

La incontestable supervivencia del libro, como cauce y creador de la cultura, es objeto de análisis y de reflexión en esta obra por un grupo de eminentes intelectuales. Todos coinciden, desde una plural perspectiva, en que el libro y la lectura han sido, y siguen siendo, necesarios para la perfecta realización de lo humano, en el orden de los conocimientos, de los hallazgos, de las creencias, del arte, del idioma, de la vida política y social, de la perpetuación de la conciencia colectiva y de la formación de la individual.

FUNDACIÓN  
GERMAN SANCHEZ RUIPÉREZ

La Cultura del Libro



FUNDACIÓN GERMAN SANCHEZ RUIPÉREZ

Biblioteca del Libro

# La Cultura del Libro

José María de Arelliza. Antonio Bonet Correa. Miguel Cruz Hernández. Robert Escarpit. Hipólito Escolar. Eduardo García de Enterría. Domingo García Sabell. Pere Gimferrer. Olegario González de Cardedal. Francisco Grande Covián. Pedro Laín Entralgo. Rafael Lapesa. Fernando Lázaro Carreter (coordinador). José Antonio Maravall. Julián Marías. José Luis Martínez. Federico Mayor Zaragoza. Francisco Morales Padrón. Francisco Nieva. Miguel Siguán. Gonzalo Torrente Ballester. Francisco Umbral. José Vidal Beneyto. Mariano Yela.

028

37

Aaaa

Biblioteca del Libro

# La Cultura del Libro

Biblioteca del Libro

# La Cultura del Libro

José María de Areilza. Antonio Bonet Correa.  
Miguel Cruz Hernández. Robert Escarpit.  
Hipólito Escolar. Eduardo García de Enterría.  
Domingo García Sabell. Pere Gimferrer.  
Olegario González de Cardedal. Francisco  
Grande Covián. Pedro Laín Entralgo.  
Rafael Lapesa. Fernando Lázaro Carreter  
(coordinador). José Antonio Maravall.  
Julián Marías. José Luis Martínez. Federico  
Mayor Zaragoza. Francisco Morales Padrón.  
Francisco Nieva. Miguel Siguán. Gonzalo  
Torrente Ballester. Francisco Umbral.  
José Vidal Beneyto. Mariano Yela.

FUNDACIÓ  
GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ



La Fundación Germán Sánchez Ruipérez es una institución sin fines de lucro, cuyo objetivo general es la creación, fomento y desarrollo de todo tipo de actividades culturales.

Una de sus actividades específicas es la acción editorial, en la que se enmarca la colección

**BIBLIOTECA DEL LIBRO.**

Sus títulos se editan conjuntamente por la Fundación y Ediciones Pirámide, S. A.

La CULTURA del libro / coordinador... Fernando Lázaro Carreter; José María de Areilza [et al.]. — [2.ª ed. aum.]. — Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, 1988.

412 p., 1 h.; 22 cm. — (Biblioteca del Libro. Serie Mayor; A) ISBN 84-368-0416-3 (Pirámide); ISBN 84-86168-30-9 (F.G.S.R.). 1. Libros 2. Lectura I. Lázaro Carreter, Fernando, coord. 008:655 028

*Diseño de la cubierta:* Alberto Corazón. La letra A, utilizada como motivo en la cubierta de este libro, reproduce el diseño de la tallada por Claude Garamond en 1520.

1.ª edición: octubre de 1983

2.ª edición ampliada: mayo de 1988

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad, ni parte de este libro, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

© FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ

Sedes en Madrid, Salamanca y Peñaranda de Bracamonte

Sede en Madrid: Don Ramón de la Cruz, 67. 28001 Madrid

EDICIONES PIRÁMIDE, S. A., 1988

Josefa Valcárcel, 27. 28027 Madrid

Depósito legal: M. 14.826-1988

Printed in Spain

Impreso en Grefol, S. A. - Pol. II, La Fuensanta - Móstoles (Madrid)

D-92875

L-1234255

HU 028/37



## Relación de colaboradores

Coordinador:

Lázaro Carreter, Fernando

Presidente del Patronato de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. De la Real Academia Española. Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid.

Areilza, José María de

Embajador de España. Ex presidente de la Asamblea de Parlamentarios del Consejo de Europa.

Bonet Correa, Antonio

Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid. De la Real Academia de Bellas Artes.

Cruz Hernández, Miguel

Catedrático de la Universidad Autónoma, Madrid.

Escarpit, Robert

Profesor emérito de la Universidad de Burdeos III. Escritor y periodista.

Escolar Sobrino, Hipólito

Ex director de la Biblioteca Nacional, Madrid.

García de Enterría, Eduardo

Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid. Letrado del Consejo de Estado. De la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.

García Sabell, Domingo

Director de la Real Academia Gallega.

Gimferrer, Pere

De la Real Academia Española.

González de Cardedal, Olegario

Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca.

*Relación de colaboradores*

**Grande Covián, Francisco**

Catedrático de la Universidad de Zaragoza.

**Lain Entralgo, Pedro**

De la Real Academia Española (ex director) y de las Reales Academias de Medicina y de la Historia.

**Lapesa, Rafael**

Director de la Real Academia Española.

**Maravall, José Antonio (†1986)**

Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid. De la Real Academia de la Historia.

**Marías, Julián**

De la Real Academia Española. Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

**Martínez, José Luis**

Director de la Academia Mexicana.

**Mayor Zaragoza, Federico**

Catedrático de la Universidad Autónoma, Madrid. Ex ministro de Educación y Ciencia. Director General de la Unesco.

**Morales Padrón, Francisco**

Director de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras. Catedrático de la Universidad de Sevilla.

**Nieva, Francisco**

De la Real Academia Española.

**Siguán, Miguel**

Catedrático de la Universidad de Barcelona. Director honorífico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

**Torrente Ballester, Gonzalo**

De la Real Academia Española.

**Umbral, Francisco**

Escritor y periodista.

**Vidal-Beneyto, José**

Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid. Director de Educación y Cultura del Consejo de Europa.

**Yela, Mariano**

8 Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid. De la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

## Índice

Relación de colaboradores .....	7
Presentación .....	11
Introducción. Entre dos galaxias: Cultura del libro y cultura audiovisual ( <i>Fernando Lázaro Carreter</i> ) .....	13
El libro de Historia y la memoria en común de un pueblo ( <i>José Antonio Maravall</i> ) .....	29
El libro en el pensamiento y la continuidad histórica ( <i>Julián Marías</i> ). ..	53
El libro en la pluralidad y unidad culturales de España ( <i>Domingo García Sabell</i> ) .....	65
El libro al servicio de la paz. El libro al servicio de unas relaciones internacionales que afiancen la paz ( <i>Federico Mayor Zaragoza</i> ). ..	83
El libro y la formación de la individualidad ( <i>Mariano Yela</i> ) .....	101
El libro como vehículo de la filosofía ( <i>Miguel Cruz Hernández</i> ) ..	115
La lectura, arte de ser hombre ( <i>Pedro Lain Entralgo</i> ) .....	129
El libro como instrumento de unidad lingüística ( <i>Rafael Lapesa</i> ) ..	145
El libro en la educación ( <i>Miguel Siguán</i> ) .....	155
El libro al servicio de la ciencia ( <i>Francisco Grande Covián</i> ) .....	169
El libro en las religiones ( <i>Olegario González de Cardedal</i> ) .....	185
El Derecho, la palabra y el libro ( <i>Eduardo García de Enterría</i> ) ...	215
Los libros de la diplomacia ( <i>José María de Areilza</i> ) .....	229
Aspectos del libro de Arte en España ( <i>Antonio Bonet Correa</i> ) ....	239
Divagación vespertina a propósito del libro ( <i>Gonzalo Torrente Ballester</i> ) .....	255
Influencia del libro en el descubrimiento, conquista y colonización de América ( <i>Francisco Morales Padrón</i> ) .....	265
El libro en Hispanoamérica ( <i>José Luis Martínez</i> ) .....	289

## Índice

Lectura y política bibliotecaria ( <i>Hipólito Escolar Sobrino</i> ) .....	321
La guerra del libro no tendrá lugar. Datos para un análisis ( <i>José Vidal-Beneyto</i> ) .....	335
El libro como medio de comunicación ( <i>Robert Escarpit</i> ) .....	375
La poesía y el libro ( <i>Pere Gimferrer</i> ) .....	387
Un fenómeno del mundo editorial: «El libro de teatro» ( <i>Francisco Nieva</i> ) .....	397
Prosa larga; prosa corta ( <i>Francisco Umbral</i> ) .....	405

## Presentación

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez inicia con *LA CULTURA DEL LIBRO* su diálogo editorial esperanzado con el público lector. Al publicar esta obra colectiva abre su «Biblioteca del Libro» que recogerá títulos y obras profesionales de las distintas actividades que guardan relación con el amplio y sugestivo mundo del Libro y de su lectura: artes gráficas y la edición, organización y comercialización, biblioteconomía y lectura...

Con el lanzamiento de esta nueva colección, la Fundación pretende, en cumplimiento de los objetivos que motivaron su creación, colaborar en la difícil y apasionante tarea de hacer comprensible el Libro y ganar adeptos para su utilización voluntaria y permanente.

Con estos propósitos, nada parecía más oportuno que comenzar la andadura con una obra plural en su composición pero unitaria en su propósito. *LA CULTURA DEL LIBRO* ofrece, así, un conjunto de trabajos realizados por ilustres intelectuales hispanos que reflexionan, desde distintas posiciones, sobre la importancia histórica, actual y futura del Libro como insustituible instrumento de cultura y expresión del hombre en libertad.

A todos ellos la Fundación Germán Sánchez Ruipérez desea agradecerles su valiosa y generosa colaboración.

feliz, si queremos una elevación del nivel de vida y si queremos, en una palabra, asegurar ese bien tan grande que es la democracia, que supone que todos nos reconozcamos mayores de edad, con capacidad de discernir lo bueno de lo malo, y que no consideremos gratuitamente enemigos a los que no piensan como nosotros.

## La guerra del libro no tendrá lugar

### Datos para un análisis

JOSÉ VIDAL-BENEYTO

Catedrático de la Universidad Complutense, Madrid.  
Director de Educación y Cultura del Consejo de Europa.

### Introducción

El título de esta reflexión es una hipótesis que se funda tanto en los datos más fiables que nos ofrecen los últimos estudios de comunicación (Glowinski, 1982, y Devèze, 1983) y de bibliología (Estivals, 1976 y 1979), como en una confesada esperanza que aspira al cumplimiento de su contenido. A medio camino, pues, de la práctica científica y de la *self-fulfilling prophecy*, su propósito principal es confinar los fantasmas que pueblan el área de este análisis (piromancias bradburianas —«Faut-il brûler les livres?», en *Cahiers Ouverts* núm. 2, julio 1980; «Brûler tous les livres?», en *La Nef* núms. 61-62, octubre-diciembre 1976, etc.—; centralismos icónicos orwellianos —L. Quéré, 1982—; la autocracia electrónica como fatalidad casi inescapable —A. Mattelart y H. Schmucler, 1982—) en el ámbito que le es propio: el de un imaginario social que conforta nuestros miedos para legitimar nuestras inmovilidades (Louis Dumont, 1977, en particular págs. 83 a 104).

Recluidas allí, las sombras de su paraíso pierden, al intentar la escapada a que les provocamos, la opacidad que oculta y tranquiliza, y nos llegan como transparencias que estimulan la voluntad de inventariar el debe y los haberes de un proceso de cambio (Morín, 1981). Proceso que, como todo lo que se sitúa en la encrucijada de lo humano y lo social, donde la linealidad y la extrapolación son sólo disfraz y coartada (F. Partant, 1982), hacemos y se hace en una interacción obstinada aunque impredecible, que, más allá de cualquier inútil tentativa de abolir el azar, inaugura un horizonte de posibles (F. Jacob, 1981) en el que lo expreso y sus latencias, lo

individual y lo colectivo, el futuro y su historia, orden y crisis, razón y caos, encuentran, en su convergente militancia, un destino finalmente creador y solidario (Gargani, 1979).

## El libro como símbolo

Este confinamiento inicial es exigencia imperativa de todo análisis que no quiera quedar enmallado en la circularidad simbólica del libro. Pues el libro es, por y sobre su condición de transmisor de informaciones y conocimientos, símbolo. El libro, «saber que ocupa un lugar», nos instala, desde su primera aparición (Lucien Febure y Henri-Jean Martin, 1958), en una espacio-temporalidad que reivindica su función metasignificante, su vocación de un trascender sin trascendencia, su naturaleza simbólica. El libro como *la casa del saber*, como *la materialización del pensamiento*, como *la morada de la verdad*. Arquitectura y libro tienen vidas paralelas y existencias recíprocas. Yvonne Johannot (1978), Gaston Bachelard (1970), J. W. Clark (1975) han explorado, entre otros, este entrecruzado decurso hacia el símbolo. Sigamos a la primera (págs. 17-46).

### Constitución simbólica del libro

El libro y la casa tienen un acceso vedado por una puerta. Su condición de tal no se confía a la imaginación sino que se hace materia en los clavos y cerraduras que custodian la cubierta y cierran el paso al interior del libro. Los manuscritos protegidos con cerrojos, pestillos, gachetas, etc., han sido muy numerosos y las alusiones a este respecto fueron frecuentes y algunas tan sonadas —como la de los «siete sellos» del libro de que habla San Juan en el Apocalipsis— que han quedado definitivamente incorporadas a nuestro cotidiano *thesaurus* verbal. Ocioso es añadir que tanta prudencia en el guardar valorizan el objeto que se cela.

La biblióloga francesa nos remite luego a las columnas, elemento tan esencial en la construcción de casas como de libros. La columna que comienza siendo utilizada para formar el marco de la página en la que figura el título, pero que pronto penetra en el

interior y sirve para la presentación ordinaria del texto, función que conserva hoy en muchos libros y en la casi totalidad de las publicaciones periódicas. La columna, símbolo en su verticalidad de lo humano, es soporte del saber, tensión ascendiente hacia la verdad. Las bibliotecas en la antigüedad, precisa Johannot, son tan inseparables de la columna que en Pérgamo la abundancia de las mismas permitió localizar la ubicación de la gran biblioteca. La misma forma material del libro, un paralelepípedo denso y pesado, lo equiparan al canto trabajado y al ladrillo, y explican y justifican su función mural en nuestras casas. El libro-muromaestro que sostiene el saber, las paredes-libro que contienen lo que hay que conocer y a los que quieren conocerlo.

Arquitectura y libro, sin embargo, se separan en su capacidad evolutiva. La multiplicidad estilística de la creación arquitectónica sólo alcanza al libro en sus ilustraciones, pero el objeto-libro y la página-objeto son, a lo largo de la historia, reveladoramente idénticos a sí mismos. Esta identidad diacrónica, que afirma su voluntad de persistencia más allá de la fragilidad de la materia orgánica constitutiva de su apoyatura física, completa su dimensión simbólica. El libro no puede cambiar porque es el recinto en el que se argumenta la verdad, en el que ésta se hace cuerpo. Frente a la catedral, ámbito vacío para albergar al Espíritu, el libro *es* la Palabra que todo lo *llena*, *es* el espacio que el Conocimiento *habita*. A esta intangible plenitud de sí mismo no es, sin duda alguna, ajena la compacidad que el libro profesa. Los manuscritos, los incunables y en general la mayoría de los libros hasta el siglo XVI no toleran el vacío: la repetición de la última línea, las viñetas, la expresión *Hic nihil est* tienen como objetivo la ocupación exhaustiva de la página en blanco. Es más, la separación de las palabras por blancos, no supone la creación de vacíos, porque, en imprenta, un blanco es materia que ocupa un espacio.

Esta capacidad simbolizante del libro tiene su corolario en la antropomorfización a que le hemos sometido. La letra tiene cuerpo, cabeza, pie, la acostamos y la levantamos; al libro lo vestimos, lo ponemos de pie, le hacemos hablar, le conferimos un estado, le «prohibimos pasar la noche fuera del colegio sin permiso del maestro» (Reglamento de la Biblioteca de Peterhouse, Cambridge, 1480, en Clark, 1975, pág. 129, cit. por Johannot, 1978, página 40), lo quemamos como responsable de contaminaciones heré-

ticas. Esta con-fusión libro-hombre favorece la operación sacralizadora que opera en aquellos que se apropian de su contenido. Pero no sólo en ellos. La sacralización parece que funcione también por el solo hecho de poseerlos. Los impresores ambulantes, a que nos referiremos enseguida, producen una literatura popular que se consagra, con frecuencia, a temas piadosos y en la que abundan las imágenes de santos dotadas de bendiciones para el hogar que las posee. Disponer de un libro de plegarias, se sepa o no se sepa leer, se lea o no se lea, es disponer de una capacidad especial de intercesión derivada de las imágenes que contiene. La transmisión de la sacralización de la imagen al texto, de la iconolatría a la textolatría, funda el rol simbólico del libro en su nuda posesión y tal vez nos ayuda a comprender la voracidad bibliománica y el fervor bibliotransportista del intelectual de la segunda mitad del siglo XX.

Por lo demás, la vigencia simbólica del libro está ligada a la ya referida identificación entre continente y contenido, pero también a las condiciones, digamos, institucionales de su producción. Desde la caída del Imperio Romano hasta finales del siglo XI el libro es un producto no sólo cristiano, sino monástico: los *scriptoria* son su factoría. Con el siglo XII, los libros salen del claustro e inauguran su existencia secular. La edición de libros tiende a convertirse en un privilegio real y el enfrentamiento entre reyes y papas por conseguir su monopolio ocupa casi tres siglos. A final de ellos, la Imprenta Vaticana perderá su posición de gran predominio, pero el poder papal y, por extensión muchos ámbitos eclesiales, seguirán conservando la facultad de imprimir legalmente textos. En cualquier caso la Iglesia y la Corona, en cuanto únicos detentadores legítimos del poder —del político y del simbólico— serán las únicas instancias institucionales susceptibles de producir legítimamente esos objetos simbólicos que son los libros. Y todos los demás impresores lo serán por concesión o por delegación (Furet y Ozouff, 1977).

### La desacralización del libro

338 Pero junto al libro de gran formato, lujoso, de mucho peso y escaso número de ejemplares, cuyas características materiales

acreditan la función simbólica de que está dotado, comienzan a aparecer en el siglo XVII los libros ligeros, de formato más pequeño y manejable, de reproducción más fácil y rápida, que buscan satisfacer una demanda solvente y múltiple, aunque urgida y de limitada capacidad adquisitiva. Los «manuales» de Port-Royal, introducidos casi subrepticamente en la Universidad, ganan el favor de los estudiantes y los libros pequeños se convierten en objeto de predilección para las mujeres que quieren instruirse y hasta en vehículo privilegiado de la formación espiritual de los nuevos seminaristas: Henri-Jean Martin (1969, pág. 618) escribe a este propósito: «En esta época, sin embargo, en la que surgen los seminarios modernos todo está por hacer a fin de formar sacerdotes dignos de este nombre. De aquí la impresión de una masa de libros de carácter esencialmente práctico... sin pretensiones exteriores y que en su mayoría se presentan en forma de modestos in-8°, incluso de libros de bolsillo de formato reducido que van desde el in-12° al abultado pero minúsculo in-32°.»

La desacralización del libro ha comenzado y es instructivo comprobar la conjunción de lo económico y lo intelectual en la emergencia de una tendencia que luego se convertirá en dominante. Henri-Jean Martin señala en la conclusión de la monumental investigación a que acabamos de referirnos (Martin, 1969, página 965): «Pues, a nuestro juicio, es muy significativo advertir que las necesidades económicas imponen el pequeño formato, en un momento en el que las exigencias intelectuales sufren una mutación que reclama que las conclusiones de los esfuerzos de las generaciones anteriores de humanistas se ofrezcan de forma accesible en volúmenes de extensión reducida.»

In-folio o pequeño formato, al libro legal y repertoriado le nace un competidor importante, el libro sin filiación, fruto de una impresión paralela, más o menos tolerada según momentos y lugares, pero de existencia, en definitiva, clandestina o semiclandestina que representará un obstáculo importante para la efectividad del ejercicio simbólico (Chauvet, 1959).

Centrándonos en Francia puede afirmarse que en el siglo XVII aparece una literatura llamada popular, de contornos imprecisos, extremadamente rica y variada en temas, formato, número de páginas, número de ejemplares, de autor y editor casi siempre desconocidos y que difunden buhoneros y vendedores ambulantes

en sus desplazamientos de feria en feria y de mercado en mercado. Geneviève Bollème que es su incansable historiadora (G. Bollème, en François Furet (ed.), 1965; G. Bollème, 1969, y G. Bollème, 1971) nos la describe en estos términos: «Estos folletos, destinados a ser transportados en fardos con numerosos otros objetos, son pequeños (de 14 × 7 cm a 21 × 15 cm), se venden a precios muy económicos, uno o dos céntimos pieza, su impresión es rudimentaria, su encuadernación defectuosa, el papel es de mala calidad, la paginación irregular y la cubierta, elegida también en función de su bajo costo, está hecha en la mayoría de los casos a base del papel azul-gris que sirve para embalar los panes de azúcar.» De aquí toma el nombre de Biblioteca Azul con el que se la conoce habitualmente (G. Bollème, 1971, pág. 8) en Francia, al igual que en España el de literatura de cordel.

Charles Nisard que formará parte en 1852 de la Comisión de control de este tipo de literatura, de la que, por lo demás, se declara intransigente enemigo, nos ofrece una presentación pegada a la realidad (Charles Nisard, 1968) en la que la publicación de almanaques, chistes, retruécanos, adivinanzas, patentes, contratos de matrimonio, epistolarios, alterna con los libros de piedad, vidas de santos, folletos educativos, novelas, cuentos, historias de personajes ilustres, libros de elogios fúnebres, discursos... formando un todo heterogéneo y plural en el que los consejos más concretos de vida cotidiana avicinan los textos mágicos y de evasión. La característica, a mi juicio capital, de esta invasión editorial que tuvo un gran éxito, la ha visto con mucha perspicacia Bollème (Bollème, 1971, págs. 24 y ss.): la voluntad de apoyarse en una forma de relación con la realidad —el texto impreso, el libro— de la que una parte muy importante de la población se sabía excluida. Exclusión y reapropiación en las que lo simbólico aparece de nuevo, aunque de otra forma, como dimensión privilegiada de la letra impresa.

Los libros de estación en el siglo XIX y el libro de bolsillo en el XX son los herederos y continuadores de esta tendencia desacralizadora del libro que transformará la función sociosimbólica del mismo. El libro de bolsillo es pequeño y ligero, el papel y la encuadernación son corrientes, su precio modesto, se lleva a todas partes, se lee en cualquier sitio, la relación con él es informal, se vende por centenares de miles, divorcia continente de contenido,

acaba con la consideración mítica del espacio-libro. Pero al mismo tiempo sus encarnaciones —los Penguins y Pelicans en Gran Bretaña; los Paperbacks y Pocket-Books en USA; Idées, 10 × 18, Folio, Livre de Poche en Francia; Ro-ro-ro en RFA, etc.— difunden no sólo literatura de evasión, sino obras de calidad que incluyen a los grandes clásicos y a intelectuales de difícil acceso. Es más, en Francia a partir de 1973 la literatura policíaca y del Oeste ya no figura en los catálogos del libro de bolsillo mientras que la *Introducción al Psicoanálisis* de Freud o *Las reflexiones sobre la cuestión judía* de Sartre sobrepasan los 200.000 ejemplares vendidos en cinco años en dicho formato (Johannot, 1978, págs. 88 y ss.). Es decir, la desacralización espacial del libro (el *libro-objeto* como la casa del saber, a la que sólo puede accederse en determinados lugares) su desmitificación como continente acaece en estricta simultaneidad con la multiplicación de su oferta, con la aceleración de su circulación, con la exaltación simbólica de su contenido.

## Educación y nuevas tecnologías

Ahora bien, el libro no agota en la dimensión simbólica, que sabemos que no afectarán las nuevas tecnologías, ni sus usos ni sus funciones. Pues, de manera tanto o más decisiva, el texto impreso ha sido y sigue siendo el vehículo principal de transmisión escrita de informaciones y conocimientos, cuyo destino encuentra en la lectura su único posible término. De aquí que nuestra reflexión deba centrarse en los efectos y consecuencias que esos nuevos modos electrónicos y audiovisuales puedan tener, en primer lugar, sobre las funciones sociales de la comunicación y, en segundo término, sobre los procesos de acceso y de recepción de lo escrito, que llamamos lectura.

Respecto de las primeras, cabe agruparlas, de manera muy simplificada, en la tríada siguiente: a) libros de creación; b) libros de información y de formación, y c) libros de solaz y entretenimiento. Es evidente, que las nuevas tecnologías inciden de forma diversa en cada una de ellas, y que, a su vez, lo electrónico, lo audiovisual y lo teletransmisivo intervienen muy distintamente en la comunicación escrita propia de esas diferentes funciones. Todo lleva, por ejemplo, a suponer que los libros de creación cuyo

proceso expresivo discurre fundamental o exclusivamente en lenguaje natural, no se verán concernidos, de modo relevante, por las nuevas técnicas y que, por el contrario, los libros científicos, los textos de enseñanza y los repertorios de datos e informaciones serán, han comenzado a ser ya, objeto de transformaciones importantes, derivadas de ellas.

### El libro científico

El caso del libro científico nos parece muy esclarecedor. La producción de textos científicos ha aumentado considerablemente en los últimos veinte años y, en cambio, de 1961 a 1980 el número de publicaciones científicas anuales ha disminuido en más del 10 por 100 (Spire y Viala, 1976, págs. 185 y ss.). La especialización, cada vez más intensa de la práctica investigadora y la avalancha de resultados escritos que la misma produce, desorientan al científico y desalientan al editor respecto de qué sea importante y qué trivial y qué deba, en consecuencia, ser, respectivamente, leído y publicado. Añádase a esto la escasa rentabilidad comercial del libro científico, especialmente, en investigación fundamental, y, sobre todo, la rápida obsolescencia que genera el ritmo investigador que existe hoy en el campo de la ciencia —que reclama una difusión rápida, si no inmediata, del producto obtenido y de los resultados encontrados, frente a los plazos cada vez más largos de publicación que imponen editoriales y revistas— y se entenderá la retracción de la actividad editora. Máxime, cuando las condiciones actuales del proceso productivo y comercializador del libro lo incorporan a la producción de masa y exigen tiradas cada día más importantes. Lo que hace que resulte más y más difícil —en bastantes países, los editores afirman que imposible— hacer tiradas inferiores a 5.000 ejemplares y conservar *stocks* más allá de los tres/cinco años de la fecha de impresión. A no ser muy excepcionalmente y como coartada publicitaria. ¿Qué cabe pues hacer?

La antes referida biblióloga francesa (Johannot, 1976) y los citados Spire y Viala nos describen el comportamiento comunicativo, hoy dominante, en Francia en los diversos tipos de textos científicos producibles y publicables:

- a) Memorias y tesis doctorales: La producción aumenta de forma constante en los últimos treinta años. En 1948 fue de 2.921 tesis de Estado de Universidad; en 1961 de 4.618 tesis de Estado y de Universidad; en 1972 de 10.475 tesis de Estado, de Universidad y de tercer ciclo. Frente a ello, el número de tesis publicadas en forma de libro disminuye, en cifras absolutas, en casi el 1 por 100, mientras que la difusión roneotipada y, sobre todo, fotocopiada se multiplica, según materias, entre por 3 y por 9.
- b) Informes, bibliografías, documentos, etc. (dimanantes de instituciones académicas y centros de investigación) destinados a un público de especialistas más o menos amplio: parecen haber disminuido también las publicaciones impresas frente a la extraordinaria expansión de otros sistemas difusores —en especial la fotocopia sobre dactilografía ordinaria y, aún más, sobre dactilografía con bola, multipoints o varitypes— capaces de responder a las exigencias de la avalancha productiva. En el caso de las bibliografías, los centros de documentación textual proceden, cada vez con más amplitud y eficacia a su archivaje, reproducción y transmisión por procedimientos electrónicos.
- c) Material pedagógico destinado a la práctica docente en centros de enseñanza: hay que distinguir entre tratados, manuales y textos básicos, que siguen teniendo gran circulación y cuyos volúmenes de edición han aumentado con carácter general, y estudios y publicaciones de carácter monográfico para los que la fotocopia se ha impuesto de forma total. El material didáctico de carácter más coyuntural y ligero —apuntes, ejercicios prácticos, etc.— ha optado, se diría que irreversiblemente, por la fotocopia dactilográfica y por el offset de despacho. Digamos antes de cerrar este apartado, que las nuevas tecnologías han irrumpido con gran ímpetu, como veremos enseguida, en los procesos educativos de los países desarrollados y en desarrollo.
- d) Los trabajos científicos de elevado nivel de especialización, sobre todo en las ciencias duras, aparte de su eventual presentación en las habituales revistas impresas, pasan, apenas terminados, y en su casi totalidad, a determinados

bancos de datos que asumen su comunicación y difusión según específicas condiciones. Muchos centros proceden también a su reproducción escrita —con frecuencia, parcial— mediante la composera que permite una composición rápida y justificada, ayudada por una memoria de 8.000 signos.

La conclusión de este sumario análisis parece clara. A no ser que aparezcan nuevas materias, técnicas y procedimientos que permitan abaratar y acelerar la producción impresa, los textos científicos tendrán que recurrir cada vez con mayor frecuencia a otros sistemas reproductivos y difusores.

### La televisión escolar

Pero lo que es necesidad de supervivencia en el ámbito de la producción científica, es, en el de la enseñanza y el aprendizaje, voluntad de estar a la altura de los tiempos y de utilizar las posibilidades que inauguran las técnicas audiovisuales y electrónicas. Veámoslo más de cerca.

Las nuevas tecnologías han irrumpido en el proceso de transmisión de conocimientos, creando, con diversa fortuna, según tipos y experiencias, pero de manera irreversible, nuevas modalidades pedagógicas que coexisten, en casi todas partes, con las formas convencionales de enseñanza y aprendizaje. El soporte de estas modalidades puede ser audiovisual, electrónico, teletransmisivo, o una combinación de todos ellos. Comencemos con la televisión, apoyándonos en los datos que nos facilita Corset (Pierre Corset, 1982, págs. 6-26).

Hace casi treinta años que la BBC británica comienza su actividad productora y difusora de programas educativos de televisión, que muy pronto alcanzaran las 450 horas anuales. Más del 90 por 100 de las escuelas primarias y cerca del 90 por 100 de las secundarias están equipadas con receptores y han incorporado las emisiones escolares a la práctica de su enseñanza. Los programas, concebidos para públicos específicos, se contemplan colectivamente en clase y son objeto de aclaraciones y comentarios por parte del profesor. El magnetoscopio ha permitido una gran flexibilidad temática en la recepción de las emisiones, al hacer

posibles los desplazamientos horarios, así como una mejor profundización temática, mediante la reiteración de determinadas partes, la eliminación de otras, etc., a lo que ha ayudado también la publicación por parte de la BBC de folletos destinados a los enseñantes y de material pedagógico para los alumnos. La actividad educativa de IVA no ha sido menor. Desde apenas cinco horas semanales, en 1960, hoy se acerca ya a las 20 horas de emisiones pedagógicas, teniendo en su haber realizaciones tan novadoras como las series destinadas a niños de menos de cinco años, la emisión *Out of School* para trabajo de vacaciones, la formación de profesores interesados en el uso de la televisión escolar (IVA Fellowships), etc.

La experiencia italiana en este campo ofrece también gran interés. Telescuola (1958-1967) es un intento pionero en Europa, que sigue tres direcciones: enseñanza regular de estudiantes del primer ciclo de bachillerato (once a catorce años) que no han encontrado cabida en un liceo por falta de existencia suficiente de centros; alfabetización de adultos poco o nada familiarizados con la lectura (que el censo italiano de 1961 estimaba en siete millones); y preparación de acceso a las universidades de los estudiantes que finalizan la enseñanza secundaria. El Centro de Telescuola, que funciona con plena autonomía, aunque sometido a la inspección del Ministerio de Educación, está habilitado para practicar exámenes de fin de curso, siendo su productividad escolar más elevada que la de los liceos habituales (en 1962, el 82,9 por 100 de sus 20.000 alumnos aprueban frente a la correspondiente media nacional del 67 por 100). A partir de 1968 las actividades educativas de la RAI asumen otros modos, pero su curva expansiva no cesa de crecer. En 1981 difunde 1.299 emisiones que se proponen servir de ayuda escolar y de formación de adultos. De media hora de duración cada una, su destino es el siguiente: 156 se dirigen a la escuela primaria; 142 se orientan, bien a los alumnos, bien a los profesores de EGB; 190 se consagran a presentar los grandes problemas actuales a los estudiantes de BUP como complemento de sus programas habituales; y 233 tienen como objetivo exclusivo la formación profesional: agricultura, servicios, nuevas tecnologías, etc. (Corset, 1982, págs. 13-15).

En Francia, contrariamente a lo que sucede en los dos países hasta ahora citados, la iniciativa de la producción de programas

educativos para la televisión surge en el campo de la enseñanza y es el Ministerio de Educación el que crea en 1956 el Centro Nacional de Documentación Pedagógica (CNDP), uno de cuyos objetivos principales es, precisamente, la preparación de emisiones pedagógicas. Pero la rivalidad entre las dos instancias administrativas, la educativa y la radiotelevisiva, la actitud reticente, por no decir hostil, de la inmensa mayoría del profesorado (según una encuesta de la revista *Telerama*, de 1980, 66 por 100 de los enseñantes franceses piensan que la televisión y, en general, los procedimientos audiovisuales son un fenómeno de moda y que la enseñanza debe apoyarse sustancialmente en textos escritos), la mala adaptación de los programas por falta de ajuste a las necesidades específicas de audiencias escolares específicas, son la causa de que las emisiones pedagógicas de la televisión francesa, la RTS, hayan disminuido, en vez de aumentar en estos últimos años. En 1982, la enseñanza primaria y la formación permanente se limitaban a 3 horas 40 minutos semanales, quizá una de las más bajas de los países desarrollados.

Entre estos, Israel y Japón son los dos grandes líderes de lo que llamaba Georges Friedmann «la escuela paralela». La cadena japonesa NHK, con 73 centros emisores regionales, produce 60 programas televisados de carácter educativo, que representan una difusión de 125 horas semanales y 32 programas pedagógicos para la radio, con 99 horas emitidas semanalmente. Según una encuesta de alcance nacional realizada en 1978, cerca del 70 por 100 de la población japonesa consideraba la televisión y la radio como instrumentos indispensables en la práctica educativa. Pero es, sobre todo, en los países en desarrollo, donde la televisión se ha mostrado, decididamente, eficaz en los procesos de escolarización y de formación de adultos. Las experiencias de las islas Samoa, del Níger, de la Costa de Marfil y, de modo especial, el intento representado por el SITE (Satellite Instructional Television Experiment) en la India, han marcado con toda claridad las posibilidades y los límites de esta modalidad pedagógica y, en particular, la necesidad de adecuar los programas a sus destinatarios para lo que es indispensable una retroinformación, inmediata y permanente, de los resultados y efectos de las emisiones en cada tipo de audiencia. Esta adecuación grupal, que, en algunos de estos países, ha sido calificada como ruralización, se muestra especialmente

eficaz cuando va acompañada de la individualización del proceso de recepción de la emisión educativa; y cuando, además, se produce en un contexto en el que la televisión escolar es, exclusiva o muy mayoritariamente, la única televisión que existe. La comparación de las experiencias, negativa de Samoa (Schramm, Nelson y Betham, 1981), en la que la audiencia de Kojak y Bonanza acabó siendo muy superior a la de los programas pedagógicos, y positiva de Níger (Egly, 1973), que se convirtió en un gran medio de escolarización y de alfabetización, parecen concluyentes.

### La enseñanza y el ordenador

La incorporación de la electrónica, y, en especial, del ordenador en el ejercicio educativo es, como señala Pentiraro (Pentiraro, 1983), el gran acontecimiento pedagógico de la segunda mitad del siglo XX, hasta el punto de dar lugar a un sistema de enseñanza cuya designación anagramática, CAL o CAI en inglés (Computer Assisted Learning o Computer Assisted Instruction), EAO en francés y español (Enseignement assisté par ordinateur) tiene ya circulación universal. Según Jean-Claude Simon, encargado oficial y públicamente por el Jefe del Estado francés en 1980 de preparar un informe sobre la contribución de la informática al perfeccionamiento del proceso educativo, la Enseñanza Asistida por Ordenador comprende (Simon, 1981, págs. 202 y ss.) «los usos de carácter conversacional en los que el estudiante está en comunicación directa con el ordenador por medio de un terminal», y que pueden ser de tipo directivo (en los que el sistema dirige el comportamiento del estudiante de acuerdo con sus respuestas a preguntas de elección múltiple); y no directivo, que intenta dar al alumno la mayor libertad posible. En sentido amplio, la EAO «designa todas las aplicaciones que utiliza el ordenador para fines didácticos, bien sea de carácter conversacional por medio de un terminal, bien tengan lugar en tiempo diferido», y que hasta ahora intervienen en la práctica docimológica, en relación con bases y bancos de datos, en la investigación pedagógica y en los sistemas de interacción dialógica. La EAO de tipo directivo se está usando sobre todo: a) para la enseñanza a disminuidos físicos y mentales; b) para adquisición de conociemien-

tos básicos en niños con dificultades de aprendizaje de origen social (luego nos referiremos al método de Suppes); *c*) para la formación profesional; *d*) para la instrucción en ámbitos temáticos concretos y muy especializados en que apenas existen enseñantes cualificados; *e*) para la actividad de repaso, de trabajos dirigidos y de ejercicios prácticos; *f*) para la práctica del aprendizaje autónomo (enseguida hablaremos del sistema Logo); para familiarizarse con las técnicas de simulación de comportamientos y de construcción de modelos. Los dos sistemas de aplicación de la electrónica a la educación, más conocidos y utilizados, son el PLATO y el TICCIT.

El sistema PLATO fue elaborado por Donald Bitzer en la Universidad de Illinois (G. Smith y B. A. Sherwood, 1976, y Pentiraro, 1983, págs. 138 y ss.), con una importante ayuda de la National Science Foundation norteamericana. Basado en un ordenador muy potente, con el que pueden conectarse sincrónicamente por vía telefónica hasta mil terminales, su principio es el del tiempo compartido, que hace posible, gracias a sus 7.000 horas de programas, una extraordinaria variedad de usos temáticos simultáneos que abarcan casi todos los sectores científicos. Control Data Corporation, que es el propietario y gestor único del sistema, está estudiando la adaptación del mismo a los microordenadores, como medio de reducir los elevados costos de gestión que son el único obstáculo importante con el que han tropezado su comercialización y difusión. El TICCIT, ideado por Victor Bunderson y John Valk en la Universidad Brigham Young de Utah, también en los años sesenta, parte, igualmente, del Time Sharing y de aquí su anagrama (Timeshared Interactive Community Controlled Information Television), y funciona mediante terminales, conectados vía cable, cuyo número no puede ser superior a 128. Este sistema fue financiado por fundaciones USA, por lo que los programas se proporcionan gratuitamente y los microordenadores proceden de Data General. Tanto el TICCIT como el PLATO permiten la autoprogramación por parte de los enseñantes, en base a los lenguajes APT y TAL.

El sistema EAO está siendo empleado en todos los niveles de enseñanza (Simon, 1979, págs. 215 y ss.). En los jardines de infancia y en las escuelas primarias su utilización es, sobre todo, de carácter experimental, lo que no ha sido óbice para que en algunos casos

los resultados parezcan muy alentadores. El uso del CATRR (Computer Assisted Teaching of Remedial Reading) en Cardiff, para acelerar el proceso de perfeccionamiento en la lectura en niños de once años; la experiencia de aprendizaje algorítmico para niños de cinco a seis años, que tuvo lugar en 1979 en la escuela Paul Langevin de Villejuif (Francia); la autocorrección del dictado por niños bilingües de ocho a diez años, en la región de Lovaina, en Bélgica, por medio del sistema imago del profesor A. Jones; la iniciación en las matemáticas a niños, entre siete y once años, en base a las pautas elaboradas por el profesor Suppe de la Universidad de Stanford, que están siendo utilizadas con éxito en 24 estados de USA, sirviéndose de un miniordenador de Data General que permite mantener en acción 96 puestos de aprendizaje y servirse de 18 cursos-programa. Citemos, finalmente, el procedimiento Logo, desarrollado en el MIT por Seymour Papert, apoyándose en los principios de la psicología genética de Jean Piaget, y cuyo objetivo no es completar y confirmar los conocimientos que ya se tienen, sino inaugurar nuevas líneas de informaciones y permitir a los niños, que reaccionan negativamente frente al lenguaje escolar que se les propone, encontrar otro distinto. Para el profesor Papert (Papert, 1980, citado por Pentiraro, 1983, pág. 81) se trata de que «los niños puedan programar al ordenador, en vez de que se vean programados por él», y, por ello, Logo es, antes que nada, un lenguaje desarrollable, un lenguaje que ofrece procedimientos para tratar con el ordenador, que parte de un reducido número de instrucciones básicas susceptibles de generar otras instrucciones y de agregarse formando un programa. Estas instrucciones, accesibles en lenguaje natural, pueden autoderivar del inglés a otras lenguas, según el manejo y las necesidades del usuario, por lo que cabe decir que se trata de un desarrollo persona-máquina-persona, mutua y plenamente interactivo. Perfectamente idóneo, por su inmediatez, para su uso por parte de los niños, las dos últimas experiencias francesas —en la escuela primaria de Gué-Bernisson en Le Mans y en una sección de educación especializada de Maisons-Alfort para alumnos de una clase de 6.º— han sido claramente positivas.

Aún más convincente ha sido la utilización de la EAO de tipo directivo en el bachillerato. Citemos un solo ejemplo, escogido en la práctica educativa francesa (Simon, 1979, págs. 221 a 225). Se

trata de una experiencia patrocinada por el INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) que tuvo lugar en 58 liceos distribuidos por toda Francia. La experiencia comportó la formación de personal docente, sea en versión «ligera» —cursos por correspondencia con prácticas de tres días con ordenador— sea en versión «pesada» —cursos de máquinas y programación durante un año—; la creación de más de cuatrocientos programas de diverso tipo —cursos de tutoría, de control de conocimientos, de simulación de experiencias, etc.— para las distintas disciplinas y que representan más de 1.500 horas de clase; el equipamiento con miniordenadores trabajando en tiempo compartido y conectados, cada uno, con ocho terminales dotados de teclado alfanumérico y pantalla. Esta experiencia, cuyo balance ha sido considerado por todos como muy satisfactorio, ha permitido modificar la práctica pedagógica de los profesores a la par que ha conferido una iniciativa mucho mayor a los estudiantes, lo que se ha traducido en un incremento notable de la productividad educativa.

Las realizaciones pedagógicas basadas en la EAO, más o menos directiva, a nivel universitario son numerosas y alentadoras. Resumamos sucintamente algunas de las más significativas entre las que nos presenta Georges Bridet en el informe de Jean-Claude Simon. Los prestigiosos cursos de física del Physic Computer Development Project de la UCI (Universidad de California, campus de Irvine) concebidos por el profesor Bork, tienen la particularidad de insistir en la dimensión gráfica basándose en la importancia que los elementos icónico-visuales tienen en el desarrollo de los procesos cognitivos. Por dicha razón la *composición de la pantalla*, como en imprenta se habla de la composición de la página, tiene un valor decisivo. Se trata, pues, de elegir y combinar, cuidadosamente, el tamaño y disposición de las letras, de los gráficos, de las preguntas, de las respuestas, etc. Los cursos de química teórica y experimental, promovidos y coordinados por el profesor Ayscough de la Universidad de Leeds, dentro del proyecto CALCHEM (Computer Assisted Learning in Chemistry), en el que participan cerca de cien profesores y más de 4.000 estudiantes de 20 instituciones, así lo prevén. En ellos, casi 40 programas, permiten el acceso permanente a un patrimonio de conocimientos poco usuales y el autocontrol del proceso de aprendizaje mediante

tutorías, cálculos, simulaciones, etc., de otra forma más difícilmente ejercitables.

En Francia, un informe de la profesora Hélène Bestougeff, en 1980, censaba más de 30 experiencias de EAO directiva, realizadas en los años setenta. De ellas, la más importante, sin duda, es la OPE: (Ordenador para estudiantes), que comenzó en 1966, en la Universidad de París VII, escogiendo como sectores científicos básicos: química genética, embriología, reproducción animal, física, lingüística y psicopedagogía. Opera con 19 puestos educativos, compuesto, cada uno, por un teclado de máquina de escribir, una impresora, un proyector de diapositivas y una pantalla, disponiendo de 350 horas de enseñanza que le permiten llegar eficazmente a más de 2.500 estudiantes-año. Gracias a dos lenguajes, que se complementan (un lenguaje-autor y un lenguaje-descriptivo), el profesor tiene la posibilidad de escribir sus propios programas. También en el campo de las Ciencias Físicas, el Instituto Nacional Politécnico de Grenoble, partiendo de la concepción asistida por ordenador, ha organizado 25 horas de cursos en electrotecnia, que se realizan, con extraordinario éxito, en cinco puestos educativos. Pero en Francia tal vez sea en medicina, donde la EAO directiva ha dado pruebas más decisivas. La instalación de terminales en los hospitales universitarios parisinos de Cochin, La Salpêtrière y Ambroise-Paré y la preparación de cursos en hematología-citología, reumatología y cardiología, distribuidos en dos modalidades distintas: trabajos prácticos y estudios de casos, ha tenido consecuencias importantes en toda la enseñanza médica francesa. En especial, la preparación al diagnóstico mediante la simulación de casos, en la que el programa funciona, al mismo tiempo, como enfermo, con sus variables químicas y biológicas y como médico, que analiza el problema y toma decisiones, permite al estudiante un comportamiento terapéutico, minuciosamente deductivo o, intuitiva y globalmente, inductivo. El registro y posterior autocrítica de los diagnósticos mostrará la falta de coherencia lógica, la precipitación, la insuficiencia de datos, etc. La eficacia de este sistema, que todos los estudiantes que lo conocen prefieren a los procedimientos pedagógicos tradicionales, es tal, que está utilizándose ya para el reciclaje de médicos en ejercicio. Sin embargo, las posibilidades efectivas de uso del sistema, en función de los puestos educativos existentes, apenas cubre el 10 por 100 de la demanda real.

### Experiencias pedagógicas telemático-audiovisuales

Con todo, es la conjunción de lo telemático y de lo audiovisual, la que, puede decirse, que constituye el indiscutible soporte técnico de los más prometedores procesos educativos del futuro. Las múltiples experiencias de que disponemos van más allá de lo experimental y deben ser consideradas como prácticas, cuya generalización sólo depende ya de la voluntad de los Estados y/o de los ciudadanos. Por ejemplo, la Open University, que es el servicio educativo, basado en medios audio-visual-telemáticos, más importante de Europa, se acerca ya a los 90.000 estudiantes matriculados. La combinación del ordenador, la radio, la televisión, los materiales escritos teletransmitidos, los trabajos prácticos dirigidos por teléfono (Zorkocky, 1977) hacen posible juntamente, claro está, con los tradicionales textos impresos, una enseñanza plural e individualizada, que abarca una muy amplia gama de materias, a la que pueden acceder determinados sectores de la población, que, de otra manera, se verían privados de toda posibilidad pedagógica.

El sistema de la Open University, que funciona valiéndose de la red hertziana del Reino Unido, tiene que conformarse con los «huecos» que deja la difusión por radio y televisión. Para superar esa limitación se recurre a la construcción de circuitos específicos que conectan los diversos edificios y aulas de una misma universidad o los distintos centros educativos de un mismo distrito escolar, organizados en forma de circuito cerrado. La extensión de estos circuitos, mediante su conexión con una red teledifusora exterior, amplía sus posibilidades de uso a los estudiantes en sus casas, a los cursillos de perfeccionamiento profesional, a los objetivos de la formación permanente. En esta perspectiva queríamos presentar, con toda brevedad (Bruno Lefevre, 1979, pág. 135), dos experiencias recientes de aprendizaje, patrocinadas por la antes citada National Science Foundation de los Estados Unidos, en el marco de su programa sobre utilización de sistemas interactivos de comunicación para incrementar la eficacia de los servicios comunitarios.

La primera, dirigida por el Departamento de Telecomunicación de la Michigan State University, se realizó en la ciudad de Rockford (Illinois, EE.UU.) y tenía como objetivo la formación

complementaria de los bomberos, durante sus horas de trabajo, mediante la elaboración de planes de intervención antiincendio y su utilización simulada. Un sistema bidireccional de cables enlazaba los diez cuarteles de bomberos de la ciudad, todos ellos provistos de microordenador, de video, terminales digitales, audio y teletransmisor de datos en ambas direcciones. Se ensayaron cuatro métodos distintos de interacción (bidireccional individuo a individuo, bidireccional grupo a grupo, unidireccional con respuesta por medio de formulario y unidireccional con respuesta indirecta) sobre la base del mismo programa de formación —12 lecciones—, con los mismos ejercicios propuestos a cada cuartel de bomberos para ver cuál se mostraba más eficaz (cuál había aprendido más) en la lucha contra incendios. El ordenador examinaba y calificaba las respuestas y transmitía las calificaciones al centro coordinador de la experiencia y a cada uno de los cuarteles. Y el aprendizaje continuaba. Los resultados evidenciaron que los grupos que se servían del sistema bidireccional obtenían calificaciones más elevadas que los que se valían del unidireccional, y que entre los primeros la utilización individual de terminales era, con bastante diferencia, la más productiva. Los logros del ejercicio llevaron no sólo a su introducción con carácter definitivo en la formación de bomberos en Rockford, sino también a su aplicación en bastantes otras comunidades americanas —en especial Syracuse en Nueva York y Woodlands en Texas— para la organización de diferentes servicios sociales.

La segunda tuvo lugar en Spartanburg (Carolina del Sur, EE.UU.) y fue coordinada por el doctor William A. Lucas, de la Rand Corporation (véase Bruno Lefevre, 1979, *op. cit.*). Su propósito era verificar la eficiencia de un sistema de educación acelerada para adultos, cuyo nivel medio de formación correspondía a la escuela primaria, mediante una red de televisión bidireccional por cable. Las tres metas perseguidas fueron:

- a) la formación domiciliaria de los adultos por medio de video con retorno de datos;
- b) la formación del personal de las guarderías infantiles utilizando video multipuntos;
- c) la formación domiciliaria de adultos en base a terminales digitales.

En el primer caso, el curso constaba de 12 horas semanales de clase durante 15 semanas, y la misma enseñanza se impartía, directamente en el Colegio Técnico de Spartanburg, y se teletransmitía al domicilio de los estudiantes matriculados. Estos, sirviéndose del teclado adosado al video respondían a las preguntas formuladas, pedían aclaraciones complementarias, solicitaban que se acelerase o aminorase el ritmo expositivo, etc. Cerca del 80 por 100 de los estudiantes a domicilio culminaron con éxito el proceso pedagógico.

El segundo ejemplo nos parece, particularmente, relevante al objeto de esta nota, ya que, en muchos procesos de formación profesional acelerada el aprendizaje, a base de textos escritos, se había mostrado más bien ineficaz, y su sustitución por «una práctica intuitiva del oficio» era, además de aleatoria en sus resultados, lenta e incontrolable en su ejercicio. Lo que postulaba la creación de sistemas de aprendizaje, mínimamente formalizados, contrastables y efectivos, que suplieran las insuficiencias de la enseñanza con libros. Se trató de comparar los resultados de una formación en puericultura, ofrecida por procedimientos convencionales con la enseñada sirviéndose de las nuevas tecnologías. A dicho fin, con 21 guarderías se crearon tres grupos, a los que se dispensó la misma enseñanza. El primero, grupo de control, trabajó con profesor y textos impresos; en el segundo cada centro disponía de un terminal con pantalla, que hacía posible que todos los miembros del grupo recibieran simultáneamente la enseñanza y pudieran intervenir cuando quisieran, siendo vistos y oídos por los demás; los que formaban parte del grupo 3 recibían en directo las clases y las reacciones del grupo 2, pero, al no poseer cámara, no podían incidir ni en las actividades de los otros participantes de su propio grupo ni en las del grupo 2. Los resultados, evaluados mediante un test de opciones múltiples, probaron, como se suponía, que el grupo 1 fue el que menos progresó, pero, en cambio, y contrariamente a lo esperado, el nivel de asimilación del grupo 3 fue ligeramente superior y más personalizado que el del grupo 2. La razón aducida fue que la espontaneidad, atención y sentido crítico de los participantes respecto del proceso pedagógico, eran más intensas cuando la reacción frente al exterior del grupo se mantenía dentro de ciertos límites, que cuando se constituía en vector dominante. Sin que la interacción mayor que producía la

intervención visual simultánea en el grupo 2, alterase sustancialmente este hecho. De aquí, la conclusión de limitar, en determinados casos, el retorno al nivel auditivo por medio de micrófono.

La tercera operación de Spartanburg —según el ya citado Bruno Lefevre— estaba muy en relación con las dos primeras, ya que, por una parte, reiteraba la experiencia de formación domiciliaria de adultos, y, por otra, intentaba verificar la eficacia del retorno por medio de banda estrecha en la enseñanza televisada, sometiendo a confrontación el uso del teléfono sólo, frente al teléfono con terminal de datos. Los efectos, en cuanto a conocimientos adquiridos, han mostrado que el uso del audio como vía de retorno es suficiente en la mayoría de los casos, y que el acceso a un banco de datos, cuando el usuario está por debajo del dintel de formación que requiere una utilización adecuada del mismo, tiene efectos irrelevantes.

## Lectura, escritura e imagen

Hemos dicho ya en esta nota, que la comunicación escrita y, más concretamente, el texto impreso encuentran en la lectura su imperativo destino, y en los lectores sus insustituibles destinatarios. De aquí, que la lectura haya sido, no sólo uno de los elementos capitales del proceso socializador del niño en la sociedad de la expresión escrita, sino, sobre todo, la dimensión fundante del mundo del saber desde que Gutenberg dio a conocer su invento. Y, sin embargo, su estudio tiene poco más de veinte años. A pesar de los precedentes con que contamos a finales del siglo XIX, y especialmente de los trabajos pioneros de Waples (1937) y de Berelson y Waples (1940), habremos de esperar a la década de los sesenta para que comience a constituirse una verdadera práctica científica en torno a esta área temática, cuyos tres principales polos acabarán siendo: la lectura como proceso psicológico y psicopsicológico; la sociología de la lectura: sus condiciones, espacios, funciones, efectos; y los lectores y su comportamiento.

### Perspectivas analíticas de la lectura

Jacques Leenhardt, que acaba de publicar una iluminadora investigación sobre los procesos de lectura, nos previene en su introducción (Leenhardt y Jozsa, 1982, págs. 18-26) sobre la necesidad de delimitar, con la mayor precisión posible, el ámbito del análisis, pues una cosa es el acto mismo de leer y otra distinta las consecuencias o influencia que lo leído pueda tener o ejercer en el lector. Al igual que debe diferenciarse, con claridad, la exploración sociológica de la actividad sensible e intelectual que representa el proceso de lectura en cuanto tal, de dos perspectivas analíticas actuales que, aunque le sean próximas, son diversas: la estética de la recepción y el psicoanálisis de la lectura. Para la Escuela de Constanza, las condiciones estéticas de los modos posibles de lectura instauran la estética de la recepción del texto, en la que la categoría fundante de «horizonte de expectativas» —*Erwartungshorizont*— (Naumann, 1975, y Jauss, 1970, 1975 y 1977) dará razón de la convergencia o divergencia de dos confines, el del texto y el del lector, en el provocado encuentro que es el acto de lectura. Su resultado, confirmativo o conculcador de las pautas normativas vigentes o creador de normas nuevas, se sitúa, exclusivamente, en la perspectiva de la experiencia estética, y de ella está ausente cualquier referencia a las condiciones sociales de su producción o emergencia (Bubner, 1973). Para Leenhardt no basta con configurar un lector-destinatario de acuerdo con la semiótica del texto, tal y como hace la teoría de la recepción, sino que es necesario insertar esas coordenadas estético-receptivas en las estructuras institucionales correspondientes al ámbito sectorial y temático al que pertenezca el texto y, con más generalidad, en el sistema global de la cultura como institución, con sus valores, sus grupos y sus clases.

Tampoco el psicoanálisis de la lectura, en sus más conocidas presentaciones (por ejemplo, Holland, 1975), significa una contribución importante para el esclarecimiento de nuestro tema. Pues, al constituir como principio comprensivo de la acción humana la teoría del deseo en su versión más simplificada —«conseguir un máximo de placer y un mínimo de dolor con el menor esfuerzo posible»—, al situar al análisis en el marco de lo asociativo, y al privilegiar lo fantasmático en la indagación sistemática de lo

escrito es inevitable que se nos escape la relación interactiva entre texto, sujeto y pautas codificadoras/descodificadoras y que acabemos encontrando lo *pro-puesto* por la práctica analítica misma. En otras palabras, el análisis no se ha centrado en el proceso de la lectura, sino que se ha propuesto como objeto los fantasmas diurnos asociados-derivados con/de ella.

A mi juicio, y coincido, plenamente, en este punto con Jacques Leenhardt, la exploración fiable del encuentro lector-texto sólo puede hacerse desde un acervo importante de investigaciones sociológicas y sociopsicológicas del «lector en situación», que prepare el terreno. Afortunadamente, el trabajo está en marcha. Los estudios de Robert Escarpit (Escarpit, 1958, 1966 y 1970) fundamentales en este campo, y los *readers* de Roger Smith (Smith, 1962), de Alfred Baumgärtner (Baumgärtner, 1974) y de Jacques Charpentreau (Charpentreau, 1968) asientan los cimientos de esa tarea investigadora. Jean-François Babier-Bouvet en su reciente repertorio (Babier-Bouvet y Astric, 1983) de investigadores del libro y de la lectura, que divide en cuatro secciones (circuitos de la comunicación escrita, sociología de los lectores, procesos de lectura, y el libro como objeto y como contenido), inventaría 91 expertos en actividad, en los que además los trabajos en curso son más numerosos que los ya publicados. Añadiendo a esta selección bibliográfica, los de Maurice Didelot (Didelot, 1980), Isabelle Lochard (Lochard, 1982) y Heinz Steinberg (Steinberg, 1977) tendremos idea de la pujanza con que, sin duda alguna respondiendo a una necesidad real (véase Alain M. Bassy, 1979), se ha iniciado el examen científico de este ámbito temático. Esta expansión, sin embargo, está todavía muy desigualmente distribuida. Y así, si, por una parte, podemos decir que abundan los análisis de carácter global (Axel Gryspeerdt, 1974; Joffre Dumazedier y Jean Hassenforder, 1959; Noé Richter, 1979; J. Cain, R. Escarpit y H. J. Martin, 1972; Lionel Bellenger, 1978; Nicole Robine, 1980; Jean Hassenforder y Joffre Dumazedier, 1962; Jean Hassenforder, 1968, etc.) y los dedicados a las bibliotecas y espacios de lectura (Alice Garrigoux, 1972; F. Auvray-Nauroi, 1976; Marie-Christine Bardouillet, 1977; Henri Comte, 1977; Françoise Rony, 1977; Pierre-Yves Lador, 1978, etc.), sin que tampoco falten los que tienen a los lectores, jóvenes y adultos, como objeto (Jean Hassenforder, 1968; André Mareuil, 1971; Nicole Robine, 1978; Jacques Charpentreau,

1979; Maurice Didelot, 1979, etc.); en cambio, son escasos los que se centran en determinados subtemas específicos de gran interés, como el libro y la lectura en los países en desarrollo (Nina Heissler, P. Lavy y A. Candela, 1965; Alain Ricard, 1972); la relación texto y espacio (Gérard Blanchard, 1976b); la relación texto e imagen (Gérard Blanchard, 1976a; Alain-Marie Bassy, 1980), etc. En cualquier caso, este patrimonio de conocimientos, aunque de desigual calidad y orientación temática, tiene entidad científica bastante para que la práctica analítica pueda concentrarse en las condiciones específicas de la *actividad leyente*. Como escribe el profesor Jacques Leenhardt (Leenhardt, 1982, pág. 23): «Ya no se trata de medir cuantitativamente los hechos o de controlar la transmisión de un mensaje, sino de comprender los efectos múltiples que se manifiestan en el proceso de lectura, efectos de los estilos cognitivos sobre la materia textual y efectos de esta última sobre los sistemas interpretativos.»

### Psicología de la lectura y la escritura

El proceso psicosociológico de la lectura se enmarca en la consideración de la psicología y de la psicosociología del lenguaje y de la imagen (George K. Zipf, 1965, y L. Vygotsky, 1962) y, con más amplitud, dentro de la función perceptiva en general (J. Hayes, 1970). Se trata de elucidar, si la función lingüística se agrega como un factor más, al conjunto de capacidades perceptivas de que disponemos, incrementando con ello nuestra potencia de relación/adaptación con el medio, o, por el contrario, el lenguaje, por el simple hecho de su existencia y ejercicio, no sólo aumenta, sino que modifica sustancialmente la estructura perceptiva en su conjunto. Georges Noizet se inclina por el segundo término de la alternativa y escribe (Noizet, 1980, págs. 16 a 22: «De lo que se deduce que las estructuras cognitivas mismas se inscriben en los mecanismos perceptivos a través del lenguaje ... es decir, que la incorporación de los conductos lingüísticos provoca una modificación en el funcionamiento y, quizá, hasta en la naturaleza de los otros conductos previamente establecidos en el organismo y, en particular, de los perceptivos».

La psicología experimental ha estudiado con profundidad los

efectos de la verbalización sobre el comportamiento, concluyendo que la transposición verbal de todo acto, produce un nivel superior de eficiencia (Beaudichon y Rousseau, 1971). Tres son las principales razones que se aducen en favor de esta interpretación: *a)* que provoca un aumento de la tensión psicológica que si logra conservar el equilibrio entre capacidad/fuerza y tensión tiene siempre efectos positivos; *b)* que permite un cuestionamiento de lo realizado y, por tanto, una revisión crítica de sus logros y de sus fallos; *c)* que mantiene abierto el campo de los posibles.

Ahora bien, esta modificación de los procesos cognitivos, operada por el lenguaje, se modifica y transforma, a su vez, con la aparición de la escritura. En efecto, si la práctica oral fue durante milenios la única forma asumida por el lenguaje, con la invención de la escritura se quiebra la servidumbre insoslayable de la linealidad de la palabra y se instaura la reversibilidad del sintagma en el espacio de disponibilidad inagotable que son la piedra, el papiro, el pergamino, la página de papel. El paso de una a otra modalidad expresivas exige un sistema de equivalencias entre cada palabra, cada fonema y cada signo visual sea de carácter pictográfico, ideográfico, silábico o fonético. Este último acaba imponiéndose en forma de las 26 letras dimanantes del alfabeto fenicio y la institución de sonidos sin referente permite la construcción de palabras abstractas. No es este el lugar de polemizar con Jacques Derrida (Derrida, 1967) sobre la naturaleza de la función que la gramatología y la fonemática ejercen en la comprensión básica del lenguaje, pero sí que debe insistirse, en cambio, en que lo escrito no es una transcripción mecánica de lo dicho, que la escritura no es mero rastro en el papel de la cadena verbal, sino apropiación visual del espacio gráfico en su totalidad. Desde esta perspectiva el escrito comparte con la imagen la movilización inmediata de la vista y su polarización en determinados soportes visualizables, y en su constitución significativa se diferencia profundamente de los procesos orales (Danièle Dubois, 1976).

La potencialidad informativa de lo leído es superior a la de lo dicho, pero los soportes inmediatos de lo leído, a saber, lo escrito y lo impreso, son susceptibles de perfeccionamiento. El estudio de las condiciones de este perfeccionamiento constituye el objeto de una práctica reflexiva y analítica, conocida bajo la designación de legibilidad, que Richaudeau define como el estudio

de «la aptitud para leer con la mayor eficacia posible un texto situado a una distancia óptima y normalmente iluminado» (François Richaudeau, 1969, pág. 18). Un texto es más o menos legible, nos decían Paterson y Tinker hace más de cuarenta años, no sólo en función de la visibilidad de los caracteres utilizados y de la disposición de las frases en la página, es decir, de su condición y arquitectura topográficas, sino también de la estructura léxica y sintáctica de esas mismas frases, que les confiere una mayor o menor idoneidad para ser leídas y memorizadas con rapidez (Donald Paterson y Miles A. Tinker, 1940).

Por su parte, el ya citado Richaudeau (François Richaudeau, *op. cit.*, págs. 19 y ss.) aboga por la transformación del texto impreso convencional y por la incorporación de elementos visuales nuevos que permitan romper el monótono alineamiento actual de «rectángulos grisáceos» sobre los que uno tiende a deslizarse distraídamente por no encontrar puntos de anclaje, incitación o reposo. Hay que volver, nos dice, a las complejas y estimulantes estructuras tipográficas de los primeros libros del Renacimiento, hoy facilitadas por el arsenal tecnológico de que disponemos, tanto en materia de color como de flexibilidad en la composición de la página, de riqueza tipográfica, etc. (véase también en relación con este tema, Bror Zacrisson, 1965, y James Pitman y John St. John, 1969).

La legibilidad nos advierte de las características psico-fisiológicas de la práctica lectiva. Se llama «palmo» o «cuarta» en la lectura de textos impresos a la capacidad de prehensión visual global que corresponde a la unidad lectiva, que, según los estudios de que disponemos, y para textos de complejidad conceptual y expresiva medias en lengua francesa, oscila entre 8 palabras en el lector lento y 16 en el rápido. De aquí, la casi inevitable traición del lector al texto, que el autor le empuja, si se empeña en ignorar las servidumbres estadísticamente insuperables del acto de leer. Con lo que la escandalosa práctica del *rewriting* que, mediante una reducción controlada de su potencia sémica, procura una mayor accesibilidad a lo ya escrito, se convierte en un mal menor éticamente legítimo y socialmente productivo.

## Lo verbal, lo textual, lo icónico

No es fácil pronunciarse sobre las relaciones entre lo verbal y lo icónico en los procesos cognitivos, sobre su total o parcial autonomía funcional o sobre su eventual conjunción estructural en la formación de representaciones. Las contribuciones del profesor Paul Fraise (Fraise, 1974), de Michel Denis (Denis, 1979) y del *reader* del doctor J. M. Nicholas (Nicholas, 1976) abordan con amplitud el tema. Según el doctor Denis las actividades de memorización son un terreno especialmente adecuado para la exploración de dicho problema (Denis, 1975). Para el profesor Paivio que estudia la misma cuestión en el mismo contexto, las representaciones en la rememoración de objetos y acontecimientos muy lejanos en el tiempo, funcionan de acuerdo con dos sistemas distintos (Paivio, 1971): en el primero dominan las imágenes, es decir las representaciones analógicas producidas por un tipo de información basada en la estructura perceptiva de carácter sensorial (vista, olfato, oído, tacto, etc.), mientras que en el segundo, constituido por expresiones verbales, las representaciones son correlato de formulaciones lingüísticas que tienen como referente objetos que se perciben «arbitrariamente». Quiere esto decir que los estímulos exteriores inciden siempre, bien directa bien indirectamente, en las representaciones, dando lugar a un doble sistema de codificación perceptiva y de aparición en la memoria, por lo que toda palabra será objeto de codificación, directamente en cuanto material verbal e indirectamente en cuanto imagen. Y la imagen seguirá el mismo proceso pero de forma invertida, directamente como imagen e indirectamente como materia verbal.

Jean-François Le Ny, a quien seguimos en este análisis (Le Ny, 1979, págs. 215-216), se opone al dualismo de Paivio contraponiéndole un sistema cognitivo unitario: «Consideremos que entre el conjunto de memas que constituyen el contenido de un significado, una fracción conserva caracteres sensoriales: estos memas están presentes en la memoria del sujeto como microrrecuerdos de estímulos o de oposiciones entre estímulos... Estos microrrecuerdos que constituyen memas en forma de imagen forman parte de la estructura de numerosos significados con otros memas de carácter relacional. Según que unos u otros estén en proporción más o menos grande en el significado, según que estén situados a un nivel

más o menos elevado en la jerarquía de los memas y según que sean movilizables de manera más o menos independiente, prevalecerá el componente imagen dentro del significado total. O prevalecerá el componente no-imagen, que en ocasiones calificamos como componente lógico.»

El lector apreciará que estamos muy lejos de las grandes formulaciones apocalípticas derivadas de la oposición oído-ojo y de sus inconciliables antagonismos. En 1962, ese genial vendedor que fue Mac Luhan condenó gozosa e irremediamente a muerte a la galaxia gutenberiana por el estallido de lo audiovisual en la sociedad contemporánea, que volvía a imponer, según él, la oralidad como práctica comunicativa dominante (Uasco, 1979). La oralidad basada en la voz y en el oído, vectores de la emoción y promotores de solidaridad nos reinstala —predicaba Mac Luhan— en la sociedad tribal y nos libera de la civilización de lo escrito, que ha sustraído al hombre de su contorno natural, lo ha encerrado en su cuarto para que lea y escriba, lo ha convertido en una mónada hermética. Umberto Eco, por su parte, entronizaba la «Iconosfera» como principio y fin de todos los movimientos comunicativos de nuestra contemporaneidad. Sólo Roland Barthes se atrevió, en esos años (Barthes, 1964), a defender que la imagen no podría nunca sustituir al lenguaje ni oral ni escrito, y que los efectos de la audiovisualización de la sociedad serían exactamente opuestos a los vaticinados por el «iluminado» canadiense. Y los hechos le han dado la razón. Los resultados de una encuesta del gabinete SERVO, en colaboración con el Sindicato Nacional de los Editores de Francia de que nos da cuenta François Richaudeau (Richaudeau, 1975) muestran que, contrariamente a las esperanzas de solidaridad que iba a operar la cultura oral instaurada por el reino audiovisual, la masa de los no-lectores, de los exclusivamente televidentes, es «una muchedumbre de solitarios confinados en el aislamiento de las células opacas de las grandes aglomeraciones concentracionarias». Gérard Blanchard, en dos sagaces artículos (Blanchard, 1976a y 1976b) que se apoyan en un vigoroso estudio sobre la memoria (Frances A. Yates, 1975), viene a confirmar desde una muy distinta perspectiva, la inconsistencia de las pretensiones macluhanianas. Para la investigadora británica, nos dice, todas las técnicas de memorización, fundamentales cuando no existía el libro y la cultura, eran pre-

dominantemente verbales, no se basaban en el registro oral, como hubiera sido lógico según Mac Luhan, sino en la visualización de los recuerdos. La influencia de esta práctica —arte lo llama Yates— de la memoria en las culturas grecorromanas, medievales y del primer Renacimiento, tanto en las composiciones pictóricas —Giotto, Ambroglio Lorenzetti—, como arquitectónicas —Andrea Palladio— y —teatrales— Globe Theatre de Shakespeare, es extraordinaria. Es decir, nuestra sociedad sigue siendo una realidad comunicativa compleja, en la que lo icónico, que ni ha reinventado la oralidad, ni ha aniquilado lo escrito, convive sin mayores traumas ni catástrofes con las formas «habituales» de comunicación, libro incluido.

A mayor abundamiento, las exploraciones últimas sobre el espacio gráfico nos confirman la inextricabilidad entre la dimensión sémica del texto y la dimensión sémica de la figura espacial que la inscripción de dicho texto compone. Esa continuidad significativa, resultado de la *con-fusión* entre la textualización significada y la espacialidad significante, diferenciables en la práctica analítica pero no en el ejercicio de apropiación global que constituye todo proceso lectivo, ha sido puesta de relieve por Jean-Claude Passeron: «Lo escrito no es, ni ha sido nunca, tan sólo, la aparición de un texto como presencia de un trazo continuo, calco lineal de hilillos de palabra, acotados mecánicamente por el *scriptor* para depositarlos, luego, a lo largo de los renglones, sino, también y fundamentalmente, la inmediata y conjunta toma de posesión visual de un ámbito, en otras palabras, la interpretación global del espacio gráfico» (Passeron, 1981, pág. 11).

El sociólogo francés trae a colación, en apoyo de su tesis, el agudo análisis histórico que hace Jack Goody (Goody, 1979) sobre la intervención de la escritura y de sus soportes gráficos en el surgimiento de las diversas expresiones de la racionalidad como modos del pensamiento abstracto, de la abstracción conceptual: «Lo escrito debe al soporte visual que comparte con la imagen gran parte de las virtualidades semiológicas y de las funciones sociales que condicionan su común diferencia con la palabra... Al sustituir la dimensión unilineal e irreversible del hilo sintagmático, al que debe plegarse la palabra, por la doble dimensión del plano que se ofrece a la mirada, la escritura al igual que la imagen crean la posibilidad de las vueltas atrás y de las reiterables

incursiones de la interrogación, sin desistir de la aprehensión sinóptica, gracias al extendimiento del mensaje en el espacio reversible de la línea, la página o el volumen» (Passeron 1981, págs. 10 y ss.). La voluntad significativa del texto no se contrae a la pura «transcripción de los enunciados que le preexisten» ni se agota en el desciframiento del contenido sémico de lo transcrita, sino que la propia naturaleza del proceso de visualización incorpora necesariamente las «constricciones espacio-visuales de la lógica gráfica» que transforma, completa, multiplica la significación de lo escri(p)turado.

La sobredimensionalización espacial en los comportamientos lectivo y escriturario ha sido objeto de amplia verificación experimental. En el *Tratado de Psicología Experimental*, al que hemos recurrido ya anteriormente, escriben los autores: «El estudio del tema se ha hecho a partir de la Segunda Guerra Mundial utilizando los tests de Kohs-Goldstein, el de Piaget-Head, el de Horst, el de Bender, el de las figuras invertidas de A. W. Edfelt, etcétera. Los resultados científicos obtenidos muestran la decisiva función que desempeña una buena estructuración del espacio en el aprendizaje de la lectura y el análisis de los coeficientes de correlación o los porcentajes de éxito deberían permitir, mediante un estudio más en profundidad, matizar las informaciones brutas que se emiten relativas a esta cuestión» (Paul Fraisse y Jean Piaget, 1972, pág. 161).

Esta iconicidad de lo escrito-impreso nos remite a la inevitable conjunción de los tres códigos: el lingüístico, el tipográfico y el icónico y nos reinstala, en cuanto a las nuevas tecnologías, y en especial a su dimensión electrónica, en la nueva problemática de la lectura/legibilidad que la misma inaugura. A su respecto cabe decir que el continuo escrito-tipo-ícono bascula hacia el último elemento cuando lo tipográfico rompe la habitualidad de las pautas gráficas convencionales y consagra lo espacial como dominante, dejando así libre curso al aura connotativa propia de la fluctuación sémica de la imagen. De aquí la extraordinaria relevancia del estudio de la escritura/lectura en pantalla como consideración básica de la eventual transformación de los comportamientos analíticos y discursivos en la práctica científica e incluso en los mismos procesos cognitivos que parece previsible que produzcan los nuevos modos tecnológicos.

Ese estudio ha comenzado ya aunque hasta ahora predominan las elucubraciones retóricas y los comentarios técnicos sobre la observación psicofisiológica y el análisis psicosocial. Los esfuerzos de la Comisión de las Comunidades Europeas y del Comité para la Información Científica y Técnica (CIDST) de Francia para crear una red de conmutación por paquetes ha planteado de forma prioritaria la problemática de la numerización y de la teletransmisión de textos escritos. El Proyecto DOCDEL (propuestas de experiencias de producción y difusión en forma electrónica de documentos escritos) lanzado a finales de 1982, se propone pasar del nivel de la reflexión y los estudios al de la experimentación, a gran escala, con el fin de determinar la viabilidad social de la teletransmisión de textos, la diversa eficacia de los distintos procedimientos, las reacciones y necesidades de los diferentes tipos de usuarios, etc. Todo lo cual hace, obviamente, de la pantalla catódica, la página por excelencia del libro futuro, como nos anunciaba Richaudeau. Y añadía: «he escrito texto tipográfico y no texto impreso porque las ideas desarrolladas en esta obra conciernen las relaciones entre el lector y el texto leído, es decir, un conjunto de símbolos visuales, pero que estos símbolos provengan de una linotipia o de un ordenador, que estén impresos en papel o proyectados sobre una pantalla apenas afectan a los problemas abordados aquí» (Richaudeau, 1969, págs. 19 y ss.).

Comencemos por decir que las pantallas de los terminales especializados más frecuentes con 31 cm de diagonal permiten presentar 24 hileras de 80 caracteres con un total de 1.920 caracteres en pantalla que corresponden a la página mecanografiada en doble interlinea con 32 líneas de 60 caracteres por línea. Esos 1.920 caracteres de página-pantalla son compatibles con una matriz-malla de 7 puntos de ancho por 10 de alto, lo que confiere una buena visibilidad al texto en pantalla. Pero examinemos este aspecto un poco más de cerca, de la mano de Jean Devèze que acaba de dedicarle una excelente monografía-resumen. La legibilidad de la página-pantalla (Devèze, 1983, págs. 21 y ss.) depende fundamentalmente de cuatro parámetros: la constancia de la luminancia, la nitidez del contraste, la eficacia del color, la pertinencia de los caracteres. Entre las numerosas observaciones que cabría recoger queremos sólo insistir: a) en cuanto

al contraste, en la conveniencia, por no decir necesidad, de separar el teclado de la pantalla, con el fin de que el usuario pueda regular por sí mismo la intensidad, con el fin de eliminar la reflexión especular y establecer las mejores condiciones de luminosidad (la luminancia de los caracteres no debe ser más de tres veces superior a la del fondo); b) en cuanto al color: que el uso del receptor de televisión como pantalla de terminal, aunque ahora limite la gama colórica a 8 colores base, permitiera muy pronto recoger 512 matices de color, si bien la saturación y el brillo son aspectos que siguen aún sin resolver, multiplicando con ello las posibles utilidades telemáticas; c) en cuanto a los caracteres, como señala Devèze, «la calidad de su reproducción por medio de generadores electrónicos se ha confiado a personas sin apenas experiencia tipográfica con lo que el avance ha sido más bien limitado» (Devèze, 1983, pág. 32). La excepción la representa el tipógrafo Unger gracias a cuyo trabajo, la numerización de la tipografía, la automatización de los procedimientos de espaciado entre las letras, la rehabilitación del detalle y el sentido estético, parece que desembocarán en un nivel cualitativo comparable al de la legibilidad de la letra impresa.

En cualquier caso la página-pantalla inaugura una amplia problemática que reclama urgente elucidación: «¿cuál es el “palmo” o “cuarta”, se pregunta Devèze, propio de este tipo de lectura?; ¿cuál es su dependencia del número de caracteres de la línea-pantalla, 40 en la video-telemática y 80 en la mayoría de los terminales-pantalla de naturaleza informática? ¿Qué papel desempeña el interlineado en la lectura? ¿Cuáles son las características de la composición en pantalla? ¿Qué consecuencias tienen todos estos factores en la organización sintáctica de los textos? ¿Qué modificaciones se ven obligados a introducir los redactores de las páginas-pantalla en sus prácticas lingüísticas y, en consecuencia, imponen, de modo subrepticio a los lectores? ¿Qué alcance tienen esas modificaciones en el proceso discursivo?».

Todas estas consideraciones se sitúan, sin embargo, al margen de la perspectiva psicosocial que parece seguir siendo decisiva no sólo en el proceso de aprendizaje y en el de la organización del patrimonio de conocimientos propios, sino también en la simple adquisición de datos e informaciones. Basta a este respecto con referirnos a la determinación socioafectiva de cualquier proceso

educativo, el de la lectura por ejemplo, pues que de ella se trata, como nos recuerdan Fraisse y Piaget: «La importancia que conceden los padres al hecho de que sus hijos aprendan a leer es un elemento capital de la situación afectiva que orienta al niño a la lectura, y los psicoanalistas basándose en el ejemplo de los fracasos escolares han podido mostrar que la vinculación al padre o a la madre puede convertirse en un elemento dinámico decisivo, bien positivo bien negativo, de la motivación» (Paul Fraisse y Jean Piaget, *op. cit.*, pág. 158). Por otra parte, y más allá del ámbito familiar, la recepción individual de los mensajes culturales se sitúa y es inteligible tan sólo en el marco que forman las características específicas de la estructura receptiva del (o de los) aspecto(s) social(es) en el (los) que la comunicación se produce. En ese sentido y referido a la lectura, Hoggart nos hacía ver que en los análisis de los procesos de lectura nuestra preocupación por el rigor científico en la profundización de sus mecanismos fisiológicos y en la ideología de sus contenidos nos llevaba a olvidar que la mayoría de los lectores, y en especial los de las clases populares, limitaban su consumo lectivo a la literatura de evasión, que su atención era discontinua y oblicua y que su objetivo era «despreocuparse, vaciarse», traduciéndose todo ello en una disolución sémica de los contenidos ideatorios (Richard Hoggart, 1957) muy próxima a la implosión del sentido que nos propondría veintidós años más tarde Baudrillard en *A la sombra de las mayorías silenciosas*.

Por lo demás, las exploraciones realizadas o en curso de realización sobre el consumo multimediático de conocimientos e informaciones no pueden ser más explícitas en sus resultados. Limitémonos a dos: 1) El tiempo de lectura aumenta en todos los países post-industriales, mientras que el tiempo dedicado a la TV se ha estabilizado o ha comenzado a disminuir; 2) En las bibliotecas la simultánea disponibilidad de libros, videos, cassettes, discos, microordenadores, etc., ha tenido como consecuencia un aumento de los lectores a la par que de los utilizadores de los sistemas audiovisuales e informáticos. El estudio de Barbier-Bouvet sobre la utilización de la Biblioteca del Centro Georges Pompidou es a este respecto concluyente. Lo que nos hace entender que el investigador canadiense Jean Cloutier haya propuesto la comunicación audio-scripto-visual como el modelo co-

municativo del siglo XXI (Cloutier, 1983). Pero también en este caso el determinismo tecnológico es poco más que demagogia de mitin o espejismo de tecnócrata. Cada *n* años resurge la idea de que «la diversificación de los bienes culturales o el aumento de su accesibilidad va a producir, como por ensalmo, la salvación cultural de las masas, o, cuanto menos, crear ocasiones de recuperación o de compensación para los más desasistidos. En realidad, ninguna innovación tecnológica ha conseguido nunca acabar con las desigualdades producidas y reproducidas por el juego de las estructuras y de las jerarquías sociales... En la Biblioteca, como en otras partes, acaba imponiéndose la lógica acumulativa de las apropiaciones: la Imagen no es la Letra, pero letra o imagen, lo más va siempre *al que más*» (Passeron, *op. cit.*, págs. 449 y ss.). Por lo que no es de extrañar que en una situación multimediática el medio (servicio) que más utilizan los usuarios de condición social inferior, según las encuestas que estamos analizando, sea el más tradicional, es decir, el de lectura de libros.

Concluamos esta indagación en su punto de origen: la indiosociabilidad de mensaje y medio, de texto e imagen, de código y modalidades de su apropiación, de vehículo de comunicación y de representaciones socioculturales que enmellan el sentido de lo comunicado. Lo que sea libro, una imagen, un film, una melodía, una canción, dice con inapelable veredicto Passeron, no es separable de los usos que permiten a los usuarios considerarlos como tales. Y esos usos, añadido yo, son múltiples y varían tanto en la diacronía de los decursos individuales y colectivos como en la multiplicidad de los espacios sociales en que se constituyen, interactúan, permutan, atraviesan, destituyen los grupos humanos. Hacer pender la condición de libro de una o varias características materiales: papel, impresión, hojeabilidad, encuadernación, pantalla electrónica, etc., es entregarse al reduccionismo metonímico. El libro puede ser y es todas y cada una de ellas según tiempos y contextos, utilizaciones y modos. Al igual que sucede con los conjuntos de imágenes y las organizaciones de sonidos.

Desde esa multidimensionalidad del soporte se entiende mejor que el continuo texto-ícono-fonía (inamovible realidad de los flujos contemporáneos de información) sea no sólo eficaz y variadamente transitable como un todo, sino que su virtualidad significativa, apoyada en unos «elementos» presémicos, que son al mismo

tiempo transanalógicos —no se subsumen en el referente— e irreductibles al código, para ser plenamente actualizada tenga que recurrir, indistinta y funcionalmente, a la movilización de los soportes y contenidos que la situación comunicativa postule. Lo que instituye la complementaria intercambiabilidad de palabra, escrito e imagen, en principio mismo de la pertinencia comunicativa.

Y ¿cómo podría, en esas condiciones, la guerra del libro tener lugar?

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Auvray-Nauroy, F. (1976): «Les bibliothèques pour tous en vacances», *Note bibliographique*, núm. 2, febrero.
- Bachelard, Gaston (1970): *La poétique de l'espace*, PUF, París.
- Barbier-Bouvet, Jean-François, y Astric, Sylvie (1983): *Répertoire des chercheurs et de la recherche sur le livre contemporain et la lecture*, Service des études et de la recherche, BIP, Centre Georges Pompidou, París.
- Bardouillet, Marie-Christine (1977): *La librairie du travail*, Maspero, París.
- Barthes, Roland (1964): «Rhétorique de l'image», *Communications*, núm. 4, París.
- Bassy, Alain Marie (1979): «Le livre: on cherche chercheurs», *Communication et Langages*, núm. 44, París.
- Bassy, Alain Marie (1980): *Le texte et l'image*, Centre National de Documentation Pédagogique, junio-septiembre, París.
- Baumgärtner, Alfred C. (ed.) (1974): *Lesen, ein Handbuch*, Verlag für Buchmarkt Forschung, Hamburgo.
- Beaudichon, J., y Rousseau, J.: «Rôle du langage en une situation de résolution de problèmes», *Bulletin de Psychologie*, 1970/71, 24, núm. 293.
- Bellenger, Lionel (1978): *Les méthodes de lecture*, PUF, París.
- Berelson, Georges, y Waples, Douglas (1940): *What reading does to people*, Social Science Research Council, Nueva York.
- Blanchard, Gérard (1976a): «Textes, images et lieux de mémoire», *Communication et Langages*, núm. 28, París.
- Blanchard, Gérard (1976b): «Lieux du texte et typographie foisonnante», *Communication et Langages*, núm. 34, París.

- Bollème, Geneviève (1969): *Les almanachs populaires aux XVII et XVIII siècles. Essai d'histoire sociale*, Mouton, Paris.
- Bollème, Geneviève (1971): *La Bibliothèque Bleue, littérature populaire en France du XVII au XIX siècle*, Juillard, Paris.
- Bony, Françoise (1977): «Les bibliothèques d'entreprise», *Le Bulletin du livre*, núm. 330, noviembre.
- Bubner, Rudiger (ed.) (1973): «Theorie literarischer Texte», *Neue Hefte für Philosophie*, núm. 4, Vandenhoeck, Gotinga.
- Cain, J.; Escarpit, R., y Martin, H. J. (1972): *Le livre français*, Imprimerie Nationale, Paris.
- Clark, J. W. (1975): *The Cave of Books*, Cambridge Univ. Press, 1902, reeditado por Variorum Reprints, Londres.
- Cloutier, Jean (1973): *La Communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Comte, Henri (1977): *Les bibliothèques publiques en France*, Presses de l'École Normale Supérieure des Bibliothèques, Lyon.
- Corset, Pierre (ed.) (1982): «L'École et la Télévision. Un double jeu de sociétés», *Problèmes Audiovisuels*, núm. 9, La Documentation Française, Paris.
- Charpentreau, Jacques (1968): *Le livre et la lecture en France*, Edit. Ouvrières, Paris.
- Charpentreau, Jacques (1979): *Le mystère en fleur*, Edit. Ouvrières, Paris.
- Chauvet, Paul (1959): *Ouvriers du livre des origines à la Révolution de 1789*, PUF, Paris.
- Derrida, Jacques (1967): *La voix et le phénomène*, PUF, Paris.
- Denis, Michel (1975): *Représentation imagée et activité de mémorisation*, Edit. du CNRS, Paris.
- Denis, Michel (1979): *Les images mentales*, PUF, Paris.
- Devèze, Jean (1983): *Le lecteur devant l'écran* (versión provisional), Contribution au 3<sup>e</sup> Congrès des Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Paris VII, Paris.
- Didelot, Maurice (1979): «Quels sont les lecteurs?», *Economie et Humanisme*, núm. 249, septiembre-octubre, Paris.
- Didelot, Maurice (1980): *Sociologie de la lecture - Bibliographie sélective*, E.N.S.B., Villeurbanne.
- Dubois, Danièle (1976): «La représentation cognitive: quelques modèles récents», *Année Psychologique*, núm. 76, págs. 541-562.
- Dumazedier, Joffre, y Hassenforder, Jean (1959): «Le loisir et le livre: Éléments pour une sociologie de la lecture», *Bulletin des Bibliothèques de France*, núm. 6, junio, págs. 269-302, Paris.
- Dumont, Louis (1977): *Homo aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, NRF, Editions Gallimard, Paris.

- Egly, Max (1973): «L'image pédagogique à Télé-Niger», *Communication et Langages*, núm. 18, Paris, en Corset (ed.), *op. cit.*, págs. 16 y ss.
- Escarpit, Robert (1958): *Sociologie de la littérature*, PUF, Paris.
- Escarpit, Robert (1966): *Le Livre et le conscrit*, Cercle de la Librairie, Paris.
- Escarpit, Robert (ed.) (1970): *Le Littéraire et le Social*, Flammarion, Paris.
- Estivals, Robert (1976): *Schémas pour la bibliologie*, Société de Bibliologie et de Schématisation, Viry-Châtillon.
- Estivals, Robert (1979): *La Bibliologie: Introduction historique à une science de l'écrit*, Société de Bibliologie et de Schématisation.
- Febure, Lucien, y Martin, Henri-Jean (1958): *L'apparition du livre*, Albin Michel, Paris.
- Fraisse, Paul (1974): «Traitement d'informations successives dans la reconnaissance de l'identité de noms et de dessins», *Année Psychologique*, 74, págs. 403-417.
- Fraisse, Paul, y Piaget, Jean (1972): «Traité de Psychologie expérimentale», vol. VIII: *Langage, Communication et Décision*, PUF, Paris.
- Fresnault-Deruelle, Pierre (1972): *La Bande dessinée*, Hachette, Paris.
- Furet, François (ed.) (1965): *Livre et société dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle*, Mouton, Paris.
- Furet, François, y Ozouff, Jacques (1977): *Lire et écrire*, Éditions de Minuit, Paris.
- Gargani, Aldo (ed.) (1979): *Crisi della ragione*, Einaudi, Turin.
- Garrigoux, Alice (1972): *La lecture publique en France*, La Documentation Française, Paris.
- Glowinski, Albert (1982): *Telecommunication: Objectif 2000*, Dunod, Paris.
- Goody, Jack (1979): *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, Paris (edición inglesa, 1977).
- Gryspeerd, Axel (1974): *Sociologie des intérêts culturels: analyse de constellations culturelles*, Ed. Vie Ouvrière, Bruselas.
- Hassenforder, Jean (1968): «Les lecteurs et la lecture», en J. Charpentreau, *op. cit.*
- Hassenforder, Jean, y Dumazedier, Joffre (1962): *Éléments pour une sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre*, Cercle de la Librairie, Paris.
- Hayes, J. (ed.) (1970): *Cognition and the Development of Language*, Wiley, Nueva York.
- Heissler, Nina; Lavy, P., y Candela, A. (1965): *Diffusion du livre et développement de la culture en Afrique*, Culture et Développement, Paris.
- Hoggart, Richard (1957): *The uses of Literacy*, Chatto and Windus, Londres.

- Holland, Norman (1975): *Five Readers Reading*, Yale Univ. Press, New Haven.
- Jacob, François (1981): *Le jeu des possibles*, Fayard, Paris.
- Jauss, Hans Robert (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main.
- Jauss, Hans Robert (1975): «Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur», *Poetica*, vol. 7.
- Jauss, Hans Robert (1977): *Aesthetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Fink, Munich.
- Javal, Emile (1905): *Physiologie de la lecture et de l'écriture*, Felix Alcan, Paris.
- Johanot, Yvonne (1976): *L'édition scientifique universitaire*, Centre de Recherches sur l'Édition, Université de Grenoble, Grenoble.
- Johanot, Yvonne (1978): *Quand le livre devient poche. Une sémiologie du livre au format de poche*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Lador, Pierre-Yves (1978): *Le rat, la célestine et la bibliothécaire*, L'Age de l'Homme, Paris.
- Leenhardt, Jacques, y Josza, Pierre (1982): *Lire la lecture*, Edit. Le Sycomore, Paris.
- Lefevre, Bruno (1979): *Audiovisuel et télématique dans la cité*, La Documentation Française, Paris.
- Le Ny, Jean-François (1979): *La sémantique psychologique*, PUF, Paris.
- Lochard, Isabelle (1982): *Le livre, la lecture. Bibliographie sélective*, Institut National d'Éducation Populaire, Marly-le-Roi.
- Mareuil, André (1971): *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui*, Flammarion, Paris.
- Martin, Henri-Jean (1969): *Livre, pouvoirs et société à Paris au XVII<sup>e</sup> siècle*, 2 vols., Droz, Ginebra.
- Mattelart, Armand, y Schmucler, Hector (1983): *L'ordinateur et le tiersmonde*, Maspero, Paris.
- Mialaret, Gaston (1972): «Psychologie expérimentale de la lecture, de l'écriture et du dessin», en Fraisse y Piaget, 1972, *op. cit.*
- Morin, Edgar (1981): *Pour sortir du vingtième siècle*, Edit. Fernand Nathan, Paris.
- Naumann, Manfred, et al. (1975): *Gesellschaft, Literatur, Lesen*, Akademie-Verlag, Berlin.
- Nicholas, J. M. (ed.) (1976): *Images, perception and knowledge*, Reidel, Dordrecht.
- Nisard, Charles (1864): *Histoire des livres populaires et de la littérature de colportage*, Dentu, Paris. Reedición, Maisonneuve et Larose, Paris, 1968.
- Noizet, Georges (1980): *De la perception à la compréhension du langage*, PUF, Paris.

- Paivio, A. (1971): *Imagery and verbal Processes*, Holt, Nueva York.
- Papert, Seymour (1980): *Mindstorms, children, computers and powerful Ideas*, Basic Books, Nueva York.
- Partant, François (1982): *La fin du développement*, Maspero, Paris.
- Passeron, Jean-Claude (1981): «L'oeil à la page. Enquête sur l'introduction d'une documentation audio-visuelle dans huit Bibliothèques publiques», Réalisée par le GIDES (Groupe Inter-universitaire de Documentation et d'Enquêtes Sociologiques) pour la Direction du Livre, Paris, *Compte-Rendu*, 2.<sup>a</sup> ed., marzo.
- Paterson, Donald, y Tinker, Miles A. (1940): *How to make readable*, Harper, Nueva York.
- Pentiraro, Egidio (1983): *A scuola con il computer*, Editori Laterza, Bari.
- Pitman, James, y St-John, John (1969): *Alphabets and Reading*, Sir Isaac Pitman & Sons Ltd., Londres.
- Quééré, Louis (1982): *Des miroirs équivoques*, Edit. Aubier Montaigne, Paris.
- Ricard, Alain (1972): *Le livre et la Communication au Nigeria*, Présence Africaine, Paris.
- Richaudeau, François (1969): *La lisibilité*, Médiations Gonthier, Denoël, Paris.
- Richaudeau, François (1975): «Le livre et la télé, le libraire et le courtier, celui qui lit et l'autre», *Communication et Langages*, núm. 25, 1.<sup>er</sup> trimestre, Paris.
- Richter, Noé (1979): *La lecture publique en France de 1918 à 1945*, Univ. du Maine, Le Mans.
- Robine, Nicole (1978): «La fonction hédonique du livre pour adolescents», *Documents et prépublications de l'ILTAM*, núm. 11, Burdeos.
- Robine, Nicole (1980): «Pour une unification des champs de recherche sur la lecture», *Bulletin des Bibliothèques de France*, núm. 5, Paris.
- Schramm, Wilbur; Nelson, M. Lyle, y Betham, Mere T. (1981): «Bold Experiment», Stanford Univ. Press, Stanford, Ca., en Corset (ed.), *op. cit.*, págs. 19 y ss.
- Simon, Jean-Claude (1981): *L'éducation et l'informatisation de la société*, La Documentation Française, Paris.
- Smith, G., y Sherwood B. A.: «Educational Uses of the Plato Computer System», *Sciences*, abril, cit. por Bruno Lefevre, *op. cit.*, 1979.
- Smith, Roger S. (1962): *The American Reading Public*, R. R. Browker, Nueva York.
- Spira, Antoine, y Viala, Jean-Pierre (1976): *La bataille du livre*, Edit. Sociales, Paris.
- Steinberg, Heinz (1977): «Books and readers as a subject of research in Europe and America», *Intern. Soc. Sc. Journal*, núm. XXIV.



- Uasco, Juan Antonio (1979): «L'avenir du livre à l'ère de l'audiovisuel», *Cultures*, vol. VI, núm. 3.
- Vygotsky, L. (1962): *Thought and Language*, The MIT Press, Cambridge, Mass. Traducido de la edición rusa de 1934.
- Waples, Douglas (1937): «Research memorandum on social aspects of reading in the depression», *Social Science Research Council*, boletín 27, Nueva York.
- Yates, Frances A. (1975): *L'Art de la mémoire*, Gallimard, París.
- Zachrisson, Bror (1965): *Legibility of Printed Text*, Almqvist and Wiksell, Estocolmo.
- Zipf, George K. (1965a): *The Psycho-Biology of Language*, The MIT Press, Cambridge.
- Zipf, George K. (1965b): *Human Behavior and the Principle of Least Effort*, Hafner Publishing Company, Nueva York.
- Zorkocry, Peter (1977): «Open Choice. New Communication Systems and Applications at the British Open University». Trabajo presentado en el NATO Symposium on Telecommunication, Bérgamo, Italia, septiembre, en Bruno Lefevre, *op. cit.*, 1979.

## El libro como medio de comunicación

ROBERT ESCARPIT

Profesor emérito de la Universidad de Burdeos III.  
Escritor y periodista.

El libro es un medio de comunicación paradójico. Por definición, la comunicación es un intercambio de mensajes entre dos o más corresponsales. En el uso normal del teléfono no se puede decir que la comunicación se haya establecido hasta que al «¡Oiga!» conteste un «¡Diga!». Incluso cuando al corresponsal ausente se sustituye con un contestador automático, la contestación grabada señala por lo menos la ausencia de la persona y aplaza el diálogo hasta su vuelta. No hay comunicación sin contestación.

El modelo mismo de la incomunicación es la famosa leyenda del barbero del rey Midas. Él sólo sabía que su rey tenía orejas de asno y no se atrevía a confiar tan espantoso secreto a nadie hasta que el peso de la información que tenía encerrada en su cabeza llegó a ser insorpotable. Decidió entonces encargar su mensaje al único corresponsal que no le podía contestar ni a él, ni a nadie, y en el cual todas cosas se acaban en el silencio de la tumba: la tierra. Hizo un hoyo en el campo y gritó adentro de la cavidad: «Midas, el rey Midas, tiene orejas de asno».

Según Ovidio, en el lugar donde el barbero creía haber enterrado su mensaje para siempre crecieron rosales y el viento, haciendo susurrar las hojas de la planta, difundió la noticia por todo el reino.

Hasta cierto punto, la situación de un escritor es comparable a la del barbero. Naturalmente él no quiere enterrar su secreto. Cuando entrega al papel sus mensajes, incluso los más íntimos, lo hace con la esperanza de que algún jardinero-editor conseguirá hacer brotar jardines y bosques cuyas hojas innumerables

## PRESENTACION

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez inicia con LA CULTURA DEL LIBRO su diálogo editorial esperanzado con el público lector. Al publicar esta obra colectiva abre su «Biblioteca del Libro» que recogerá títulos y obras profesionales de las distintas actividades que guardan relación con el amplio y sugestivo mundo del Libro y de su lectura: artes gráficas y la edición, organización y comercialización; biblioteconomía y lectura...

Con el lanzamiento de esta nueva colección, la Fundación pretende, en cumplimiento de los objetivos que motivaron su creación, colaborar en la difícil y apasionante tarea de hacer comprensible el Libro y ganar adeptos para su utilización voluntaria y permanente.

LA CULTURA DEL LIBRO ofrece un conjunto de trabajos realizados por veinte ilustres intelectuales hispanos que reflexionan, desde distintas posiciones, sobre la importancia histórica, actual y futura del Libro como insustituible instrumento de cultura y expresión del hombre en libertad.

A todos ellos la Fundación Germán Sánchez Ruipérez desea agradecerles su valiosa y generosa colaboración.



FUNDACIÓN  
GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ

# La Cultura del Libro

Con este título, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez inicia la publicación de su «Biblioteca del Libro», colección que aportará un nuevo impulso al desarrollo del Libro y al fomento de la lectura, en España e Hispanoamérica.

Se terminó de imprimir en Madrid, en el mes de octubre de 1983.

LAUS DEO



Comercializa:

**grupo distribuidor editorial**

Don Ramón de la Cruz, 67. Teléfs. (91) 401 12 00/04/08. MADRID-1

20 ILUSTRES  
INTELECTUALES  
REFLEXIONAN SOBRE

# La Cultura del Libro



## CONTENIDO DE LA OBRA

Introducción: Entre dos galaxias: Cultura del libro y cultura audiovisual.

**Fernando Lázaro Carreter.** Vicepresidente de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. De la Real Academia Española. Catedrático de la Universidad Complutense. Madrid.

El libro de Historia y la memoria en común de un pueblo.

**José Antonio Maravall.** Catedrático de la Universidad Complutense. Madrid. De la Real Academia de la Historia.

El libro en el pensamiento y la continuidad histórica.

**Julián Marías.** De la Real Academia Española. Catedrático de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El libro en la pluralidad y unidad culturales de España.

**Domingo García Sabell.** Director de la Academia de la Lengua Gallega.

El libro al servicio de la paz. El libro al servicio de unas relaciones internacionales que afiancen la paz.

**Federico Mayor Zaragoza.** Catedrático de la Universidad Autónoma. Madrid. Ex ministro de Educación y Ciencia.

El libro y la formación de la individualidad.

**Mariano Yela.** Catedrático de la Universidad Complutense. Madrid. De la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.

El libro como vehículo de la filosofía.

**Miguel Cruz Hernández.** Catedrático de la Universidad Autónoma. Madrid.

La lectura, arte de ser hombre.

**Pedro Lain Entralgo.** Director de la Real Academia Española y de las Reales Academias de Medicina y de la Historia.

El libro como instrumento de unidad lingüística.

**Rafael Lapesa.** De la Real Academia Española.

El libro en la educación.

**Miguel Siguán.** Catedrático de la Universidad de Barcelona. Director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

El libro al servicio de la ciencia.

**Francisco Grande Covián.** Catedrático de la Universidad de Zaragoza.

El libro en las religiones.

**Olegario González de Cardedal.** Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca.

El Derecho, la palabra y el libro.

**Eduardo García de Enterría.** Catedrático de la Universidad Complutense. Madrid. Letrado del Consejo de Estado. De la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación.

Los libros de la diplomacia.

**José María de Areilza.** Embajador de España. Ex presidente de la Asamblea de Parlamentarios del Consejo de Europa.

Aspectos del libro de Arte en España.

**Antonio Bonet Correa.** Catedrático de la Universidad Complutense. Madrid.

Divagación vespertina a propósito del libro.

**Gonzalo Torrente Ballester.** De la Real Academia Española.

Influencia del libro en el descubrimiento, conquista y colonización de América.

**Francisco Morales Padrón.** Director de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras. Catedrático de la Universidad de Sevilla.

El libro en Hispanoamérica.

**José Luis Martínez.** Director de la Academia Mexicana.

Lectura y política bibliotecaria.

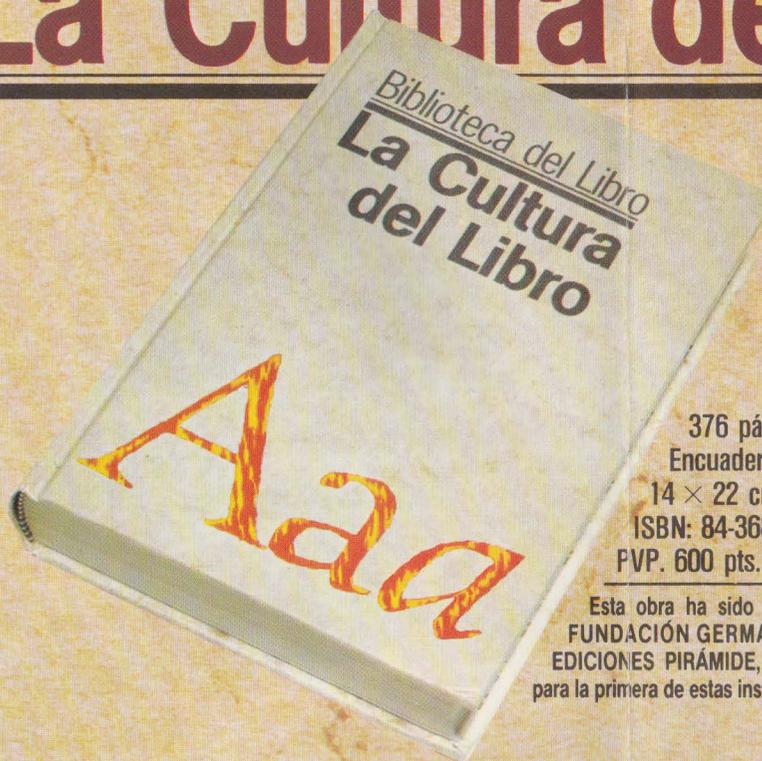
**Hipólito Escolar Sobrino.** Director de la Biblioteca Nacional. Madrid.

La guerra del libro no tendrá lugar. Datos para un análisis.

**José Vidal-Beneyto.** Catedrático de la Universidad Complutense. Madrid. Presidente del Comité Internacional de Comunicación, Conocimiento y Cultura.

# La Cultura del Libro

“BIBLIOTECA DEL LIBRO”



376 páginas.

Encuadrado en cartóné

14 × 22 cms.

ISBN: 84-368-0238-1 - ISBN: 84-8616801-5

PVP. 600 pts.

Esta obra ha sido editada conjuntamente por la FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ y EDICIONES PIRÁMIDE, S.A., teniendo la edición, para la primera de estas instituciones, un carácter no lucrativo.