

## La escritura en la cultura postalfabética

Rubén M. Tani\*

### The Barrio Boyzz<sup>1</sup>

Cuando llegó la TV en blanco y negro, los jóvenes leían comics (el legendario **Tony**) y hasta novelas. Si uno hace una especie de anagnórisis y compara advierte que la antigua programación, esto es el formato de la antigua TV, era para el formato de hoy, antigua.

Han cambiado ciertas pautas culturales (económico-políticas) que marcan rasgos latinoamericanizantes en Uruguay, y aunque la TV a colores cambió aún más el formato perceptivo, debemos agregar aquí los videogames, las computadoras y el video, que acabaron con los flippers de los 60-70.

La generación que nació viendo en colores, hoy no lee comics (ni siquiera **Condorito** o **Patoruzú**) y, por supuesto, pasó de moda el **Tony**. Sólo ven TV y videos y muy poco cine (es caro). La vieja cultura de matinée ya pertenece al pasado y empezó a morir cuando llegó la TV en blanco y negro. Sobrevive como muy pálido reflejo en esas tardes que ofrecen el Bono Escolar y Liceal en las vacaciones de julio.

Ahora bien, ¿qué significa como cambio palpable en los hábitos lectores (aparte del costo de los libros) esta cultura en la que resulta más económico alquilar videos en el barrio?

El cambio radical que se puede apreciar en varios aspectos de la cultura o modalidad cultural está centrado en los hábitos lectores activos (procesar un texto, un discurso), es decir, procesar un género (policial, ciencia ficción, terror, *best seller*, etc.) lo que enriquece el conocimiento de una **tópica** y una **estructura retórica**.

Naturalmente que, por todo lo antes mencionado, hoy no leen ni el diario y sólo procesan pasivamente el registro icónico (iconográfico de Panofski) del lenguaje de la TV y el video. De todos modos lo que importa aclarar aquí no es si la TV es un opio o si es mala *per se* (no somos dorfmanianos), más bien intentamos señalar que, lo que uno advierte como observador activo, de lo que estos jóvenes ven, es que ellos tienen dificultades para dominar la noción de género, el perfil de un director, y procesar sensatamente un guión o argumento, lo cual les permitiría dominar un saber, hilvanar una serie de nociones básicas, ya que aquí no nos estamos refiriendo a un saber técnico.

No creemos, como piensan algunos, que la TV fomente la ingestión pasiva de imágenes: es un **medio** que tiene su retórica a través de los

---

\* Instituto de Lingüística, F.H.C.E., Universidad de la República, Uruguay.

<sup>1</sup> El artículo es una versión ampliada del trabajo presentado con el título "Escritura y retórica del texto" en el 1er. **Encuentro taller del International Boards on Books for Young People** (IBBY-Uruguay) Montevideo, 17-19 de octubre de 1991 y publicado en **Punto 21 N° 56** (diciembre de 1991) p. 46-49.

diversos tipos de mensajes (buenos y malos). La TV conlleva otro formato perceptivo a diferencia del libro que obliga a una mayor actividad personal de interpretación del nivel lingüístico del texto para llegar a desentrañar el argumento. La imagen del video nos ahorra **imaginar** a partir de signos lingüísticos. Una cosa es leer una descripción de Robo Cop y otra verlo en video o cine. Además como en TV o video lo que funciona más son productos clase B, el argumento es fácil y no exige mucho esfuerzo en procesar el texto icónico (y simbólico).

Nosotros que estamos desde hace tiempo en contacto con el medio escolar, porque nos interesa el tema, vemos que el sistema educativo no asimiló aún este cambio en la modalidad cultural uruguaya que mencionamos antes y en la cual está inmerso el mismo sistema educativo. No hay una respuesta actualizada y técnica para poder atender a una clientela pequeña y joven que va más contenta al video-club del barrio que a estudiar. ¿Es sensato, acaso, ofrecer a estos jóvenes la *Ilíada* o *Antígona*? Lo que acontece es que el sistema y el educador no se han percatado de que aunque sus intenciones sean loables, no entienden que Aquiles ahora es karateca y que los héroes son Superman o las tortugas ninjas. El formato mental del educador es diferente y por esta razón recupera el concepto de cultura de un modo diferente y es notorio que no concuerda con la recuperación que de la cultura hace el joven. Si uno los motiva, ellos leen con interés, pero el problema está centrado en los aspectos motivacionales y la función que cumple un texto, p.e., literario. Pensamos que si se supera esa pretensión culturosa que ya no funciona, ellos deberían leer, p.e., en el liceo, novelas policiales o de ciencia-ficción (Chandler, MacDonald, Asimov, Tolkien...) entre otras opciones, aunque esto para nosotros ya es **literatura**. Podríamos sugerir que leyeran comics "cultos": Moebius, Hergé, Breccia, Manara...

El texto es una excusa, no para que sepan o sean "cultos", sino para que descifren activamente la escritura como tecnología para reflexionar individualmente y organizar su lenguaje interior.

Esto supone la lectura como imaginación, creatividad, competencia cultural, que permita interpretar un texto y un contexto.

En la escuela nos alfabetizan, luchamos con la ortografía y nos quedamos sin el dominio técnico del texto como una producción social que tiene una retórica y un formato discursivo. ¿Cómo pasa la escuela de la oralidad a la escritura? Del modo antiguo, a través de la ortografía como transcripción del código oral. La escritura para la escuela y el sistema es una especie de código ancilar y complicado lo que lleva a que en el secundario el joven tenga estrategias alfabéticas y no retóricas. Las estrategias retóricas se pueden enseñar.

Nadie está afirmando que se insista en la formación de vocaciones literarias de otro tipo, sino más bien, señalar las estrategias metacognitivas que supone la lectura para un buen lector como Borges. p.e.

En un primer esquema vemos:



Teniendo siempre como trasfondo el sistema educativo y las creencias que tienen los educadores, expertos y planificadores (y autoridades), podemos enfocar nuestro discurso sobre la escuela como una de las etapas introductorias al sistema alfabetizador.

Cuando uno observa la concepción corriente y poco técnica que se tiene de la lectura y las estrategias lectoras uno ya sabe que hay una explicación histórica. Claro, en la Edad Media el Trivium establecía: la Gramática, la Lógica y la Retórica como formas disciplinares que debían ser tenidas en cuenta, sólo que esta consideración se perdió con las nuevas estrategias pedagógicas y se fue dejando de lado a la Retórica como elemento relevante en la educación. Naturalmente que no nos referimos a enseñar la Retórica como en la Edad Media y el Renacimiento, pero sí adaptarnos a la cultura actual y sus formatos de producción de cultura, es decir aclarar las relaciones de producción de cultura (discursiva, textual, etc...)

Sin entrar a discutir si Derrida (1984) tiene razón cuando dice que la Escritura (Archi-) está antes de la oralidad y la explicita como constructo discursivo social, queremos decir que para la modalidad de investigación que encaramos, tuvimos en cuenta por un lado la vieja creencia del sistema educativo sobre la ortografía, como una técnica tradicional que tiene que ver con la **escritura** en tanto sistema convencional de transcripción de la oralidad y, en este caso, tenemos una concepción que influye en toda la sociedad culta: alfabetización para leer. La escritura queda así a medio camino entre el escribir correctamente la oralidad que se supone correcta y la lectura como libre decisión de cada uno de nosotros, según tengamos o desarrollemos estrategias lectoras-escriptoras. El sistema confunde el escribir como Retórica y como **Escritura** con la literatura o la creatividad de los poetas.

Entonces debemos aclarar que no hay oralidad correcta (normas académicas) y por lo tanto el tema de la ortografía debe ser abandonado por

estrecho y antiguo. La ortografía es la parte menor y menos importante de la retórica, como estrategia de comunicación y persuasión.

### **El reconocimiento de estrategias semióticas**

Sin ánimo de-construccionista, pero con un afán crítico nos parece que la "noción" de concepto es manejada ingenuamente en diversos tipos de "modelos": lingüísticos, pedagógicos... ya que raramente se plantean cuestiones epistemológicas sobre el concepto de signo y el concepto de concepto. ¿Es por acaso mental o lingüístico? Modelos analógicos de las funciones del cerebro ignoran frecuentemente la distinción verbal/visual y las estrategias cognitivas que p.e., a Ch. Sanders Peirce (1960) tanto le interesó.

Cuando se trata de estrategias metacognitivas, por así llamarlas, más que estudiar la "evolución" y adquisición de los "conceptos" que el adulto tiene en determinado momento de una cultura y proyectarlos sobre un individuo que maneja otros formatos culturales, queremos establecer que esta reducción o reproducción hacia atrás es negativa y reaccionaria.

Sabiendo que uno modula formatos no actualizados, la cultura del infante debe ser reconocida, así como sus posibles formatos cognitivos. Para estudiar y arriesgar hipótesis sobre estrategias semánticas, sobre una Semiótica Cognitiva, nosotros tenemos en cuenta a Peirce, porque su enfoque interactivo es muy ambicioso y creativo. Tiene ideas muy interesantes que permiten estudiar la semántica cultural y la semiótica cognitiva.

Por todo esto que estamos refiriendo, preferimos analizar y experimentar hipótesis acerca de las hipótesis de los niños y sus estrategias para producir textos; así como investigar la adquisición de **diagramas** (Peirce) cognitivos. La noción de diagrama, mapa mental, se relaciona para nosotros, con la cognición y la creatividad, estrategias que al sistema educativo en nuestra cultura occidental, le ha costado mucho instrumentar en forma efectiva.

Es evidente que nuestro intento trata de relacionar creatividad y cognición ejercidas e instrumentadas mediante formatos diagramáticos, gráficos y mapas mentales (cognitivos). Metacognición como proceso cognitivo involucra: pensar, inventar, leer, escribir...

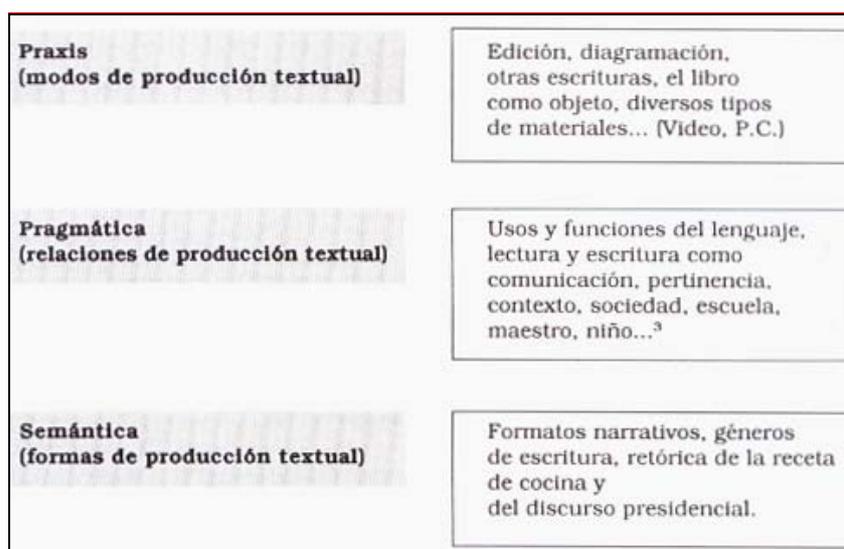
Con un criterio operativo y sin entrar en consideraciones epistémicas acerca de postulaciones "aprioristas" o empiristas hacemos como William James y nos hacemos cargo de nuestro discurso, nuestra situación (Uruguay) y siendo aún más explícitos tratamos de saber quién es el mismo y el Otro(s). Como es natural no podemos desconocer las meditaciones derridianas y foucaultianas.

Tomamos en consideración el medio social y cultural como previo y preexistente a la escuela y al niño. La sociedad determina al hombre y a su vez la sociedad es un producto cultural. En la actual situación cultural el tratar de utilizar modelos mentalistas del siglo pasado es inútil y desaconsejable,

porque es oportuno tratar de estudiar el comportamiento simbólico (=semiótico) de la sociedad.

No se trata de un enfoque simbolista como el de Cassirer ni el de Clifford Geertz. La postura cognitiva de Peirce es mucho más interesante, aunque no le seamos fieles a ultranza. Es en este sentido que no nos preguntamos si los **diagramas** preexisten a la experiencia o bien se adquieren con ella. Sabemos que los medios de comunicación actuales (recordar a McLuhan, 1962) han establecido y cambiado hábitos y estrategias perceptivas-cognitivas que no concuerdan con los formatos de épocas pasadas y este cambio, al ser desconocido por el investigador y el educador, tiene efectos negativos en la praxis educativa que intenta producir lo que se da en llamar la "zona proximal", prevista por Rousseau en el **Emilio** y que nos parece mejor enfocar como "**juegos de reconocimiento de estrategias semióticas**". Lugar de la intertextualidad, de la interacción cognitiva en el juego de hipótesis entre el Mismo y el Otro.

Recapitulando, si relacionamos estas intenciones con algunos conceptos que hemos manejado en este **texto** en referencia a un trabajo anterior<sup>2</sup> tenemos:



Estos tres "niveles" o como quiera que se los llame son una cita, y un recurso semiótico, como diría Peirce, un diagrama que es icónico por las relaciones que establece. Entre estos niveles se produce una interacción real con el aula, superponiéndose casi siempre en sus aspectos prácticos, concretos o en sus formas más sofisticadas. La intención no es tratar de **enseñar** y recuperar, de alguna forma testable a corto plazo, la memoria archivada. Se trata de estimular la creatividad textual en sus aspectos más finos y por supuesto **diferidos** (cuando subrayamos esta palabra no podemos dejar de pensar en Derrida).

<sup>2</sup> Tani, Rubén (1989a) "A semiotic approach to reading-learning disabilities with concern to the Latin American context." **La Educación**, N° 104, pp.69-81.

Diríamos que el concepto de Peirce sobre la reproducción (abducción) se parece mucho a nuestro enfoque teórico, sabiendo como sabemos que todo enfoque teórico es parte de una semiótica textual/social que se cita y reelabora sucesivamente (abducción = implicatura teórica). La **alfabetización** impone una modalidad en otra cultura o subcultura (etnia o marginados... )<sup>3</sup> y como actividad logocéntrica tiende a reconocer al Otro(s) a través de sus propios formatos mentales inoculados mediante campañas de alfabetización. ¿Cómo se llega del alfabeto al texto? Veamos:



En la época alfabética la evangelización democrática del alfabeto como elemento homogéneo y hegemónico, suponía la proyección desde un tipo de lector alfabético. En realidad, en toda sociedad y por razones culturales y de desempeño existen varios tipos de "lectores". El alfabetismo logocéntrico del hombre universal extendía un bien propio de núcleos dedicados profesionalmente a leer para vivir. En esta etapa el alfabeto era verbal y oral, pero cuando hace más de cuatro décadas empieza a cambiar el formato cultural global, la lectura y la escritura comienzan a ser más **visuales** y menos **lineales** y aparece más "palpable" la **oralidad secundaria** a la que refiere Ong (1982). Para la gramática y la normativa tradicional no estaba muy claro lo específico de la oralidad y lo relevante de la escritura. Ignoraban el proceso social y cognitivo que surge a partir de la imprenta o antes.

Para un joven de la cultura global leer supone ser scanner de video-clips, procesador de textos, TV, etc.

Desde hace casi diez años, hemos venido desde la semiótica y la poesía visual a trabajar en el tema de la lectoescritura<sup>4</sup>. Actualmente experimentamos específicamente con textos visuales estéticos (collages y montajes) desde pre-escolares.

Concebimos que debemos expandir la noción de **texto** y de escritura más allá de lo que la tradición de Port Royal suponía. En esto existe toda una tradición que arranca desde Mallarmé y llega hasta la poesía concreta. Tenía razón Rousseau cuando decía en el Emilio que no importaba el método, lo

<sup>3</sup> Tani, Rubén (1989b) "Estrategias didácticas para el subdesarrollo y la marginalidad: el contexto social de la lectura." **Leitura: Teoría e Prática**; N° 14, pp.32-36.

<sup>4</sup> Salvo, Heloísa y Rubén Tani (1991) Una estrategia de aproximación a la lectura: el contexto cognitivo y social de la lectura (CO.CO.SO.LE). Xerox 64 pp.

básico era el interés y, agregamos nosotros, del niño y del educador. Desde el pre-escolar se advierten producciones (collages) muy interesantes, pastiches de imágenes y letras que suponen una capacidad global de diagramar un texto en forma armónica y estética. Esto apoya una vieja hipótesis nuestra que se basa parte en McLuhan y parte en nuestra tarea de hacer poesía visual desde hace una década<sup>5</sup>.

No hay escritura sin retórica, y la escritura es visual. Los jóvenes deben realizar los textos, como una tarea cognitiva y estética. Con textos políticos visuales uno puede unir lo cognitivo y lo estético. Con esto tratamos de interesarlos por la producción de textos que tienen que ver con una tradición cultural y con su cultura global "post-alfabética". Naturalmente que para nosotros, adultos educados en el alfabeto Port Royal, es difícil adecuarnos a la cultura global sin preconceptos.

La crisis del logos central y la crisis de la educación están estrechamente unidas, pero ya desde los años 50 se notaban señales culturales, esas que MacLuhan comenzó a indicar por el 62. Todo el sistema educativo está en crisis de ideas productivas, se sigue **interpretando** mentalmente la interacción simbólica sin poder efectivamente **transformarla**.

En este trabajo hemos confrontado dos mentalidades: la del "espejo retrovisor" y la de **Back to the future**. Aquí en el sur<sup>6</sup>, la comarca del Orbis Tertius, se confirma la hipótesis de que estas comarcas son más conservadoras que las zonas centrales. ¿Podremos realizar performances creativas? Yo creo que debemos meditar aquellas magistrales escrituras de Borges cuando dice que "Debo a la conjunción de un espejo y de una enciclopedia el descubrimiento de Uqbar", para plantear la identidad y el reflejo, la metáfora y la metonimia teórica. ¿Cuál es la "zona proximal" entre el norte y el sur?

## Referencias bibliográficas

- Derrida, J. (1984) **De la gramatología**. México, Siglo XXI editores.  
Mc Luhan, M. (1962) **La galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus**. Madrid, Aguilar.  
Ong, W.J. (1982) **Oralidad y escritura**. México, Fondo de Cultura Económica.  
Peirce, Ch. S. (1960) **Collected papers**. Cambridge, Harvard University Press.

---

<sup>5</sup> Desde 1980 y paralelamente a nuestra tarea académica, hemos trabajado en poesía visual y arte correo. Esto nos facilitó aplicar ciertas hipótesis textuales no tradicionales dentro del sistema educativo. Es oportuno afirmar aquí que el artista y el niño aprenden experimentando.

<sup>6</sup> Como dice Carlos Alberto García, "Yo soy de la Cruz del Sur".