivo, fijado para siempre, y su apropiación por

unos lectores determinados en épocas diferentes. Es en esta intersección entre oralidad y escritura donde se están produciendo, y es previsible que se produzcan, a un ritmo acelerado, las mutaciones más importantes en el ámbito de la cultura y comunicación escritas. Unas mutaciones que evidencian, en todo caso, la creciente disociación entre la información y la comunicación como dos objetivos diferentes de los actos de escritura y lectura y, en consecuencia, la relación inversa que se está produciendo, cada vez con más fuerza, entre ellas. Una relación que identifica y une sobreinformación e incomunicación.

Selección bibliográfica

- ALCÁNTARA GARCÍA, P. de, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Gras y Compañía editores, t. VI, 1886.
- AMAT, N., *La biblioteca electrónica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1990.
- . *El libro mudo. Las aventuras del escritor entre la pluma y el ordenador*, Anaya&Mario Muchnik, Madrid, 1994.
- ANIS, J. Y LEBRAVE, J-L. (dir.), *Texte et ordinateur. Les mutations du lire-écrire*, Éditions de l'Espace Européen, La Garenne-Colombes, 1991.
- ARNOVE, R.F. y GRAFF, H.J. (eds.), *National Literacy Campaigns. Historical and Comparative Perspectives*, Plenum Press, New York, 1987.
- BAHAMONDE MAGRO, A., *Las comunicaciones del siglo XIX al XX. Correo, telégrafo y teléfono*, Santillana, Madrid, 1996.
- . (dir.), *Las comunicaciones en la construcción del estado contemporáneo. El correo, el telégrafo y el teléfono*, Ministerio de Obras Públicas, Transportes y Medio Ambiente, Madrid, 1993.
- BETTETINI, G. y COLOMBO, F., *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Paidós, Barcelona, 1995.
- BORDERÍA ORTIZ, E., LAGUNA PLATERO, A. y MARTÍNEZ GALLEGO, F.A., *Historia de la comunicación social. Voces, registros, conciencias*, Síntesis, Madrid, 1996.
- BOTREL, J-F., *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*, Fundación German Sánchez Ruipérez, Madrid, 1993.
- BROOKS, J., *When Russia learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917*, Princeton University Press, Princeton, 1985.
- BROWN, A., *Autoedición: texto y tipografía*, ACK Publish, Madrid, 1991.
- BUISSON, F. (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, Librairie Hachette et Cie., Paris, 1911.
- CÁRCELES, G., «Vencer el analfabetismo para el año 2.000 ¿un objetivo realizable?», *Perspectivas*, nº 76, 1990, p.497-509.
- CALVANI, A., *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- CASTRO, I. «La mano que habla al cerebro», *Substratum*, vol II-4, 1994, p.65-89.
- CASTRO Y LEGUA, V., *Medios de instruir*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y C^a, 1893.
- CASTRO Y SERRANO, J. de, «El libro», en *Cuadros contemporáneos*, Madrid, Imprenta de T. Fortanet, 1871, p.15-74.
- CASTRUCCIO, E., *La estilográfica*, Idealibri, Milano, 1985.
- CHARTIER, R. (dir.), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, Fayard, Paris, 1991.
- . *Histoires de la lecture. Un bilan de recherches*, IMEC Éditions/ Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1995.
- CHARTIER, A-M^a y HÉBRARD, J., *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Gedisa, Barcelona, 1994.

- CHERVEL, A. y MANESSE, D., *La dictée, les français et l'orthographe, 1873-1987*, Calman-Lévy e I.N.R.P., Paris, 1989.
- COOK-GUMPERZ, J., «Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?», en COOK-GUMPERZ, J. (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Paidós-MEC, Madrid, 1988, p.31-59.
- CORNEJO CARVAJAL, J., *Reseña histórica del arte taquigráfico*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1889.
- DORR, A. «What constitutes literacy in a culture with diverse and changing means of communication?», en KELLER-COHEN, D. (ed.), *Literacy. Interdisciplinary conversations*, Hampton Press, Inc., Cresskill, New Jersey, 1994, pp. 129-153.
- ESCARPIT, R., *La revolución del libro*, Alianza, Madrid, 1968.
- _____. *Escritura y comunicación*, Castalia, Madrid, 1975.
- ESCOLANO BENITO, A. (coord.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1992.
- ESCOLAR, H., *Historia de las bibliotecas*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1985.
- _____. *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX y XX*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1996.
- ESPEJO CALA, C. (ed.), *Escritura y comunicación social, historia de la comunicación escrita: definición multidisciplinar de una nueva asignatura*, Alfar, Sevilla, 1996.
- ESTABLET, R. y FELOUZIS, G., *Libre et télévision: concurrence ou interaction?*, PUF, Paris, 1992.
- FABRE, D. (dir.), *Écritures ordinaires*, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, Paris, 1993.
- FLICHY, P., *Una historia de la comunicación moderna. Espacio público y vida privada*, Gustavo Gili, Barcelona, 1991.
- FLÓREZ DE PANDO, G., *Tratado teórico-práctico de taquigrafía o arte de escribir siguiendo la rapidez de la palabra*, Madrid, Tipografía de Manuel Ginés Hernández, 2ª ed., 1887.
- FRAENKEL, B. (dir.), *Illetrismes*, Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, Paris, 1993.
- GABELSBERGER, F.X., *Tratado de estenografía internacional. Según los principios del inventor de la estenografía Franz Xaver Gabelsberger*, Dresde, Real Instituto Estenográfico, 1890.
- GARCÍA NOVELL, F. «Las nuevas tecnologías al servicio del libro y de la lectura», en *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Memoria*, Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 1984, p.111-121.
- GRAY, *La enseñanza de la lectura y la escritura*, Unesco, Paris, 1956.
- GUBERN, R., *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*, Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- HODGKIN, A., «New technologies in printing and publishing: the present of the written word», en BAUMANN, G. (ed.), *The Written Word. Literacy in Transition*, Clarendon Press, Oxford, 1986.
- HOGGART, R., *The Uses of Literacy*, Penguin Books, Harmondsworth, 1958.
- KAESTLE, C.F. y otros, *Literacy in the United States. Readers and Reading since 1880*, Yale University Press, New Haven y London, 1991.
- KINTGEN, E.R., KROLL, B.M. y ROSE, M. (eds.), *Perspectives on Literacy*, Southern Illinois University Press, Carbondale y Edwardsville, 1988.
- LE MEN, S., *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*, Éditions Promodis, Paris, 1987.
- LYONS, M. y TAKSA, L., *Australian Readers Remember. An Oral History of Reading, 1890-1930*, Oxford University Press, Melbourne, 1992.
- MARTHÍN GUIX, E. *Estenotipia universal. Método sencillo, práctico y razonado de taquigrafía mecánica*, Madrid, Bailly-Ballière e hijos, 1907.
- _____. *Guía del escribiente*, Madrid, Bailly-Ballière, 12ª ed., s.a.
- _____. *Inventario de neologismos para completar y unificar la tecnología en las escrituras modernas en todas sus manipulaciones*, Madrid, Librería de Fernando Fé, 1911.
- _____. *Manual de mecanografía y policopia. curso completo de escrituras mecánicas*, Madrid, Bailly-Ballière, 1914.
- _____. *Vademecum del oficinista*, Madrid, Bailly-Ballière e hijos, 1910.
- MARTIN, H.-J., *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Perrin, Paris, 1988.
- _____. «La imprenta», en WILLIAMS, R. (Ed.), *Historia de la comunicación. Vol 2. De la imprenta a nuestros días*, Bosch, Barcelona, 1992, p.9-80.

- MARTIN, H.-J., CHARTIER, R. y VIVET, J.-P. (dir.), *Histoire de l'édition française. Tome II, Le livre triomphant, 1660-1830*, Promodis, Paris, 1984.
- _____. *Tome III. Le temps des éditeurs. Du romantisme à la Belle Époque*, Promodis, Paris, 1985.
- _____. *Tome IV. Le livre concurrent, 1900-1950*, Promodis, Paris, 1986.
- MARTÍNEZ ARNALDOS, M., *Lenguaje, texto y mass-media. Aproximación a una encrucijada*, Universidad de Murcia, Murcia, 1990.
- MARTÍNEZ MARTÍN, J., *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1991.
- MCLUHAN, M., *La galaxia Gutenberg. Genesis del «Homo tipographicus»*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1993.
- MORENO MARTÍNEZ, P.L., *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)*, Universidad de Murcia y Academia «Alfonso X el Sabio», Murcia, 1989.
- NUNBERG, G. (ed.), *The Future of the Book*, Brepols, 1996.
- ONG, W.J., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1987.
- PEREC, G., «Leer: bosquejo sociofisiológico», en *Pensar y clasificar*, Gedisa, Barcelona, 1986, pp. 80-93.
- PÉREZ JIMÉNEZ, J.C., *Imago mundi. La cultura audiovisual*, Fundesco, Madrid, 1996.
- PETRUCCI, A., *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Editori Riuniti, Roma, 1987.
- PEYRIÈRE, M. (dir.), *Machines à écrire. Du claviers et des puces: la traversée du siècle*, Autrement, Paris, 1994.
- POSTMAN, N., *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del «show business»*, Ediciones de la Tempestad, Barcelona, 1991.
- POULAIN, M. (dir.), *Lire en France aujourd'hui*, Éditions du Cercle de la Librairie, Paris, 1993.
- _____. *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Éditions du Cercle de la Librairie, Paris, 1988.
- RONAI, Z., «La escritura y la ortografía como medios de educación política», *Revista Española de Pedagogía*, nº 58, 1957, p.99-112.
- SALINAS, P., *El defensor*, Círculo de Lectores, Barcelona, 1991.
- SÁNCHEZ ARBÓS, M^a, «La enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela Primaria: sus métodos actuales», en *Libro-guía del maestro*, Espasa-Calpe, Madrid, 1936, pp. 335-353.
- SMITH ALLEN, J., *In the Public Eye. A History of Reading in Modern France, 1800-1940*, Princeton University Press, Princeton, N.J., 1991.
- TERCEIRO, J.B., *La sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*, Alianza, Madrid, 1996.
- TIRADO BENEDÍ, D., *La enseñanza del lenguaje*, Labor, Barcelona, s.a., pero hacia 1936.
- TREJO DELARBRE, R., *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*, Fundesco, Madrid, 1996.
- VERHOEVEN, L. (ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and Educational Implications*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1994.
- VINCENT, D., *Literacy and Popular Culture. England, 1750-1940*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- VINAO, A., «Alfabetización y analfabetismos», en ESCOLANO, A. (coord.), *Escribir y leer en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1992, p.385-410.
- _____. «A propósito del neoanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea», en PETRUCCI, A y GIMENO BLAY, F. (eds.), *Escribir y leer en Occidente*, Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universitat de València, Valencia, 1995, p.183-211.
- _____. «Cultura tipográfica y cultura televisiva», en *I Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Memoria*, Sociedad de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 1994, p.123-145.
- _____. «Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones», *Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita*, 3, 1996, p.41-68.