

Lo escrito desde el análisis del discurso*

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona

La escritura es el sistema de signos más importante
que jamás se ha inventado en nuestro planeta.
Florian Coulmas, *The Writing Systems of the World*

De este modo inicia Coulmas el capítulo “Qué es escribir”, en su manual sobre los sistemas de escritura en el mundo. Partiendo de la base de que la oralidad es universal porque se encuentra en todas las civilizaciones y que, en consecuencia, puede tener alguna base natural o genética, nadie duda que lo escrito es un hecho claramente cultural, un artefacto inventado por las personas para mejorar su organización social: para comunicarse a distancia, establecer formas de control grupal o acumular los saberes y así inaugurar la historia en el sentido actual.

Lo que hoy sabemos que significa *un acto de composición escrita* dista mucho de lo que pensábamos que era *escribir* o la *expresión escrita* hace sólo dos décadas –el mismo cambio de denominación, en cursiva, ya resulta significativo. En este breve lapso, disciplinas tan

* Una versión adaptada de este artículo constituye parte del capítulo “¿Qué es escribir?”, del volumen *Construir la escritura*, que D. Cassany publicará en Paidós (Barcelona y Buenos Aires) a finales de 1999. El texto presente matiza algunas afirmaciones de aquel original e incorpora algunos datos nuevos, un esquema y algunas referencias bibliográficas complementarias.

variadas como las denominadas ciencias del lenguaje, la psicología cognitiva o incluso la crítica literaria han realizado aportaciones teóricas y aplicadas de gran interés, que han modificado nuestra percepción de la composición escrita, y que tienen consecuencias importantes en el planteamiento de su enseñanza / aprendizaje (ver Grabe y Kaplan 1996).

El objetivo de este artículo es sintetizar las principales aportaciones que se han realizado desde el ámbito lingüístico (pragmática, análisis del discurso, lingüística del texto, sociolingüística; ver Lavandera 1985) y etnográfico (estudio de comunidades orales y escritas; ver Saville-Troike 1989), para orientar tanto la tarea investigadora del lingüista y del psicopedagogo de la lectoescritura como la actividad didáctica del docente en el aula. El primer apartado resume el punto de vista con el que el lingüista observa hoy un acto de producción y recepción escrita; el segundo analiza someramente las implicaciones que tiene la adquisición del código escrito en el desarrollo cognitivo del individuo; el tercero propone una clasificación de las funciones que desempeña la escritura en la civilización moderna (ver Cassany 1999a y 1999b para su aplicación concreta a la enseñanza), y las conclusiones finales sugieren futuras líneas de estudio. En conjunto, estaremos contentos si el texto ofrece al lector una visión global aunque necesariamente breve del hecho escrito, desde la perspectiva lingüística.

1. Concepción básica

La escritura es una forma de manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el morse. Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal, que resumimos a continuación con ejemplos comentados:

1.1. Actividad lingüística e intención

Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos (Austin 1962; Schmidt 1973). Escribimos para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en otros, pedir dinero, organizar una actividad, buscar aprobación, etc. Por ejemplo, para expresar nuestro amor a un

ser querido podemos invitarlo a cenar, regalarle un ramo de rosas, abrazarlo o darle un beso, decirle, en una conversación, *te quiero*, *no podría vivir sin ti*, *me vuelves loco*, o escribirle una carta o una nota secreta con las mismas palabras. En definitiva, escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos.

Hasta cierto punto, las intenciones comunicativas llegan a ser más importantes que las palabras. Si tenemos que explicar a una tercera persona el contenido de una carta recibida, basta con aclarar su objetivo: *me dice que me quiere*, aunque ninguna de esas palabras aparezca en el original. En algunas situaciones, la intención puede incluso modificar el significado convencional de las palabras: en la misma carta, un autor puede escribir *me descompones*, *me trastornas*, *me estás destrozando*, o incluso un *te odio* entrecomillado, siempre con el mismo sentido de *te quiero*. En la misma línea, una palabra tan inocua como *gracias* puede significar agradecimiento por algo realizado, pero otras muchas cosas: *tira aquí los restos de comida*, si figura en un cesto en un restaurante de comida rápida; *recibí el regalo*, si la anota en una tarjeta de acuse de recibo el beneficiario de un envío postal, o *dame dinero* si la escribe un mendigo en un cartelito.

En resumen, escribir como hablar es una forma de conseguir objetivos en una sociedad altamente alfabetizada, organizada con los intercambios verbales. Aprender a escribir sólo tiene sentido si sirve para poder realizar acciones y consiste en aprender a utilizar las palabras para que consigan lo que uno pretende.

1.2. Contextualización

Cada uso lingüístico, cada actividad de composición escrita, es un acto contextualizado que tiene lugar en unas determinadas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pertenecen probablemente a una misma comunidad lingüística. El lenguaje no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una única cultura.

Como consecuencia de esa contextualización, tendemos a economizar todo lo posible: con el menor número de palabras intentamos conseguir los mayores efectos posibles. Así, el mendigo puede pedir limosna con el simple *gracias* escrito en un cartelito, sin tener que aclarar: *no tengo dinero, ni casa, ni trabajo, ni familiares que cuiden de mí, les agradeceré cualquier ayuda que puedan darme*. Del mismo modo, un moderador puede pedir al conferenciante parlanchín que acabe con una nota que diga *cinco minutos*; es innecesario redactar: *Sr. Matías, quiero informarle que ya se ha pasado media hora de lo acordado y que debería cortar para que quede tiempo para las preguntas*, ya que el destinatario puede recuperar fácilmente esta información a partir del contexto.

Incluso sin compartir un mismo lugar y momento con el interlocutor, el conocimiento enciclopédico permite relacionar datos y construir significados en discursos descontextualizados. En la siguiente secuencia: *entró en el lavabo, se subió al retrete, escondió el paquete en el depósito, tiró de la cadena y salió*, todos los lectores relacionan *lavabo* con *retrete*, *depósito* del agua y *cadena* de éste, aunque esta información no sea de orden semántico y no se incluya en un diccionario; además, todos infieren también que el protagonista debe subirse al retrete para alcanzar la cisterna elevada o que al tirar la cadena del agua lo que intenta el protagonista es simular que realmente ha usado el retrete. De este modo es totalmente innecesario un discurso paralelo como el siguiente: *entró en el lavabo, se subió al retrete que había en éste para poder alcanzar el depósito del agua (que tiene todo retrete, y que en este caso estaba elevado), donde escondió el paquete que llevaba; bajó del retrete; tiró de la cadena del depósito del agua para simular que había usado el retrete y salió*. Además de redundante resulta antieconómico e incluso confuso, puesto que los datos relevantes se mezclan con rutinas consabidas. Pero también es cierto que una tercera versión excesivamente elíptica como *entró en el lavabo, escondió el paquete en el depósito y salió*, pierde información relevante, ya que el lector difícilmente puede inferir que se tiró de la cadena o que se subió al retrete, e incluso es posible que dude sobre el referente de *depósito* (¿cisterna del agua del retrete, del calentador del baño, depósito general?).

En definitiva, al escribir y al hablar decimos sólo una parte de lo que comunicamos, porque dejamos que el contexto (el conocimien-

to enciclopédico) muestre el resto. El problema consiste en saber elegir lo más importante e imprescindible, para que con el menor número de palabras podamos transmitir todo lo necesario.

1.3. Proceso dinámico y abierto

El uso lingüístico —y también el acto de composición— son procesos dinámicos y abiertos de construcción de significado (Bernárdez 1982 y 1995; Brown y Yule 1983). El mensaje no está almacenado en el texto, sino que surge de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. Veámoslo en el siguiente titular del periódico español *El País* (29-5-95, edición catalana), en la mañana siguiente a unas elecciones municipales:

El PP triunfa en las grandes ciudades
Maragall derrota a Roca en Barcelona

Cualquier hispanohablante entendería, en principio, que el candidato *Maragall* pertenece al Partido Popular (el *PP*), del mismo modo que *Barcelona* es una *gran ciudad*. Así lo indica ese doble paralelismo del titular, reforzado por el tratamiento tipográfico, que puede sugerir que la segunda oración expande la primera. Pero, puesto que la interpretación es falsa (ni *Maragall* ni *Roca* pertenecen al *PP*), ¿cabe concluir que el texto es incoherente? De ningún modo: los lectores reales que leyeron el titular en el día que fue publicado, a la mañana siguiente de las elecciones, sabían con certeza dónde se situaba cada político, y precisamente lo que esperaban del periódico eran respuestas directas y escuetas a las dos incertidumbres principales que tenían: quién ganó las elecciones en España en líneas generales y, en concreto, ya que se trataba de la edición catalana, en la alcaldía de Barcelona. Desde esta perspectiva, el titular resulta ejemplar por adecuado y económico, pero sólo adquiere significado coherente con la aportación de los conocimientos de los lectores.

Ejemplos de este tipo muestran cómo el acto comunicativo no es estático o cerrado. El mensaje de un escrito no es un contenido completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, que se ofrezca a los lectores para que lo descodifiquen como quien desempaqueta un objeto postal. Al contrario, el mensaje sólo existe en la

mente del lector y del autor y se construye durante el acto de lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo del lector y lo enunciado por el autor en el texto. Como consecuencia de este hecho, el mensaje de un escrito nunca será el mismo para todos los lectores, desde el momento que cada persona posee diferentes conocimientos previos; incluso un único lector podrá interpretar de manera diferente un mismo texto, leído en fechas distintas, ya que sus conocimientos varían con el tiempo (el mismo ejemplo anterior muestra cómo el paso del tiempo modifica la “actualidad” y la coherencia de un titular). Puesto que el contexto es dinámico, por la incidencia de las variables de tiempo, espacio, destinatarios, etc. nunca un mismo texto significa exactamente lo mismo. Además, carece de sentido considerar que los textos tienen *propiedades* inmanentes de *coherencia*, *cohesión* o *adecuación*, cuando estos hechos se manifiestan a través de *procesos* dinámicos y abiertos de (des)codificación.

1.4. Discurso organizado

Los usos lingüísticos son unidades identificables y estructuradas, aunque se apoyen en situaciones no verbales concretas, dependen del conocimiento enciclopédico de los hablantes, y se vehiculan a través de procesos dinámicos y abiertos. Denominamos *texto* o *discurso* –escrito u oral– a dicha unidad y, si bien es cierto que cada término remite a distintos referentes (*texto*: escrito, abstracción, competencia, lingüística del texto; *discurso*: oral, uso concreto, actuación del discurso), aquí vamos a utilizar las dos expresiones como sinónimos. Como sabemos, los textos son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (*párrafos*, *oraciones*, *sintagmas*, *palabras*) y de reglas o criterios de organización de las mismas (*introducción-desarrollo-conclusión*, *tesis-argumento*, *causa-consecuencia*, *coordinación sujeto-verbo*, etc.). Son ejemplos de textos el código civil, un tríptico informativo, una conversación de ascensor, una exposición, un aviso, una nota, etc. Para analizar y clasificar esta intrincada organización interna, utilizamos las conocidas denominaciones de *coherencia*, *cohesión*, *corrección* y *adecuación*.

Cabe destacar que la escritura utiliza dichas unidades y reglas con especificidad respecto al uso oral, a causa de las características pragmáticas del canal escrito (producción y recepción grafo-visual,

planificada, descontextualizada, etc.). Además, la popularización de los recursos informáticos (procesadores de texto, maquetación, edición) ha facilitado que los textos escritos actuales incorporen variadas formas no verbales (dibujos, fotografías) o verbales pero no lineales (esquemas, gráficos, diagramas de flujo) de expresión. Algunos autores han incorporado este factor como elemento representativo y relevante de la comunicación escrita.

1.5. Géneros y polifonía

Los textos que produce un hablante no son ni homogéneos ni singulares, porque se insertan en la tradición discursiva que ha desarrollado su comunidad lingüística a lo largo de su existencia. La acumulación histórica de textos, elaborados por distintos hablantes en los mismos contextos y con las mismas intenciones, ha favorecido el desarrollo de rituales, estereotipos, fórmulas, clichés, citas y ecos textuales de todo tipo que garantizan la eficacia de la comunicación, al ser reconocidos como tales por los hablantes.¹

Respecto a la heterogeneidad, los textos generados por una comunidad lingüística se reparten entre distintos contextos sociales o esferas comunicativas: la administración pública, los medios de comunicación, la iglesia, la escuela, las relaciones familiares, etc. Cada una de estas esferas dispone de su propia tradición discursiva, que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes, más o menos explícitas y conscientes, que afectan al contenido (temas, estructura) y a la forma (registro, tono, fraseología, etc.) de los discursos. Denominamos *género* a cada una de estas esferas sociales de comunicación, que puede contener *tipos de texto* más concretos; algunos de ellos incluso poseen denominación verbal específica: sermón, mitin político, clase magistral, circular comercial, etc. (ver Adam 1992; Álvarez 1993 y 1994).

¹ Al respecto, es curioso constatar que mientras la lingüística generativa chomskiana suele destacar el carácter creativo (oraciones sin fin, palabras nuevas, etc.) y sistemático (reglas finitas y generales) del lenguaje, el análisis del discurso pone el énfasis en todo lo contrario: la extraordinaria diversidad discursiva (géneros, tipos de texto) y la notable reiteración en el uso lingüístico (rituales comunicativos fosilizados, estructuras estereotipadas, polifonía enunciativa, etc.).

Respecto a la ausencia de singularidad, a un hablante le resulta imposible prescindir del conjunto de textos que le han precedido y que, aunque sean viejos, pueden seguir estando vivos en la comunidad, sea en la memoria colectiva o como textos editados. La lengua carga inevitablemente con las connotaciones y los significados acumulados a través de estos usos, que se asoman en cada nuevo texto incluso sin pedir permiso al hablante. Por ejemplo, resulta imposible escribir en España *puedo prometer y prometo o por el cambio* sin que los interlocutores perciban los ecos de usos anteriores de las mismas palabras, realizados por otras personas con otras intenciones (respectivamente, frase favorita en los discursos de Adolfo Suárez, primer presidente democrático español después de la guerra civil, y eslogan político de la primera victoria del Partido Socialista Obrero Español en las urnas, en 1983). A veces el autor puede usar premeditadamente ese recurso para crear efectos expresivos: Payrató empieza su repaso a las definiciones de lingüística aplicada con estas palabras: “un famoso lingüista, cuyo nombre no hace falta recordar...” (1996: 11), que todo hispanohablante culto relaciona con el inicio de *El Quijote*. En definitiva, ningún texto fue o es el primero y todos deben mucho a sus predecesores, hasta el punto que todos son *polifónicos* (incluyen muchas voces diferentes que hablan a través del autor) o *intertextuales* (conectan con ideas de otros textos y de otros autores). Como dijo M. Heidegger, no hablamos a través de la lengua, sino que la lengua habla a través de nosotros (ver Bajtín 1979; Reyes 1994).

En resumen, aprender a escribir —y a hablar— significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para poder conseguir los objetivos deseados. Parece más sensato enseñar a *escribir* como verbo transitivo (= enseñar a escribir narraciones, descripciones, cartas, instrucciones, etc.), que como verbo intransitivo. Además, también resulta fundamental tener conocimientos culturales sobre los principales usos lingüísticos que ha tenido una lengua en una comunidad, para poder controlar mínimamente el significado que adquieren las palabras cuando un hablante se las apropia en un texto nuevo.

1.6. Variación

Los textos escritos también varían respecto al dialecto y al registro (ver Gregory y Carroll 1978; Payrató 1988). Si bien la oralidad

presenta evidentes y aceptadas muestras de variación dialectal (geográfica, generacional, social) y funcional (registros vulgares/formales, generales/específicos, subjetivos/objetivos), parece menos difundida la idea de que la escritura también contiene variaciones sistemáticas. Al reducir los textos escritos a la modalidad estándar y a los registros formales, especializados y objetivos, se destacan sólo los géneros escritos más conocidos o prestigiados, que son sólo una parte del todo. Lo escrito incluye textos dialectales (cartas privadas, literatura) y estándares, con variado grado de formalidad (invitaciones formales, cartas privadas), especificidad (artículo científico, noticia de divulgación científica, publicidad) y objetividad (columnas de opinión, instrucciones de un aparato). Aprender a escribir significa aquí aprender a elegir entre esas distintas variedades lingüísticas, puesto que cada variedad es la forma más idónea para cada contexto.

1.7. La perspectiva crítica

Los textos no son objetivos ni reflejan la realidad de manera desinteresada, tal como pueda creerse ingenuamente. Reflejan los pensamientos, los puntos de vista y la visión del mundo de sus autores (Fairclough 1995; van Dijk 1997; Martín Rojo 1997) y, puesto que no existen textos sin autores, tampoco existen espejos “objetivos”. Aparte de que nadie ve las cosas del mismo modo, resulta imposible usar el lenguaje de manera neutra porque, al mencionar o describir un hecho, el hablante debe elegir entre todas las opciones posibles, de manera que la expresión seleccionada niega implícitamente las otras. Por ejemplo, *inmigrante agrede a adolescente* transmite significados bastante diferentes a *mujer agrede a cabeza rapada*, aunque ambos títulos se refieran al mismo hecho; en la primera, se infiere, conscientemente o no, que el inmigrante no es adolescente —ni incluso ciudadano de derecho—, del mismo modo que en la segunda se considerará autóctona a la mujer; en cada caso, el conocimiento enciclopédico y los valores públicos orientan las simpatías del lector hacia el adolescente y la mujer, respectivamente, aunque no se sepa nada más de los hechos ocurridos.

En una época en la que ya no se usan —io no deberían usarse!— la fuerza o las armas para influir en la sociedad, los textos se han convertido, con la complicidad de los poderosos medios de comunica-

ción, en los instrumentos de persuasión y de manipulación de la denominada opinión pública. Muchas personas que no tienen acceso directo a los hechos se informan a través de los textos de medios de comunicación y de las esferas públicas (parlamentos, políticos, intelectuales, etc.) que, incluso dentro de la suposición cuestionable de que pretendan ser objetivos, orientan inevitablemente sus interpretaciones hacia los intereses de los propietarios de los discursos (magistrados, políticos, clases poderosas). De esta manera, por ejemplo, *banda terrorista hace explotar una bomba* o *grupo político reivindica sus derechos humanos* pueden describir un mismo hecho y crear conceptualizaciones muy diferentes e interesadas del mismo.

En definitiva, escribir y hablar también puede ser un acto político y la educación escrita debe formar ciudadanos *críticos*, preparados tanto para interpretar los discursos públicos dominantes como para elaborar sus propios textos alternativos, con las opiniones propias de cada uno.

En conjunto, el escrito se presenta con toda la complejidad del lenguaje humano, como una herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa y peligrosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil: transmite mucho más de lo que dice, clava sus raíces en el contexto y deja que los usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras puedan cambiar de significado. Es tan resbaladizo que se muestra al mismo tiempo estructurado y variado, explícito pero ambiguo y creativo, y tradicional en cada nueva manifestación.

2. Escritura y desarrollo

Varios estudios sobre el impacto que ha causado la invención y el desarrollo de la escritura en la historia de la humanidad (Goody 1977; Ong 1982; Coulmas 1989; Olson 1991) sugieren que no puede explicarse nuestra civilización actual sin la aportación de la tecnología de la escritura. La cultura escrita o escrituralidad (*literacy*, en inglés) parece estar directamente relacionada con la formación de organizaciones sociales complejas (ciudades, estados, democracias), y con el desarrollo de disciplinas vertebradoras como el derecho y el sistema judicial, o la historia y la sedimentación de una memoria

colectiva, e incluso con la creación de formas de pensamiento empírico y razonado que son la base de la ciencia, tal como la entendemos hoy en día.

2.1. Oralidad *versus* escrituralidad

En principio, dichos estudios comparan comunidades orales primarias (aquellas cuya interacción básica es la oralidad) con las actuales aglomeraciones alfabetizadas (que han integrado la escritura entre su repertorio comunicativo),² y presentan contrastes exagerados y etnocéntricos entre pequeñas tribus primitivas de conversadores, con formas culturales tradicionales, transmitidas de generación a generación por vía oral, y las sofisticadas ciudades occidentales de hoy, asentadas sobre un sistema político democrático y una concepción científica de la realidad, materializada en la acumulación incesante de documentos escritos (leyes, revistas, manuales, etc.).³

Dicho contraste también tiene correlación en el plano psicológico individual, donde las formas de pensamiento de unas comunidades y otras difieren por causa de la alfabetización. Visto desde una óptica vigotskiana, si aceptamos que lenguaje y pensamiento comparten origen social, y que el primero, la interacción lingüística, es el motor del segundo, los procesos superiores de pensamiento, parece lógico aceptar que los tipos de comunicación oral o escrita puedan incidir en las dinámicas de pensamiento individual y social; dicho de otro modo: la experiencia comunicativa del individuo puede influir en su estilo de pensamiento y en sus capacidades cognitivas. Siguiendo esta perspectiva, un miembro de una cultura oral primaria posee diferentes formas de comunicación y pensamiento que un ciudadano alfabetizado.

² Ong (1982) usa la denominación *primaria* aplicada a cultura oral para distinguir las culturas con nula o escasa alfabetización y que, en consecuencia, se han construido a partir del diálogo y la conversación oral, de las culturas alfabetizadas que han recuperado la oralidad con la expansión tecnológica (teléfono, medios de comunicación de masas: radio, televisión), que obviamente no serían culturas orales primarias.

³ Un buen ejemplo de esta concepción simplista es la dicotomía (Paradela 1997: 95) con que varios arabistas han caracterizado las diferencias culturales entre occidente y oriente: "Occidente es el mundo de la razón, la ciencia y la materia; Oriente es el mundo del sentimiento, la fe y el espíritu". Por supuesto, siguiendo el mismo esquema, Occidente representaría la cultura escrita y Oriente, la oral.

El primero ha desarrollado sus destrezas comunicativas y cognitivas en situaciones de intercambio oral contextualizado, lo cual significa que asocia la comunicación a un contexto espacio-temporal concreto, a un interlocutor presente, a la actividad cotidiana (imbricando el discurso en tareas no verbales), a la subjetividad de un *yo* enunciador, a las rutinas comunicativas orales o a la redundancia característica de ese discurso. Además, al no poder “guardar” o “grabar” la información transmitida, ese individuo desarrolla notables capacidades mnemotécnicas (*loci* o tópicos o lugares comunes, usos formulaicos: ritmos métricos, proverbios, frases hechas, refranero, etc.), para facilitar al interlocutor la retención del contenido, y una tendencia a la acumulación de datos, porque, en una cultura oral primaria, “uno sabe lo que puede recordar” (Ong 1982: 40). De este modo cobran importancia el saber popular, las tradiciones y los hábitos adquiridos por transmisión generacional, así como el razonamiento cotidiano basado en la vida diaria, en el refranero o en la fuerza de la costumbre ancestral.

En cambio, el ciudadano miembro de una cultura escrita, que ha sido altamente alfabetizado y que lee y escribe con frecuencia, ha desarrollado también otras destrezas comunicativas y ha reorganizado sus capacidades cognitivas. Ha aprendido a desvincular la comunicación del contexto en el que se produce, lo cual le permite generar formas de pensamiento sostenido más abstractas y objetivas, que no dependen de la interacción con interlocutores ni del *yo* enunciador. Al mismo tiempo, la escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar, de manera que puede concentrarse en el análisis y el razonamiento. Esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores nuevos, como la originalidad, la reflexión, la objetividad o el razonamiento lógico, por encima de valores tradicionales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos.

2.2. Continuum entre oralidad y escrituralidad

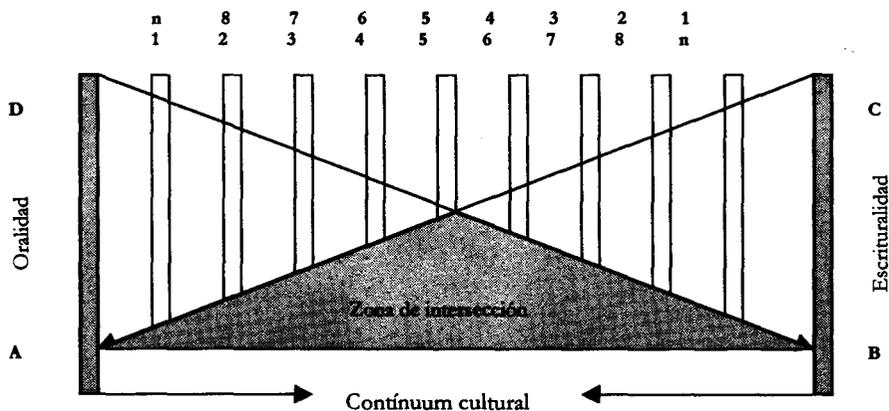
No obstante, es obvio que una visión tan esquemática de la relación oralidad / escrituralidad / pensamiento olvida matices, reduce una realidad compleja a esquemas binarios de oposiciones, e incluso puede inducir a concepciones falsas y peligrosas por ser claramente

eurocéntrica y discriminatoria. Sería absurdo asociar los términos *civilización* o *ciudadano* unilateralmente a la denominada *cultura escrita* y negarlos, por defecto, a las comunidades orales. Tampoco hay razones para considerar “mejores”, “superiores” o “más desarrolladas” las formas de pensamiento relacionadas con lo escrito (el razonamiento lógico, la originalidad, la descontextualización, la simulada objetividad, etc.) y prescindir del importante valor epistémico, educativo y exploratorio que tiene la oralidad en muchas prácticas ancestrales y actuales, como la conversación, la narración de cuentos, la confesión, el psicoanálisis, etc. En definitiva, no debemos olvidar lo que Michael Halliday expone de manera clara en la introducción a su estudio comparativo de la oralidad y la escritura: “Escribir y hablar no son precisamente maneras diferentes de hacer lo mismo, sino maneras de hacer cosas diferentes” (1985: XV). Un estudio más detallado del binomio oralidad y escritura muestra que ni son ámbitos opuestos o cerrados, ni adoptan formas exclusivas de pensamiento.

En los últimos años se han aportado muchas pruebas en contra de la dicotomía oral-escrito, que quizá no nieguen la influencia de la escritura en el desarrollo de individuos y comunidades, pero sí que critican su determinismo implícito (o sea, la afirmación: “sin escritura no hay desarrollo” –como mínimo en su forma occidental!). Desde el análisis del discurso, podemos establecer una distinción eficaz entre lo *fónico* y lo *gráfico*, referida al medio de transmisión de un mensaje, y lo *hablado* y lo *escrito*, referida al modo o estilo de elaboración del texto (Oesterreicher 1996: 318). Mientras que la primera distinción es claramente dicotómica (los textos sólo pueden ser dichos o redactados), la segunda es escalar y presenta un continuum heterogéneo y detallado de géneros semihablados, parcialmente elaborados o mixtos, al margen del medio fónico o gráfico en el que se representen. Además, las causas o las circunstancias por las que lo hablado y lo escrito se entremezclan pueden ser variadas: particularidades del canal o condiciones de producción o recepción (escrito para ser escuchado, dicho para ser leído, etc.; Payrató 1998: 29), idiolecto del autor (Tusón 1991: 14), interferencias y citaciones polifónicas entre textos, etc.

En su estudio de la literatura y la historia orales de Caripe (Venezuela), Domingo Rogelio y Rudy Mostacero (1997: 28) conciben

la oralidad (literatura popular, narraciones, historias de vida, medicina popular, fiestas, mitos) y la escrituralidad (literatura culta, productos industriales, señales de tráfico, etc.) como un continuum de expresiones que conforman la cultura de una comunidad. Como muestra el siguiente esquema, lo oral y lo escrito comparten un mismo espacio, que es el de la comunicación en la comunidad de hablantes de una lengua, expresan formas culturales complementarias y se recalanzan y transforman entre sí de modo continuo: se escribe lo oral para poder ser recordado, se ejecuta oralmente lo escrito en contextos particulares, etc. De este modo, oralidad y escrituralidad constituyen formas complementarias de expresar las distintas manifestaciones culturales de una comunidad compuesta por personas con distintas experiencias y formaciones comunicativas.



Esquema de un continuum cultural

Las letras A → D y B → C indican respectivamente los polos o dominios de la oralidad y la escrituralidad, mientras que las líneas oblicuas C → A y D → B muestran los distintos puntos de penetración de un polo en otro. La zona triangular entramada constituye el

punto de intersección de los dos modos, el espacio en que se escribe lo dicho y se oraliza lo escrito.

Por otra parte, varios estudios etnográficos (Olson y Torrance 1991; Hornberger 1994: 425) muestran que distintas comunidades utilizan la oralidad y la escritura de modos diferentes, según propósitos, contextos y grupos sociales particulares, de manera que es imposible fundamentar una relación determinante entre modalidad comunicativa (oral / escrita) y grado de desarrollo. Varios factores culturales no lingüísticos, como la religión, el comercio, la educación, las necesidades comunicativas, etc. (Raible 1994: 14) inciden en las prácticas sociales de escritura y favorecen o impiden su desarrollo como forma de pensamiento posterior. Como resultado de este hecho, algunas comunidades orales poseen formas de pensamiento típicas de la alfabetización y algunas sociedades conocedoras de la escritura la usan de manera tan restrictiva y reducida que no han explorado todas sus potencialidades.

En definitiva, quizás la escritura sea efectivamente una “tecnología del intelecto” y un factor decisivo en “la domesticación de la mente salvaje” –según los afortunados títulos de Jack Goody (1977)–, pero no puede considerarse la causa única de la civilización moderna. En palabras de Florian Coulmas, “es tanto el resultado como la condición de civilización, es un producto moldeado por la civilización y una herramienta para moldearla” (1989: 4).

2.3. Rasgos y habilidades

Visto desde esta perspectiva, aprender a escribir adopta una dimensión muy superior a la idea corriente de conocer la correspondencia entre alfabeto y sistema fonológico, e incluso de las más recientes de aprender géneros escritos particulares (carta, narración), o tomar conciencia de las diferencias pragmáticas, discursivas y gramaticales existentes entre los tipos más corrientes de oralidad (conversación, diálogo) y escritura científica o académica (Cassany 1987: 34-48; Payrató 1988: 71-71). En pocas palabras: aprender a escribir transforma la mente del sujeto; los usos escritos tienen determinadas propiedades o características que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales específicas, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación, el meta-

lenguaje, etc. Cabe destacar que esas características determinantes de los usos escritos no son hoy exclusivas de la escritura, a causa de la tecnología electrónica (grabadoras, contestador, ordenadores, correo electrónico, etc.) que ha creado nuevos contextos para la oralidad. Pero sí que como mínimo hasta hoy el niño y el adolescente las encuentran por primera vez en la alfabetización, de manera que es a través de ella que el sujeto desarrolla esas formas de pensamiento.

Los siguientes subapartados, sin pretensiones de exhaustividad, exploran los rasgos más relevantes de la escritura que posibilitan el desarrollo intelectual, así como las habilidades que pueden estar relacionadas con ellos. Cabe destacar que las fronteras y las interrelaciones entre los distintos rasgos no siempre son nítidas.

2.3.1. Descontextualización

En la mayoría de comunicaciones escritas, sus tres elementos fundamentales (emisor/producción, texto y destinatario/recepción) no coinciden en lugar y tiempo. Esto provoca que el mensaje escrito deba aclarar los datos circunstanciales (identidad de los interlocutores, espacio, tiempo, propósito, etc.) que en la comunicación contextualizada (cara a cara, teléfono, notas durante una reunión o charla), son implícitos o formulados por códigos no verbales (cara, mirada, gestos, proxémica) o paraverbales (entonación, pausas, ritmo, etc.). Por ejemplo, un discurso del tipo *puedes llevártelo* (acompañado de una mirada y una indicación manual hacia un objeto) debe convertirse, en una comunicación descontextualizada (escrita –carta– u oral –mensaje en un contestador–), en un *Yo, Z, en fecha Y, desde el lugar X, te digo que tú, V, puedes llevarte a tu casa el libro U, en fecha T, en el lugar S*. En la misma línea, la coincidencia espacio-temporal permite que los autores puedan conseguir sus propósitos (por ejemplo, cerrar una ventana) con actos de habla indirectos, del tipo *¡hace frío!* o *¡estoy helado!*, en los que el destinatario comprende perfectamente la intención del hablante, poco relacionada con el contenido semántico del texto, mientras que en situaciones descontextualizadas las intenciones deben expresarse de manera más directa y ostensible, porque el contexto es más difuso y resulta más difícil inferir intenciones no formuladas explícitamente. En conjunto, la descontextualización exige que, hasta cierto punto, el texto se independice de

sus usuarios y de las situaciones de producción y recepción; dejamos de pensar en términos de *¿qué pretende el emisor al dirigirme estas palabras a mí?*, para pasar a preguntarnos *¿qué significan las palabras del escrito?*; el texto se convierte de este modo en un instrumento mucho más fino y completo de expresión de datos.

Respecto a la importancia de este elemento en el desarrollo de la cultura y las sociedades escritas, Denny (1991) sostiene que este rasgo es la única diferencia fundamental entre el llamado pensamiento occidental (escrito) y el de las sociedades de agricultores y cazadores-recolectores. Según el autor, otros rasgos supuestamente relevantes, como la abstracción, la complejidad o la reflexividad de pensamiento, no presentan diferencias relevantes.

2.3.2. Interacción diferida

La descontextualización anula la posibilidad de interacción simultánea entre emisor y destinatario, lo cual imposibilita que ambos negocien significados. En situaciones contextualizadas, lo habitual es que emisor y receptor intercambien sus roles y construyan cooperativamente el texto; incluso en exposiciones aparentemente monologadas, la audiencia ofrece ‘feedbacks’ o respuestas no verbales (asentimientos, contacto ocular, etc.), cuya información aprovecha el orador sensible para continuar su discurso. El malentendido en diálogos ofrece ejemplos obvios de negociación: A: *¡me compré un móvil!*, B: *¿otro teléfono?*, A: *No, me refiero a un juego móvil para colgar en el techo, tipo Calder.*

Pero en la comunicación descontextualizada y diferida no hay respuesta del destinatario, o ésta llega al emisor bastante después de que finalizara su texto, por lo que éste no puede utilizar las reacciones de aquél. Por esta razón, el autor no sólo debe aprender a elaborar discursos sostenidos, absolutamente monologados, sino también a calcular las posibles reacciones y opiniones del lector. Siguiendo con el ejemplo anterior, si A quiere transmitir con éxito y por escrito el mismo mensaje, debe poder *anticipar* o *calcular* la acepción semántica que B otorgará a la palabra *móvil* y, en consecuencia, elegir otra expresión más acertada (*juego colgante*, etc.). El emisor aprende así a imaginar a su lector, a dialogar mentalmente

con él, lo cual también favorece la capacidad de planificación del texto.

2.3.3. Reificación

La escritura da corporeidad a la oralidad evanescente, la convierte en un objeto visible y tangible a los ojos humanos, la cosifica. Coulmas (1989: 13) denomina este rasgo con el término *reificación* (del latín *res*: cosa, contrario a *deificación*) y sugiere que tiene importantes consecuencias en el desarrollo posterior de los usos lingüísticos y las capacidades cognitivas. Cuando las acciones verbales –los textos– se convierten en objetos autónomos de sus usuarios y de la realidad, el lenguaje se despersonaliza y se convierte él mismo en campo de observación y estudio: se desarrollan géneros más objetivos y formas de conciencia sobre el lenguaje. En los usos orales (y obviamente también en algunos escritos: cartas, invitaciones, etc.), el emisor se dirige a un interlocutor y forzosamente construye un *yo* que se opone al *tú-vos-usted*, de manera que el discurso adquiere un punto de vista subjetivo. En cambio, en numerosos usos escritos (leyes, periodismo, ciencia, etc.) el discurso esconde la enunciación del autor y las referencias al destinatario, busca denominaciones empíricas y neutras, y se esfuerza por encontrar objetividad y por discriminar datos de interpretaciones, que es otra de las habilidades relacionadas con la alfabetización (Hornberger 1994: 425).

Del mismo modo, la reificación de la oralidad en escritos facilita que los usuarios tomen conciencia de sus propios discursos y los empiecen a observar, a analizar y a manipular como cualquier otro objeto. El usuario individual puede incrementar así el control sobre los textos que produce o comprende, lo cual inicia el camino para el nacimiento de los estudios sobre el lenguaje. Además, al convertirse en objeto, la escritura facilita el desarrollo consciente y planificado de registros especializados para formular explicaciones de la realidad, para hacer ciencia. Cabe destacar que el método científico consiste precisamente en formular las observaciones y las teorías de la realidad con un determinado lenguaje, el registro técnico de cada disciplina, que se caracteriza por la despersonalización, la reducción del paradigma verbal a la 3ª persona del presente, el alto uso de terminología especializada, el desarrollo del componente nominal (no-

minalizaciones, abundancia de complementación nominal), etc. Las normas de presentación de artículos en ‘journals’ y ‘papers’ en congresos son extraordinariamente restrictivas al respecto, precisamente con la intención de salvaguardar la ‘calidad’ científica del conocimiento que se expone.

2.3.4. Bidireccionalidad

La escritura permite que redactor y lector se muevan libremente por el escrito, avanzando y retrocediendo a su antojo, mientras que la oralidad exige que orador y audiencia hablen y escuchen de manera secuencial, “hacia delante”, procesando cada palabra en tiempo real, en el momento de su emisión. Para Raible (1994: 9-10) esta es otra de las grandes ventajas de la escritura, además de una de las prestaciones que permite desarrollar sistemas alternativos de representación del conocimiento, como los signos matemáticos⁴ o los recursos infográficos (tablas, esquemas, gráficos, cuadros, diagramas de flujo, etc.). Este rasgo posibilita que el redactor-lector supere las limitaciones impuestas por la linealidad y la unidireccionalidad del lenguaje verbal y pueda crear los actuales formatos jerárquicos de escrito (titulares, apartados, capítulos) o formas semióticas (iconos, diseños de página) y ortotipográficas (símbolos, abreviaturas) que pueden ser procesados de manera paralela.

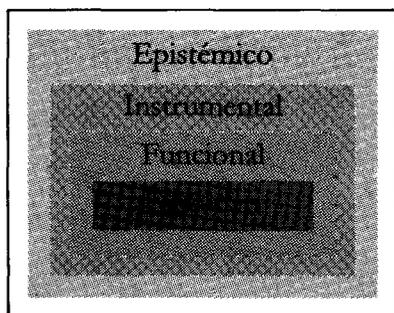
La bidireccionalidad se relaciona también con otra característica fundamental de la escritura, aunque no exclusiva, como es la planificación. Al poder avanzar y retroceder por el discurso, el redactor-lector puede elaborar y revisar su texto indefinidamente, como un escultor que trabaja sobre el mármol. Teberosky (1992: 65) destaca como un rasgo típico de la escritura la ausencia de las vacilaciones (*ahhhh, siii, ehem*, etc.), autocorrecciones o formulaciones que se construyen linealmente con aportaciones sucesivas del emisor: *el chico... el chico malagueño... el chico malagueño joven... el joven malagueño que te dije me contó...*

⁴ Raible (1994:10) argumenta que los sistemas de símbolos matemáticos se desarrollaron lentamente entre los siglos XIII y XVII, después de la divulgación de la escritura. De acuerdo con esta idea, los sistemas formales de representación de datos (lógica, formulaciones matemáticas, físicas, químicas, etc.) serían códigos subsidiarios de la escritura básica, desde un punto de vista filogenético.

En resumen, la complejidad que presenta la adquisición de la escritura supera con creces el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar de lleno en el cognitivo. El niño, el adolescente o el adulto deben aprender a procesar el lenguaje en soledad, aprender a planificar objetos lingüísticos que representan empíricamente la realidad; esto exige incrementar la conciencia y el control sobre el lenguaje, aprender a razonar de manera lógica, desarrollar una actitud analítica, etc. Esa amplia dimensión cognitiva que presenta lo escrito puede justificar, sin duda, el esfuerzo, el tiempo y los recursos que requiere su aprendizaje, así como los resultados no siempre positivos que consigue.

3. Funciones

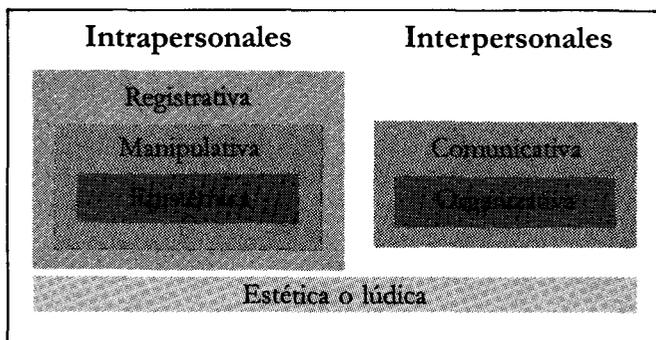
Los rasgos característicos de la escritura se relacionan directamente con las diferentes funciones que desarrolla esa técnica en la vida cotidiana al final del siglo XX. Del mismo modo que se han formulado numerosos inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también encontramos clasificaciones de usos escritos. Desde la psicología, Wells (1987) explora el concepto de *literidad* o escrituralidad e identifica cuatro niveles de uso, que no deben considerarse exactamente *funciones* en el sentido lingüístico:



Niveles en un modelo inclusivo de literidad

El nivel más básico, el *ejecutivo*, se refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y descodificar signos gráficos, de poder “traducirlos” al canal oral (por ejemplo, anotar direcciones y teléfonos en la agenda, dictado, copiar fragmentos). El *funcional* incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos, etc.). El *instrumental* corresponde al uso de la lectoescritura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales, etc.). Y el *epistémico* se refiere al uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que no conocía previamente. Tal como reflejan los cuadros concéntricos del esquema, esos cuatro niveles deben entenderse como estratos complementarios de un acto de literidad; la interpretación o composición de cualquier escrito requiere de algún modo la utilización de todos los niveles.

Otros autores permiten matizar o enriquecer esa clasificación. La taxonomía de funciones lingüísticas de Halliday (1973) distingue dos categorías en el espacio equivalente al nivel epistémico anterior: por una parte tenemos el uso *heurístico*, referido específicamente a la construcción de conocimiento nuevo, y por otra el *imaginativo*, relativo a los usos más creativos y/o artísticos de la escritura, que incluyen los géneros literarios. Coulmas (1989: 13-14) se refiere a ésta última función como *estética*, además de incluir otra con la denominación de *control social*, que incluiría todos los textos organizativos (administración, leyes, instrucciones, etc.) de las comunidades lingüísticas. Siguiendo estas distinciones y adoptando una perspectiva más lingüística que resulta más útil para nuestro fin, podemos distinguir y clasificar los siguientes tipos de funciones:



Funciones de la escritura

Aunque el conjunto de los usos escritos sea social por origen y desarrollo, podemos establecer una primera distinción básica entre usos individuales (*intrapersonales*) o sociales (*interpersonales*). En los usos intrapersonales el autor del escrito y su destinatario son la misma persona; la escritura constituye un instrumento de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones son:

- **Registrativa.** La escritura supera la volatilidad de la oralidad, la evanescencia del pensamiento interior o las limitaciones de la memoria humana, y permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Se trata de la función mnemotécnica más básica y reconocida de la escritura: anotamos direcciones y teléfonos en agendas, citas de textos, ideas que se nos ocurren en un determinado momento, etc. Requiere dominio del código escrito (correspondencia sonido/grafía, aspectos gráfico-motrices, caligráficos, etc.) y su correspondencia con los sonidos.

- **Manipulativa.** Al ser un acto bidireccional y planificado de construcción de un objeto, la escritura facilita la reformulación de lo enunciado, según las necesidades y las circunstancias de cada situación. No siempre reproducimos literalmente lo escuchado, lo leído, lo visto o lo pensado. La escritura permite elaborar la información: seleccionarla, resumirla, ampliarla, modificarla, etc. de acuerdo con

las necesidades. Usamos la escritura como instrumento para moldear el contenido de actividades de todo tipo, verbales o no: hacer la lista de la compra, planificar un viaje, preparar el guión de una exposición oral, organizar el rodaje de una película, la expansión de una empresa, etc.

- **Epistémica.** Subiendo otro peldaño de desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar la actividad escritora. El objeto textual puede ser observado, analizado y expandido: escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Entendemos por *conocimiento nuevo* un amplio abanico de posibilidades: ampliar la conciencia sobre aspectos desconocidos de la personalidad o del entorno (reacciones, sentimientos, opiniones), relacionar ideas ya conocidas pero inconexas, enriquecer o concretar ideas vagas o generales, explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc. Podemos usar este tipo de escritura en situaciones muy variadas: para explicar nuestros sentimientos en una carta, para redactar un informe técnico, para desarrollar una idea en un artículo, para hacer una valoración de una actividad, etc.

En los usos interpersonales, el autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar, etc. También podemos distinguir varias funciones en este ámbito:

- **Comunicativa.** Como canal comunicativo, la escritura permite interactuar con el prójimo en circunstancias nuevas: en diferentes lugares (textos de autores lejanos) y tiempos (textos antiguos de autores difuntos), cuando lo escrito resulta más preciso (artículo científico, informe) o cortésmente adecuado (correo electrónico, invitación postal, etc.). Esta función interactiva exige dominar los rasgos discursivos y gramaticales propios de cada *género y tipo de texto* (carta, nota, instancia, *curriculum vitae*, narración, argumentación) que responden a cada esfera comunicativa de la comunidad.

- **Organizativa.** Por su carácter permanente, la escritura también desarrolla importantes funciones ordenadoras, certificadoras o administradoras en las comunidades alfabetizadas. Lo escrito garantiza derechos y deberes de la ciudadanía y del trabajador, informa a los públicos lectores, establece el funcionamiento de la justicia o de los gobiernos, facilita la utilización de la tecnología (manuales de instrucciones), etc. En muchos casos, sólo un escrito 'oficial' de instancia, noticia, invitación o sentencia legitiman un hecho o un dato transmitidos, los cuales en su versión oral difícilmente dejarían de ser un 'rumor' o un comentario sin valor.

Finalmente, una última función que participa tanto de los usos intra como interpersonales es la **estética** o **lúdica**. En cualquier situación, la escritura posee también una dimensión placentera o de diversión, que puede conseguirse a través de varios procedimientos (humor, belleza, ironía, sarcasmo, parodia, etc.). No sólo lo estrictamente literario formaría parte de esta función; también deben incluirse muchas formas de periodismo, correspondencia, publicidad, etc. Incluso textos más áridos y menos apetecibles (informes técnicos, instrucciones) pueden contener chispas lúdicas premeditadas en algún momento.

La clasificación anterior tiene valor sumativo. Aparte de que las fronteras entre funciones no siempre son diáfanas, un acto de composición utiliza la escritura con distintas finalidades en diferentes momentos del proceso de producción. Por ejemplo, un informe final de evaluación de un curso, realizado por su docente para el jefe de estudios del centro, tiene una función claramente *comunicativa*, si el destinatario desconoce el contenido del mismo, y *organizativa*, para dar crédito a las opiniones del profesor y archivarlas (planificar nuevos cursos, prever errores, etc.). Pero es muy probable que su autor use en algún momento otras funciones como la *registrativa* (para copiar o transcribir las opiniones de los aprendices), *manipulativa* (para resumir o reorganizar datos de encuestas, entrevistas, etc.), *epistémica* (para elaborar sus propias opiniones y conclusiones sobre el curso) y *estética* (para redactar de una forma elegante e incluso para añadir alguna nota de humor o simpatía).

Si analizamos nuestra actividad escritora cotidiana, podemos constatar que realmente utilizamos la herramienta gráfica para reali-

zar las distintas funciones anteriores, en distintos momentos y contextos: escribimos algo divertido en una tarjeta de regalo (*función estética*), firmamos las calificaciones de los alumnos (*organizativa*), redactamos avisos para el consejo escolar (*comunicativa*), anotamos en un cuaderno las ocurrencias personales para preparar una clase (*epistémica*), resumimos un tema del curso en una fotocopia para el alumnado (*manipulativa*), anotamos fechas y autores relevantes en la pizarra (*registrativa*), etc. Pero paradójicamente pocas personas son conscientes de esa gran variedad y riqueza de funciones. La creencia más enraizada es la de considerar que escribir sirve sobre todo para comunicarse cuando no es posible hacerlo de modo oral.

4. Conclusiones

Hemos intentado mostrar cómo la práctica de la escritura constituye una actividad mucho más compleja que la simple transcripción gráfica de lo dicho. Más allá de las dificultades ortográficas derivadas de la correlación entre grafías y sonidos, los humanos nos enfrentamos a retos mucho más profundos al aprender a escribir y al ponernos a escribir en situaciones particulares, en las sofisticadas comunidades en que vivimos. En concreto:

1. Los actuales estudios sobre análisis del discurso ofrecen una perspectiva rica sobre el significado de lo escrito y sobre el funcionamiento de la escritura en las comunidades humanas. Escribir es una forma de *actividad verbal* que, a su vez, constituye un tipo de *acción humana* dirigida hacia la consecución de intenciones sociales. Hombres y mujeres escribimos para conseguir cosas y lo hacemos de manera perezosa entre otros adjetivos:
 - apoyándonos en el contexto concreto de cada situación, de manera que decimos sólo lo estrictamente imprescindible presuponiendo todo lo que el momento (día, hora, etc.), el espacio (lugar, disposición de los objetos, etc.) o los códigos no verbales (expresión facial, disposición del cuerpo, gestos, mirada, etc.) hacen evidente;
 - aprovechándonos de las palabras y las expresiones que los miembros de nuestra comunidad han usado en situacio-

nes parecidas y previas a la nuestra; repitiéndolas y manipulándolas a nuestro antojo, de manera que sus voces y ecos emergen en nuestras palabras;

▪ esperando que nuestro interlocutor, el destinatario, tenga una actitud activa y se implique en la operación de describir, de dar sentido a nuestras marcas.

2. Las investigaciones antropológicas sobre el desarrollo de las comunidades humanas muestran cómo la invención y la expansión de la escritura están estrechamente relacionadas con algunas de las formas culturales actuales como el derecho, la ciencia, la historia, la lingüística, etc. Además, las teorías psicolingüísticas sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas de los humanos otorgan especial importancia a la adquisición de la capacidad de leer y escribir como instrumentos con los que el individuo aprende a descontextualizar, cosificar, monologizar, despersonalizar, explicitar o planificar el discurso en prosa. Al aprender a leer y escribir, los humanos desarrollamos nuestras capacidades de reflexionar, analizar, criticar, etc.
3. Finalmente, el análisis de las distintas situaciones de escritura que coexisten en la sociedad permite discriminar diversas funciones de características lingüísticas y cognitivas variadas y complejas. Escribimos para descargar nuestra memoria de las tareas más mecánicas y pesadas (recordar direcciones, teléfonos, etc.), para divertirnos (cuentos, anécdotas, etc.), para comunicarnos, para demostrar cosas, etc. No siempre escribimos para otros; a menudo utilizamos la escritura para nosotros: para generar, organizar y desarrollar nuestras ideas, de modo que al escribir aprendemos sobre los temas sobre los que decimos cosas. Tampoco escribimos para ser leídos: mucho de lo que decimos lo preparamos con la escritura, de modo que, por ejemplo, escribimos conferencias y preparamos las preguntas o las respuestas de una entrevista.

Y es que: ¿dónde empieza lo escrito y termina lo oral en los albores del siglo XXI?

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean-Michel
 1992 *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* París: Nathan.
- Álvarez, Miriam
 1993 *Tipos de escrito I: Narración y descripción.* Madrid: Arco/Libros.
 1994 *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación.* Madrid: Arco/Libros.
- Austin, John L.
 1962 *How to Do Things with Words.* Harvard: Harvard University Press.
 Versión española: *Cómo hacer cosas con las palabras.* Barcelona: Paidós, 1982.
- Bajtín, Mijail
 1979 *Estetika Slovesnogo Tvorchestva.* Moscú: Iskusstvo. Versión española: *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI, 1982.
- Bernárdez, Enrique
 1982 *Introducción a la lingüística del texto.* Madrid: Espasa Calpe.
 1995 *Teoría y epistemología del texto.* Madrid: Cátedra.
- Brown, Gillian y George Yule
 1983 *Discourse Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press. Versión española: *Análisis del discurso.* Madrid: Visor Libros, 1993.
- Cassany, Daniel
 1987 *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure.* Barcelona: Empúries. Versión española: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós, 1988.
 1999a "La composición escrita en E/LE". En *Español como lengua extranjera.* Eds., Lurdes Miquel y Neus Sans. Madrid: Cuadernos del tiempo libre. Versión bilingüe española y japonesa en la revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad de Sofía: *Spain Bunka Series* 5: 7-45 (española) y 47-80 (japonesa), 1998.
 1999b "Los enfoques comunicativos: origen, fundamentos y características". En *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo.* Comp., María Isabel De Gregorio. Rosario: Fundación Ross.

Coulmas, Florian

1989 *The Writing Systems of the World*. Oxford: Blackwell.

Denny, J. Peter

1991 "El pensamiento racional en la cultural oral y la descontextualización escrita". En *Literacy and Orality*. Comps., David R. Olson y Nancy Torrance. Londres: Cambridge University Press. Versión española: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

van Dijk, Teun A.

1997 *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Fairclough, Norman

1995 *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.

Goody, Jack

1977 *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal / Universitaria.

Grabe, William y Robert B. Kaplan

1996 *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman.

Gregory, Michael y Susanne Carroll

1978 *Language and Situation*. Londres: Routledge and Kegan Paul. Versión española: *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México: FCE, 1986.

Günther, Hartmut y Otto Ludwig, comps.

1994 *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use*. Berlín: Walter de Gruyter.

Halliday, Michael A. K.

1973 *Explorations in Functions of Language*. Londres: Edward Arnold. Versión española: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1982.

1985 *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Hornberger, Nancy H.

1994 "Oral and Literate Cultures". En Günther y Ludwig 1994: 424-431.

Lavandera, Beatriz

1985 *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Centro editor de América latina.

- Martín Rojo, Luisa
1997 "El orden social de los discursos". *Discurso* I: 1-37.
- Oesterreicher, Wulf
1996 "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología." En *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Comps., Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann. Madrid: Vervuert / Iberoamericana. 317-338.
- Olson, David R.
1991 "La cultura escrita como actividad metalingüística". En *Literacy and Orality*. Comps., David R. Olson y Nancy Torrance. Londres: Cambridge University Press. Versión española: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, David R. y Nancy Torrance, comps.
1991 *Literacy and Orality*. Londres: Cambridge University Press. Versión española: *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter J.
1982 *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen. Versión española: *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Paradela, Nieves
1997 "Alas de Plomo (relato egipcio). Saad al-Jadim". *Revista de Occidente* 188: 94-130. Especial: *Oriente / Occidente*.
- Payrató, Lluís
1988 *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València: Universidad de Valencia.
1996 *De professió lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Empúries. Versión española: *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel, 1998.
1998 "Variació funcional, llengua oral i registres". En *Oralmnt. Estudis de variació funcional*. Comp., Lluís Payrató. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. 9-33.
- Raible, Wolfgang
1994 "Orality and Literacy". En Günther y Ludwig 1994: 1-17.
- Reyes, Graciela
1994 *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco/Libros.

Rogelio León, Domingo y Rudy Mostacero

1997 *Caripe: historia cotidiana y oralidad*. Maturín: Universidad Pedagógica Experimental Libertador / Ediciones Gobernación del estado Monagas.

Saville-Troike, Muriel

1989 *The Ethnography of Communication. An Introduction*. 2ª ed. Londres: Basil Blackwell.

Schmidt, Siegfried J.

1973 *Texttheorie*. Múnich: Wilhelm Fink. Versión española: *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra, 1978.

Teberosky, Ana

1992 *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE UB.

Tusón, Amparo

1991 "Las marcas de oralidad en la escritura". *Signos* 3: 14-19.

Wells, Gordon

1987 "Aprendices en el dominio de la lengua escrita". En *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid: Visor-Aprendizaje/MEC. 57-72.