

## LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ANÁLISIS SOCIO-HISTÓRICO

*Antonio Viñao\**

Universidad de Murcia

**Resumen:** La lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar, enseñar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares) que condicionan la naturaleza de ambas actividades y el tipo de relación que mantienen con la cultura escrita. En este texto se realiza un análisis socio-histórico de su enseñanza y aprendizaje (en relación con sus usos sociales) desde la aparición de la escritura hasta el presente. Así, se analizan sucesivamente los primeros usos de la escritura, las consecuencias de la introducción del alfabeto vocálico en la antigua Grecia y los orígenes del deletreo, el modelo de alfabetización del Antiguo Régimen, su ruptura en los años finales del siglo XVIII y primeros del XIX, los cambios que supuso la aparición de las escuelas de párvulos, el papel central desempeñado por la lectura en la escuela primaria, los usos escolares y sociales de la escritura en los siglos XIX y XX y los problemas planteados por los neoanalfabetismos, los nuevos lenguajes y la erosión, en nuestros días, de la mentalidad o cultura letrada.

**Palabras clave:** Historia de la lectura. Historia de la escritura. Cultura escrita. Enseñanza de la lectura y de la escritura.

**Abstract:** Reading and writing, their teaching and learning, constitute two social and cultural practices, two skills in order to use, to teach and to learn in concrete contexts (among them those belonging to the school) which condition the nature of both activities, and the type of relationship that they keep up with the written culture. In this text a social-historical analysis of their teaching and learning is carrying out from the appearance of writing until the present time in relation to their social uses. Thus successively are analysed the first uses of writing, the consequences of the introduction of the vocalic alphabet in ancient Greece and the origins of spelling, the model of literacy in the "Ancien Régime", its breaking during the final years of the XVIIIth century and beginnings of the XIXth, the changes implied by the rise of infant schools, the central role played by reading in the primary school, the school and social uses of writing in the XIXth and XXth centuries, and the problems set forth by the new illiteracies, the new languages and the erosion, in our days, of written mentality and culture.

**Keywords:** History of reading. History of writing. Written culture. Teaching of reading and writing.

---

\* [aviano@um.es](mailto:aviano@um.es). El presente texto sirvió de base para la exposición oral del mismo título que tuvo lugar en el I Congreso Nacional de Lengua Escrita, organizado por el Centro de Profesores y Recursos Murcia II, del 3 al 6 de junio de 1999.

## INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura, su enseñanza y aprendizaje, constituyen dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar y aprender en unos contextos determinados (entre ellos los escolares) que condicionan la naturaleza de dichas actividades y el tipo de relación que implican con la cultura escrita. En este texto intentaré llevar a cabo un análisis socio-histórico de las mismas, así como de dichos contextos.

En cuanto a la naturaleza social y cultural de la lectura y la escritura, y su relación con el aprendizaje escolar, recurriré, para mostrarla, al estudio de Barré-de Miniac, Cros y Ruiz publicado en 1993 en Francia sobre *Les collégiens et l'écriture*<sup>1</sup>. Dicho estudio pretendía analizar las distintas representaciones y concepciones que tenían de la escritura los profesores, los alumnos y los padres de un centro de enseñanza media parisiense. Mediante la observación de las prácticas escolares y los testimonios recogidos a los profesores, padres y alumnos en relación con dichas prácticas -el universo escolar de la escritura-, y aquellas llevadas a cabo fuera de la escuela, en especial en el ámbito familiar, las autoras captaban las diferentes actitudes, significados e implicaciones de cada uno de estos tres grupos en relación con la escritura, en especial con los actos de escritura que tenían lugar en el ámbito de la escuela.

No interesan ahora ni los dilemas planteados ni las conclusiones obtenidas en este libro. Lo que importa es el enfoque de partida y la hipótesis -refrendada por el estudio- que está detrás del mismo. La idea de partida era muy simple: las prácticas y usos escolares de lo escrito difieren sustancialmente de las prácticas y usos sociales no escolares, ya sean llevadas a cabo en el ámbito familiar o en otros contextos. Dado que las condiciones sociales y culturales de adquisición y uso de lo escrito determinan los significados y representaciones que de la escritura se hacen quienes con ella se relacionan, una incursión fuera del ámbito escolar ayudaría a clarificar los usos de lo escrito y las relaciones articuladas en torno a dichas prácticas y usos escolares.

Este último párrafo ya no corresponde a las conclusiones del citado estudio, sino a un proyecto de investigación interdisciplinar lanzado en 1993 desde el Institut National de Recherche Pédagogique de Paris, con el título de "Les pratiques d'acculturation à l'écrit", en cuyo planteamiento inicial han tomado parte algunas de las personas que realizaron el estudio anterior. Este proyecto, de dimensiones europeas, partía de la necesidad de conocer las condiciones sociales y culturales de la adquisición y el uso de lo escrito, así como los procesos de transmisión de las actitudes y comportamientos en relación con la lectura y la escritura, de apropiación de ambos saberes y del éxito y fracaso escolares. Los investigadores que lanzaron este proyecto procedían del campo de las ciencias de la educación. Sin embargo, llegaron a la conclusión, antes indicada, de que para saber lo que sucede en la escuela necesitan saber lo que sucede fuera de ella. En consecuencia, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas escolares, estimaron necesaria la colaboración de investigadores de otros campos profesionales que aportaran enfoques sociolingüísticos, socio-cognitivos, antropológicos e históricos, entre otros posibles. Sus aportaciones se esperaba que contribuirían a clarificar los aprendizajes y usos informales, externos al ámbito esco-

---

<sup>1</sup> Christine Barré-de Miniac, Françoise Cros y Jacqueline Ruiz, *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF/INRP, 1993.

lar, de la lectura y la escritura, para así comprender mejor los aprendizajes más formalizados llevados a cabo en la escuela.

Por otra parte, la historia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, o sea, la de las prácticas, escolares o no, que a ellas se refieren, ofrece enormes dificultades ¿Cómo llegar, cómo acercarse, a lo que sucedía en el aula, en los ámbitos familiar, societario o laboral, o al proceso seguido por el autodidacta, una figura históricamente más habitual de lo que hoy podemos imaginar? Ahí están, sin duda, las reglamentaciones e informes oficiales: textos legales, recomendaciones, informes. Pero todos sabemos que una cosa es lo que se ordena o sugiere y otra, bien distinta, lo que sucede en el aula. Podemos también estudiar cual era la formación en esta tema del que enseñaba -libros de texto y programas, revistas, publicaciones, congresos, cursos-, la producción editorial -cartillas, catones, abecedarios, silabarios, carteles, libros de lectura o dictados, muestras caligráficas-, los instrumentos -plumas, juegos didácticos, máquinas de escribir- o el material producido en la escuela -cuadernos escolares, diario del maestro-. Incluso puede recurrirse a memorias o autobiografías en las que maestros o alumnos hacen referencia a la enseñanza de la lectura y escritura, en el primer caso, o a su aprendizaje y uso posterior, en el segundo? ¿Cómo dar un sentido a esa diversidad de prácticas? ¿Cómo organizar tal cúmulo de información, caso de existir, lo que por desgracia no siempre sucede? En este trabajo intentaré mostrar los momentos y aspectos clave, las tendencias básicas, de una historia, la de la enseñanza de la lectura y escritura, que tiene ya tras de sí unos 5.000 años. Una enseñanza y un aprendizaje hoy inmersos en uno de esos periodos de cambio cuyas consecuencias van a ser, están siendo, tan importantes como en su día lo fueron la invención del alfabeto o la imprenta, la aparición de la primera ortografía o la difusión de la lectura silenciosa, de la pluma metálica o el papel de pulpa de madera, por poner algunos ejemplos.

## 1. LOS PRIMEROS USOS DE LA ESCRITURA

Los primeros 1.500 años de la escritura constituyen, como ha mostrado Jack Goody, un claro ejemplo de la relación que existe entre los usos sociales de la escritura y el desarrollo de unas habilidades cognitivas determinadas. En dicha época, la de la alfabetización gremial, la escritura como actividad de una profesión o gremio, el de los escribas, se enseñaba y aprendía en una institución específica, la escuela de escribas, normalmente anexa al templo. La escritura fue, además, utilizada con fines estrictamente utilitarios, de índole económica, comercial y fiscal. La casi totalidad de los textos conservados son listas de objetos, nombres y cosas (listas onomásticas, listas lexicales, listas escolares, listas de acontecimientos,...). Este uso implicó el desarrollo de actividades cognitivas tales como la comparación, la observación, el análisis de la realidad (ciencia positiva), de las palabras (lingüística) y de los acontecimientos (historia)<sup>2</sup>.

En la sociedad sumeria la escritura constituía el eje de la actividad escolar. Era una escuela de escribas que había surgido, como tal institución, con este fin. Dicho aprendizaje requería esfuerzo y tiempo. Se basaba, sobre todo, en la elaboración de listas de objetos, nombres o palabras según un orden determinado en función del objetivo de la lista, de la

---

<sup>2</sup> Jack Goody, *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1977, en especial pp. 89-127.

naturaleza de lo reseñado o, con el tiempo, del trazo o fonema básico o inicial de la palabra en cuestión. Este tipo de actividad -la realización de listas o tablas- desarrolló la conciencia del carácter visual y espacial de la escritura, así como de sus potencialidades para ubicar la realidad percibida en un espacio bidimensional creando, a la vez, otra realidad que, por su permanencia, desplazaba a la anterior. Las listas lexicales bien pudieron ser, además, una de las causas del origen de las escrituras silábicas a partir de las cuales, en un proceso de duración no inferior a los 2.000 años, nacería el alfabeto

## 2. GRECIA, EL ALFABETO VOCÁLICO Y EL DELETREO

En uno de sus clásicos trabajos sobre los orígenes de la alfabetización en Occidente, Eric A. Havelock señalaba la presencia necesaria de cuatro condiciones para hacer posible el paso, con el tiempo, de lo que el denominó el desciframiento de los textos escritos -proceso lento y dificultoso- a su lectura -proceso ligero y fácil-, así como de la alfabetización gremial, controlada por los sacerdotes y escribas, a la restringida, abierta a una parte de la población en general<sup>3</sup>. Las tres primeras condiciones, de índole lingüística, se alcanzaron con la invención en Grecia, hacia el 700 a.c., del alfabeto. La simple asignación de una letra a cada una de las cinco vocales -he ahí el cambio trascendental en relación con las escrituras silábicas anteriores- hizo posible: 1) la cobertura escrita exhaustiva de todos los fonemas, 2) la ausencia de ambigüedades en dicha cobertura, y 3) la reducción del número de formas gráficas a un número limitado, entre 20 y 30, que facilitara su aprendizaje y reconocimiento. La cuarta condición apareció poco después, durante la Grecia clásica: un sistema de instrucción para instalar en el cerebro, durante la infancia y adolescencia, el hábito inconsciente, a modo de acto reflejo, del reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como de su relación con unos sonidos determinados.

El sistema ideado para aprender a leer esa nueva escritura alfabética -el deletreo en su más pura acepción- no fue puesto en entredicho hasta finales del siglo XVIII, otros 2.000 años después, y todavía hoy se mantiene en muchas escuelas, sólo o combinado con otros, en su estricta versión inicial (eme-a, ma) o en la fonética (em-a, ma) introducida en las "petit écoles" de Port-Royal en el siglo XVII.

Así como la escuela de los escribas era una escuela centrada en la escritura, la del "grammatistés", en Grecia, era una escuela centrada en el reconocimiento y lectura de las letras. El niño aprendía el alfabeto pronunciando el nombre de cada letra (alfa, beta, gamma,...) en su orden normal, al revés y a pares que formaba tomando una letra del principio y otra del final. Pasaba después a las sílabas, todas las sílabas, pero no las vocalizaba sin más sino deletreando previamente cada una de sus letras, y así sucesivamente a las palabras, también deletreadas, desde las monosílabas a las de pronunciación más difícil, y a los textos breves -asimismo en un principio deletreados-, escritos, como fue habitual hasta bien avanzada la Edad Media, de un modo continuo, es decir, sin espacios vacíos<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Eric A. Havelock, *Origins of Western Literacy*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education, 1976, pp. 22-25.

<sup>4</sup> Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, Buenos Aires, EUDEBA, 1965, pp. 182-187.

Este sistema fue el prescrito, con ligeras variantes, en la casi totalidad de los libros en los que, desde la antigua Roma hasta finales del siglo XVIII, se trata del aprendizaje de la lectura (por ejemplo, en España y para este último siglo, en el *Origen de las ciencias, arte nuevo de leer, escribir y contar* de Gabriel Fernández Patiño, de 1753, y en el *Tratado del origen y arte de escribir bien* de Fr. Luis de Olod, de 1766). Las conocidas cartillas impresas -"beceroles" en Cataluña- en las que se aprendía a leer en las escuelas de la Europa del Antiguo Régimen, desde el siglo XVI al XVIII, se ordenaban en función de este método (incluso las primeras de ellas estaban escritas en latín, no en la lengua materna). Su contenido usual era, más o menos por este orden, el siguiente: el abecedario, un silabario, las oraciones más comunes, un catecismo elemental, el orden para ayudar a Misa -en los países católicos- y una tabla de multiplicar. Todo ello en 16 páginas y tamaño 8º. Este era el texto oficial, por así decirlo, junto al que otras veces -sobre todo cuando ya se leía de corrido- se recurría a textos manuscritos -procesos, documentos- o impresos, desde los también bendecidos catones a los denostados pliegos sueltos<sup>5</sup>.

¿Cómo explicar la persistencia de este sistema incluso en su versión más pura y dura? ¿Cómo es que éste tan criticado y sin embargo utilizado método todavía era defendido en las primeras décadas de este siglo, por ejemplo por Rufino Blanco en su *Arte de la lectura* y en su *Teoría de la enseñanza* al estimar que, pese a sus inconvenientes, era el que proporcionaba un mejor conocimiento de la lectura, el más sencillo de aplicar y, sobre todo, el que preparaba con ventaja para aprender a escribir correctamente?

La explicación tradicional de este hecho ha recurrido a dos tipos de razones: la inercia de las prácticas escolares y los intereses gremiales en mantener un sistema lento, difícil y a la larga costoso para quienes no podían acceder al aprendizaje de la escritura por su dificultad y gastos. De este modo, hasta bien entrado el siglo XIX, ambos aprendizajes estuvieron disociados en el tiempo. Primero, durante dos o tres años, los niños aprendían a leer con la ayuda de otros alumnos mayores y repasando lo aprendido, de un modo individual, con el maestro. Después venía el aprendizaje independiente de la escritura durante otros dos o tres años. Un aprendizaje sujeto a unos honorarios más elevados y con un instrumental también más costoso. La mayoría, como decía Anduaga en 1781, en su *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, salían de la escuela sabiendo sólo leer "titubeando con tonillo y generalmente sin dar sentido a lo mismo que leen"<sup>6</sup>. La escritura, por estas fechas, seguía siendo un saber reservado a unos profesionales -escribanos, calígrafos- o a quienes se dedicaban a unas ocupaciones -clérigos, abogados, funcionarios, comerciantes, docentes...- en las que se requería el ejercicio de dicha habilidad.

Pero hay otras razones no menos importantes. El deletreo constituía, sin duda, una disciplina o sujeción de la mente, y por tanto del cuerpo, a un proceso en sí mismo carente de sentido. Pero sí lo tenía. Al menos para el maestro. Con él se buscaba una buena dicción. Un aspecto éste fundamental en un mundo en el que la lectura era por lo general en voz alta, a sí mismo o a otros. Incluso cuando en la segunda mitad del siglo XIX y primeros años del XX proliferan en España las teorías o artes de la lectura, todas

---

<sup>5</sup> Antonio Viñao, "Aprender a leer en el Antiguo Régimen: cartillas, silabarios y catones", en Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 149-191.

<sup>6</sup> Joseph de Anduaga, *Arte de escribir por reglas y sin muestras*, Madrid, Imprenta Real, 1795, 2ª ed., p. 67.

ellas se escriben pensando en este tipo de lectura, la "lectura expresiva" o "bella lectura", Acompañada de la comprensión de lo leído, por supuesto, pero recitada o declamada. Esta exclusión del sentido se reforzaba, además, en el deletreo al impedirse, frente a los sistemas pictográficos e ideográficos, cualquier tentación o tendencia a jugar con las letras. A pensar en ellas como formas con una cierta analogía con objetos o animales -en este caso, gráfica o fonética- o bien antropomorfizándolas<sup>7</sup>. Las letras eran sonido, no imagen; un signo o convención sin sentido. La sujeción a este orden arbitrario, su codificación y descodificación estrictas, aseguraban posteriores lecturas disciplinadas y, en cuanto al sentido, sometidas.

### 3. RUPTURA DEL MODELO DE ALFABETIZACIÓN DEL ANTIGUO RÉGIMEN

En los años finales del siglo XVIII y primeros del XIX ambos aprendizajes experimentaron una triple ruptura. En primer lugar, se introduce con lentitud la enseñanza simultánea de la lectura y escritura. No se trataba, en un principio, de aprender a leer escribiendo o viceversa. Ambas enseñanzas seguían configuradas de modo independiente pero ahora se relacionaban y llevaban a cabo en el mismo curso o en cursos sucesivos. Con el tiempo no será ya necesario dominar la lectura para iniciar el aprendizaje de la escritura.

Por otra parte, las prácticas tradicionales fueron puestas en entredicho. En respuesta a las demandas familiares, la rapidez y el agrado en el aprendizaje serán dos de los objetivos perseguidos. En cuanto a la lectura, es en el ámbito de las clases acomodadas -enseñanza con preceptor o en colegios- donde primero se generalizarán los juegos, artugios y abecedarios ilustrados que ya en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX empiezan a introducirse en las escuelas. A la vez, los escolapios y los maestros del movimiento renovador de San Ildefonso, en Madrid, sustituyen en España el deletreo por el silabeo. Se anuncian métodos que prometen maravillas en un corto espacio de tiempo. Incluso un método declarado oficial, siquiera por breve tiempo, el de Vallejo, partía no ya de la sílaba sino de unas palabras determinadas. Se publican, asimismo, nuevos libros de lectura en sustitución de las cartillas y catones tradicionales. Emerge, en definitiva, un concepto más amplio de la noción de aprendizaje. Reducido antes a la adquisición del mecanismo para reconocer las letras y las sílabas, dicho concepto se extiende ahora hasta abarcar los libros de lectura avanzada, es decir, hasta la consecución por el alumno del estatuto escolar de lector. Otro tanto sucede con la escritura. Frente a los escribanos y calígrafos defensores de una práctica de lo escrito más cercana al dibujo y la enseñanza con muestras, poco a poco se impuso, en el ámbito escolar, una escritura simplificada, el trazo personal y un aprendizaje más breve y sencillo de una lengua previamente sometida a un proceso de normalización y fonetización ortográfica<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Jean Hébrard, "Didactique de la lettre et soumission au sens. Note sur l'histoire de la pédagogie de la lecture", *Les textes du Centre Alfred Binet. L'enfant et l'écrit*, 1983, pp. 15-30.

<sup>8</sup> Antonio Viñao, "Alfabetización e Ilustración: difusión y usos de la cultura escrita", *Revista de Educación*, número extraordinario sobre *La educación en la Ilustración española*, 1988, pp. 275-302, y "Alfabetización,

En tercer lugar, nace un nuevo tipo de lector. El aprendiz de lector de la cartilla u otro libro similar leía textos ya conocidos o incluso memorizados. Aprendía a leer construyendo materialmente el "padre nuestro" u otra oración una y mil veces oída o repetida. Es más, se hacía lector leyendo en voz alta, a sí mismo o a otros, pliegos y relatos cuyo contenido le era familiar o conocía. Pocas veces se aventuraba, al menos entre las clases populares, por sí solo en un texto desconocido. Eso quedaba reservado a los "letrados". Sin embargo, el lector decimonónico -también ya la lectora- tenía a su disposición novelas por entregas, libros a precios populares y sobre todo revistas y periódicos. Precisamente por ello, para sujetar a este nuevo lector no circunscrito ya a un corto repertorio de lecturas controladas, es por lo que la escolaridad se extiende y por lo que aparecen las bibliotecas escolares y populares<sup>9</sup>, así como los libros de lectura avanzada, de índole moralizadora, antes citados.

Cuando en 1893 Castro Legua publicaba *Medios de instruir* distinguía hasta ocho clases de libros escolares de lectura: los silabarios o cartillas -comentando los cuales defendía el aprendizaje simultáneo, en unos mismos ejercicios, de la lectura y la escritura ya por entonces usual en Centro Europa-, los cuentos -por lo general de índole moral y recreativa-, los libros de cosas -adecuados para las "lecciones de cosas" introducidas a principios del XIX en Inglaterra por Charles Mayo-, las biografías, las misceláneas -entre los que incluía el *Juanito* de Parravicini y olvidaba las selecciones de clásicos o textos escogidos-, los libros en verso -fábulas y composiciones poéticas para la "lectura expresiva"-, los manuscritos -con textos utilitarios, de la vida cotidiana, y diferentes tipos de letras- y los tratados relativos a una o más materias escolares -los actuales libros de texto-<sup>10</sup>.

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

---

lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)". En Agustín Escolano (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 45-68; José M<sup>a</sup> Hernández Díaz, "Alfabetización y sociedad en la revolución liberal española". En Agustín Escolano (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, op. cit., pp. 69-89; y Julio Ruiz Berrio, "La enseñanza de la lectura de la Ilustración al liberalismo". En Agustín Escolano (dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República*, op. cit., pp. 193-227.

<sup>9</sup> Antonio Viñao, "A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885)". En J.L. Guereña y A. Tiana (eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Madrid, Casas de Velázquez-UNED, 1989, pp. 310-335, y B. Bartolomé Martínez, "La bibliotecas públicas y la lectura". En Agustín Escolano (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, op. cit., pp. 309-334.

<sup>10</sup> Vicente Castro Legua, *Medios de instruir*, Madrid, Librería de Hernando y C<sup>a</sup>, 1893, pp. 175-255.

Tal opinión iría, sin embargo, modificándose en las primeras décadas del siglo XX. Sería en esos años cuando, de un modo progresivo, la lectural mental o silenciosa empezaría a convertirse en la más adecuada para el estudio y, por tanto, en el objetivo final de aprendizaje lector. La difusión del método ideo-visual, propugnado por Decroly, que favorecía este tipo de lectura, la aparición en Inglaterra de manuales dedicados especialmente a la lectura silenciosa -*The Beacon Study Readers*-, y la elaboración de "tests" para la medición del nivel de dominio de la lectura en los que la rapidez era, junto con la comprensión, uno de los aspectos positivos del acto lector inclinó la balanza de un modo definitivo en favor de un modo de leer -el individual y silencioso- que desde entonces se ha convertido en uno de los rasgos que definen al buen lector, al lector culto<sup>11</sup>.

En esta cuestión, como en otras, no parece, sin embargo, que la escuela fuera por delante de la sociedad. Como decía Tirado Benedí, hacia 1936, la lectura silenciosa "era una innovación introducida en las escuelas americanas", cuando, por aquel entonces, ya era, a su juicio, "la forma de lectura más universalmente practicada en la vida corriente"<sup>12</sup>. Ésta podía ser, desde luego, la opinión de un hombre de formación y profesión académicas -inspector de enseñanza primaria-, culto, para el que la lectura silenciosa era el modo habitual de leer. Pero en los años en que fue expuesta indicaba un cambio sustancial, y reciente, en los usos sociales de la lectura; el final de una época y el inicio de otra. Las lecturas públicas, en voz alta, todavía conservaban en los años finales del siglo XIX y en los primeros del XX un cierto peso y lugar en la vida social. Y no ya en actos rituales religiosos, académicos o administrativos, como seguiría sucediendo después, sino como un modo de expresión literaria y de comunicación, por ejemplo, entre los poetas y su público -Zorrilla llenaba los teatros españoles en la segunda mitad del siglo XIX-, y, sobre todo, en aquellos ámbitos sociales en los que predominaba el analfabetismo y la lectura era no tanto un medio de distracción cuanto de propaganda y proselitismo, es decir, en el mundo obrero. De distracción, por ejemplo, en algunas fábricas de tabaco de Estados Unidos y Cuba donde los mismos obreros pagaban a alguien para que les leyera las obras que ellos seleccionaban -algunas de índole ideológica-, y de propaganda y proselitismo, también a título de ejemplo, en el movimiento anarquista de la España de principios del siglo XX<sup>13</sup>.

Estas últimas lecturas públicas, en voz alta, eran, además, lecturas intensivas. Tenían lugar en un ambiente casi sacral e iban acompañadas de comentarios y silencios. Los textos -prensa, libros- eran releídos, memorizados y repetidos. Pasaban a formar parte del mundo intelectual y emocional del lector o del oyente. No eran abandonados o dejados a un lado. Ni siquiera la prensa periódica. Sus ejemplares se guardaban y releían. Algo muy diferente a lo que sucedía con la prensa informativa o burguesa. Su aparición

---

<sup>11</sup> Domingo Tirado Benedí, *La enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Labor, s.a., pero hacia 1936, pp. 149-153, y Jean Hébrard, "Apprendre a lire a l'école en France. Un siècle de recommandations officielles", *Langue Française*, nº 80, 1988, pp. 111-128.

<sup>12</sup> Domingo Tirado Benedí, *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p. 149.

<sup>13</sup> Antonio Viñao, "A propósito del neanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea". En Armando Petrucci y Francisco Gimeno Blay (eds.), *Escribir y leer en Occidente*, Valencia, Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita, Universitat de València, 1995, pp. 183-211.

y expansión significó la correlativa difusión de un modo de leer, extensivo, antes reservado a quienes querían hacer gala u ostentación de haber leído todo lo legible. La prensa puramente informativa era flor de un día que requería, y propiciaba, una lectura superficial y extensiva, errática, sin un orden previamente determinado, en la que el lector picoteaba a su antojo -a veces con una simple ojeada a los titulares- en un texto tipográficamente compuesto y fragmentado para ser leído de ese modo. Un tipo de lectura que de modo progresivo iba a ir desplazando, en otros ámbitos -el libro entre ellos- a modos de leer intensivos y compartidos, centrados en unos pocos textos releídos, comentados y en parte memorizados; a modos de leer que no encajaban en una sociedad en la que la sobreinformación impresa y audiovisual exigiría otros modos de leer, oír y ver. Otros modos en los que el oír desplazaría al escuchar, el ver al mirar y el hojear -u ojear, sin hache- al leer; donde los leedores, según la terminología de Salinas, abundarían más que los lectores<sup>14</sup>.

#### 4. UNA NUEVA RUPTURA: LA APARICIÓN DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS

Mientras todo esto sucedía, mientras la escuela ampliaba la noción de aprendizaje hasta incluir en ella progresivamente -primero en la teoría, después en la práctica- no ya la lectura expresiva y la copia, sino la comprensiva, con explicaciones y preguntas, y la silenciosa -antes reservadas al bachillerato-, el dictado e imposición de las normas ortográficas, la correspondencia epistolar y, con el tiempo, incluso la redacción o el breve texto libre, a lo largo del siglo XIX fue consolidándose un nuevo nivel educativo, una nueva escuela previa a la elemental. Su configuración abrió de inmediato el debate acerca de su naturaleza, en relación con esta última, así como el de a quien correspondían los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura. Planteó, además, sobre nuevas bases la ya discutida cuestión de a que edad había que empezar dichos aprendizajes o, si se prefiere, cuando el alumno alcanzaba la madurez adecuada para ello.

La recomendación, cada vez más extendida, de abreviar esos fastidiosos primeros aprendizajes para pasar, lo más rápido posible, a la lectura de corrido y a la expresiva, produjo, junto con la presión familiar, el traslado de los mismos a la educación preescolar. Y ello pese a la oposición de quienes, como Montesino o López Catalán en España, contribuyeron a configurar esta enseñanza como un nivel educativo independiente. En el *Arte de educar* aplicado a las escuelas de párvulos, de López Catalán, publicado en 1864, este director de la escuela-modelo de párvulos de Barcelona criticaba a quienes veían estas escuelas como secciones inferiores de las elementales, así como a los padres y autoridades que sólo consideraban buen maestro a aquel cuyos alumnos recitaban de memoria muchas páginas, llevaban muchos libros, leían de corrido y gritando y escribían pronto<sup>15</sup>. Tal crítica no era infundada. Respondía a una presión social que, desde sus orígenes, ha acompañado siempre a las escuelas de párvulos.

---

<sup>14</sup> Pedro Salinas, "Defensa de la lectura". En *El defensor*, Barcelona, Círculo de lectores, 1991, pp. 194-196.

<sup>15</sup> Julián López Catalán, *El arte de educar. Curso completo de pedagogía teórico-práctica, aplicada a las escuelas de párvulos*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo, editores, 1864, t. I, pp. 34-37.

El conflicto planteado indicaba el claro contraste entre las diferentes concepciones que los niveles preescolar y primario iban configurando en relación con la naturaleza del aprendizaje de los saberes elementales. Así, mientras la educación preescolar se convertía, en algunos países, en el laboratorio donde nacerían muchas de las innovaciones posteriores, mientras en ella predominaba una concepción de la escritura como dibujo o trazo, como posibilidad y juego, abierta a cualquier polisemia y figuración, incluso antropomórfica, por las similitudes y diferencias de las letras entre sí o con objetos, animales o personas, mientras, en las últimas décadas, se han impuesto los términos de prelectura y preescritura y se tiende a poner el acento en los conocimientos previos, la impregnación por lo escrito y la conformación de aquellas estructuras mentales y corporales sobre las que basar el aprendizaje posterior, la educación primaria ha seguido considerando la escritura como disciplina y límite, y la palabra como sonidos a desagregar y agregar y, a la vez, como significado a comprender. La tarea de la educación primaria parece en este sentido la antítesis de la de preescolar. Su objetivo es la imposición de un cánón léxico, ortográfico y sintáctico, incluso gráfico: establecer los usos correctos e incorrectos de lo escrito y circunscribir en todo caso la polisemia y la posibilidad en el ámbito de la escritura al área de la enseñanza artística (caligramas, dadaísmo, collages, decoración, publicidad, caligrafía...). La escuela retoma así el primer objetivo de la escuela griega: evitar la vuelta a la polisemia picto e ideográfica, a la concepción de la escritura como trazo que guarda alguna relación con aquello que significa. Si en la educación preescolar lo permite es sólo, al parecer, para asentar sobre bases más firmes esa función de normalización y prescripción que el aprendizaje de la escritura comporta. Sobre todo cuando sus usos, los escolares, son pobres y repetitivos, de reproducción y copia.

## 5. UNA ESCUELA CENTRADA EN LA LECTURA

"En la Escuela primaria española y en la Escuela primaria universal ha sido y seguirá siendo la lectura la base fundamental de la enseñanza". Con esta frase iniciaba María Sánchez Arbós, en 1936, su aportación al *Libro-guía del maestro* sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura<sup>16</sup>. Una frase similar, referida ahora a ambos saberes -la base, el fondo, de la enseñanza primaria elemental- podía hallarse también en las páginas que en su *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza* había dedicado en 1886 a estas cuestiones Pedro de Alcántara García<sup>17</sup>.

Hacer de la lectura, sobre todo de ella, el eje de la escuela no significaba ya lo mismo que en la escuela tradicional. Maestros prestigiosos del primer tercio del siglo XX - María Sánchez Arbós, Angel Llorca, Félix Martí Alpera, entre otros- defendían sin ambages la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura haciendo suyas las palabras de Pedro de Alcántara García en el libro citado: la escritura por la lectura y la lectura por la escritura. Incluso -Angel Llorca en *Los cuatro primeros años de escuela*

<sup>16</sup> María Sánchez Arbós, "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Escuela Primaria: sus métodos actuales". En *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936, pp. 335-353 (cita en p. 335).

<sup>17</sup> Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, Madrid, Gras y Compañía, editores, 1886, t. VI, 380.

*primaria* (1929) y Martí Alpera en su *Lengua española (lectura, escritura, gramática)* (1925)- propugnaban iniciar dicho aprendizaje por la escritura mediante el trazo y la descomposición de palabras familiares. Ésta ya no era la escuela del Antiguo Régimen ni la decimonónica. En la nueva escuela graduada que estaba emergiendo, el dominio sobre todo de la lectura, junto con el de la escritura y el de la aritmética, era el elemento clave, más que los tests o la edad, para determinar la adscripción de los alumnos a uno u otro grado. Como decía Sánchez Arbós en su *Diario* "hasta que los niños leen comprendiendo y escriben con cierta corrección no hay nada que hacer en la escuela". Por eso recomendaba en 1934 a los maestros del grupo escolar "Giner de los Rios" de Madrid, del que era directora, que intensificaran la lectura "haciéndola eje de las demás asignaturas de la escuela"<sup>18</sup>. Su programa de "lenguaje" era bien sencillo:

*"durante los primeros grados se hará mucho de lectura en voz alta, hasta conseguir vencer las dificultades de mecanismo y pronunciación; conversación con los niños, formación de vocabularios, narraciones orales. En los segundos grados, lectura explicada, ejercicios de dictado sencillos, ejercicios de redacción, recitado de poesías, iniciación de la gramática con los nombres y verbos. En los cuatro últimos grados, lecturas comentadas, ejercicios de dictado y redacción, pasar a prosa las poesías leídas, oraciones sencillas y su clasificación, y manejo del Diccionario"*<sup>19</sup>.

Dicho curriculum incluía casi todo el repertorio de los nuevos objetivos a alcanzar: no sólo la lectura de corrido y expresiva, sino también la comprensiva, la comentada, con explicaciones y preguntas, la silenciosa y la literaria –antes reservadas al bachillerato-. En cuanto a la escritura, no sólo la consecución de una letra fluida y legible, sino también la corrección ortográfica, la correspondencia epistolar y la redacción o el breve texto libre –la introducción de la imprenta en la escuela, junto con la metodología y técnicas Freinet, tendría lugar en los años 30 del presente siglo-. Además, algo de gramática y el manejo del diccionario. Si a ellos se añaden otros objetivos recogidos también por Sánchez Arbós o por Llorca y Martí Alpera, en los textos antes citados o en *Cómo se enseña el idioma* (1923), de este último, hallaremos su complemento y desarrollo en tres observaciones generadas a partir de la misma práctica: el respeto al ritmo individual de cada niño –"mucho calma y nada de impacencias. Cada niño lleva su paso adonde tiene que llegar a su tiempo", dirá Sánchez Arbós-, la libertad de acción del maestro para adoptar los procedimientos adecuados en función de las circunstancias y alumnos y, sobre todo, despertar el gusto y afición por la lectura, el deseo y la necesidad de leer. Un objetivo, este último, que tenía sus raíces en una interpretación, algo idealista, de las páginas que Rousseau había dedicado al aprendizaje de la lectura en el *Emilio* y la *Nueva Eloísa*, y que desde la segunda mitad del siglo XIX había venido a añadirse, con carácter axial, a los ya citados.

---

<sup>18</sup> María Sánchez Arbós, *Mi diario*, México, Tipografía Mercantil, 1961, pp. 18 y 71.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 84.

## 6. USOS ESCOLARES Y SOCIALES DE LA ESCRITURA (SIGLOS XIX-XX)

En la escuela tradicional, la del Antiguo Régimen, la escritura constituía, junto con la lectura y el cálculo, una de las tres materias a enseñar. Su aprendizaje tenía lugar, cuando se producía, tras el no menos dilatado y costoso de la lectura. Su objetivo o ideal era, además, el de formar buenos calígrafos o pendolistas. Esta situación cambiaría sustancialmente, como se ha visto, durante el siglo XIX y en las primeras décadas del XX. A estos tres aprendizajes elementales irían añadiéndose, de modo progresivo, otras materias a la vez que se ampliaban sus objetivos. La enseñanza de la escritura se introdujo en el horario escolar, desde el primer día, junto con la de la lectura. Desde mediados del siglo XIX se preconizó, y comenzó a llevarse a la práctica, además, el aprendizaje simultáneo de ambas habilidades o, como decía Pedro de Alcántara García, "el método de la escritura por la lectura, la lectura por la escritura"<sup>20</sup>. Asimismo, se fue abandonando la idea de hacer calígrafos a los escolares<sup>21</sup>. El objetivo final, en lo que a los caracteres se refiere, era el de conseguir una letra clara, legible, limpia, sencilla, rápida, con una cierta elegancia -fruto de la regularidad y el orden- e incluso con un estilo o sello personal<sup>22</sup>.

Los debates, con pruritos nacionalistas, sobre cual era el tipo de escritura más aconsejable continuaron. A las letras francesa e inglesa<sup>23</sup>, vinieron añadirse la "script", recomendada en 1913 por un pedagogo inglés, Bridges, en *A new Handwriting for Teachers*, y la norteamericana de la que Tirado Benedí decía haberse difundido:

*"como letra cursiva de carácter eminentemente práctico y como el tipo más claro, rápido y fácil que se conoce. No tiene gruesos ni perfiles; su trazado es siempre igual, delgado y uniforme, y puede escribirse de una manera continua, por tracción, sin que sea necesario levantar la pluma del papel. Es de formas redondeadas, casi verticales, sin trazos innecesarios. Es la letra comercial más usada en la actualidad (...). Para su ejecución...no debe apretarse nunca la pluma, sino hacerla correr suavemente y con fluidez sobre el papel"*<sup>24</sup>.

Dichos debates, así como los relativos al material o tecnología a utilizar y las posturas corporales a adoptar, fueron condicionados, en los años finales del siglo XIX y primeros del XX, por puntos de vista y consideraciones procedentes no sólo de la pedagogía, sino también de la fisiología y la higiene. La bondad de los métodos y tipos de

<sup>20</sup>Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, op. cit., p. 380. Sobre los orígenes y difusión de este método, véase, J. Guillaume., "Écriture-lecture", en F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, Librairie Hachette et Cie., Paris, 1911, pp. 527-528

<sup>21</sup>F. Brouet., "Écriture", en F. Buisson.(dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, op. cit., p. 525.

<sup>22</sup>Véanse, a título de ejemplo, las propuestas al respecto de Pablo Montesino, "Instrucción primaria", *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, t. VII, 1844, p. 361, Domingo Tirado Benedí, *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p. 196, y María Sánchez Arbós, "La enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela Primaria: sus métodos actuales", op. cit., p. 351.

<sup>23</sup>V. Brouet, "Écriture". En F. Buisson (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et instruction primaire*, op. cit., p. 525.

<sup>24</sup>Domingo Tirado Benedí, *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., pp. 201-202.

escritura a enseñar se juzgaba tanto en función de sus resultados como de sus efectos sobre la escoliosis y la miopía. De ahí la atención con que pedagogos y maestros leían, por ejemplo, la *Physiologie de la lecture et de l'écriture* de Émile Laval o *Individueller und schöpferischer Schreibunterricht*, de Fritz Vogt, entre otros autores. Las propuestas de reforma alcanzaron también a los instrumentos utilizados. Se debatió si era conveniente o no la copia de modelos, la iniciación mediante el trazo de palotes, curvas y perfiles o el recurso al papel pautado o sin pautar y a los cuadernos preparados al efecto. El tradicional pizarrín fue objeto de severas críticas por razones higiénicas y pedagógicas. Como decía Tirado Benedí, hacia 1936, la escritura por presión -pizarrín, lápiz duro, plumas puntiagudas- debía ser sustituida por la escritura por tracción mediante el uso de plumas de punta roma<sup>25</sup>.

La enseñanza de la escritura dejó, además, de circunscribirse a la ejecución material de unos caracteres determinados. Lo escrito, la escritura, fue ganando terreno dentro del quehacer escolar. Adoptó nuevas modalidades textuales y amplió sus exigencias hasta configurar un nuevo aprendizaje, el ortográfico, que situaba al no conocedor del mismo en la categoría de las personas incultas<sup>26</sup>.

Una de estas modalidades textuales sería el cuaderno escolar o diario de clase en el que el alumno escribía, día a día, los ejercicios escritos que se le ordenaban, en especial los dictados y las redacciones o composiciones, que junto con las notas o apuntes tomados de las explicaciones -en las enseñanzas secundaria y superior- y los exámenes escritos -que en estos dos últimos niveles educativos fueron sustituyendo progresivamente a los orales- constituían los actos de escritura más usuales llevados a cabo en el ámbito escolar si dejamos a un lado los textos marginales escritos en los bancos, pupitres y en las puertas y paredes de los aseos. Al cuaderno escolar como instrumento de interiorización de la lógica espacial, lineal y temporal de la escritura se sumaron, en las primeras décadas del siglo XX, el uso de la imprenta en la escuela -metodología Freinet introducida en 1924- y la enseñanza, en los últimos cursos de la escuela primaria, de la mecanografía y, muy ocasionalmente, de la taquigrafía, sin que en ningún caso se llegara, como profetizaba Tirado Benedí hacia 1936, a la sustitución de la pluma por la máquina de escribir en la escuela y de la enseñanza de la escritura manuscrita corriente por la mecanográfica y la taquigráfica<sup>27</sup>.

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

---

<sup>25</sup> Ibidem, pp. 197-201.

<sup>26</sup> A. Chervel y D. Manesse, *La dictée, les français et l'ortographe, 1873-1987*, Paris, Calman-Levy e I.N.R.P., 1989, y A. Chervel, "Des disciplines scolaires à la culture scolaire". En J. Sturm, J. Dekker, R. Aldrich y F. Simon (eds.), *Education and Cultural Transmission*, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series, vol II, 1996, pp. 181-195.

<sup>27</sup> Domingo Tirado Benedí, *La enseñanza del lenguaje*, op. cit., p. 192.

para los alumnos y los padres, fuera del mismo. Sobre todo en una sociedad en la que la publicidad y la informática han modificado sustancialmente los cánones gráficos y la tecnología de la escritura.

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

### UNA NUEVA SITUACIÓN: LA CRISIS DE LA ALFABETIZACIÓN, LOS NUEVOS LENGUAJES Y LA MENTALIDAD LETRADA

Nuevas ampliaciones de la noción de aprendizaje, tanto en relación con la lectura como con la escritura, han tenido lugar en las últimas décadas. Unas tienen su origen en la fusión de los cursos superiores de la enseñanza primaria con los inferiores de la secundaria y la extensión de la escolaridad obligatoria. Como ha señalado Hébrard, la nueva escuela común o básica recurre a procedimientos antes circunscritos a la educación secundaria. Jamás, son sus palabras, en la escuela primaria un niño se enfrentaba él solo a un texto como punto de partida para otro ejercicio -el estudio de una lección de un manual, por ejemplo- sin ayuda de las explicaciones del maestro. Tampoco debía construir la comprensión de un texto cruzando sus referencias con otros textos o tomar apuntes. Estas tareas son ahora requeridas a alumnos con edades que corresponden a los últimos cursos de la antigua enseñanza primaria<sup>28</sup>.

*A la vez, la extensión de la obligatoriedad escolar y, con ella, de los contenidos y métodos del ciclo inferior de la secundaria a todos los jóvenes de uno y otro sexo, ha llevado consigo el incremento de las repeticiones y abandonos y la generalización, en las reuniones de evaluación o conversaciones informales entre profesores de secundaria o universidad de frases sobre el bajo dominio por los alumnos de la lectura -"ni siquiera saben leer"- o la pobreza de su expresión escrita -vocabulario escaso, errores ortográficos, inadecuado uso de los signos de puntuación, ininteligibles construcciones sintácticas. Este hecho ha venido a coincidir en el tiempo con otros dos. Uno es la constatación del neoanalfabetismo de una buena parte de la población joven o adulta, un neoanalfabetismo definido de muy diferentes maneras, pero del que también se responsabiliza, al menos en parte, a una escuela que, se dice, ha fracasado en el cumplimiento de su objetivo fundamental: el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. El otro, la irrupción de nuevos lenguajes. No sólo de los audiovisuales, sino también de los informáticos -y, con ellos, de la videoescritura- y de los generados por una serie de medios o soportes -cómic, publicidad- cuya principal característica es la a-*

<sup>28</sup> Jean Hébrard, "L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: les cas de la France". En J.-M. Privat e I. Reuter (eds.), *Lectures et médiations culturelles*, Villeurbanne, Maison du Livre, de l'Image et du Son, 1991, pp. 17-29.

*sencia de un cánon gráfico y, en el segundo caso, una escritura hecha más para ser vista que para ser leída*<sup>29</sup>.

El aprendizaje escolar de la lectura y escritura se halla, ante esta situación, en un nuevo momento crítico. Se le pide, además, que integre esos otros lenguajes, que tenga en cuenta la diversidad gráfica existente, que recupere modos de leer -intensivos, expresivos, compartidos- hoy devaluados o perdidos, que desarrolle la aptitud para crear lenguaje para ser escrito y leído y que lo haga incorporando los saberes y conocimientos que, por la simple inmersión en el medio urbano y la cultura escrita, ya poseen los niños, adolescentes y jóvenes. La noción de aprendizaje cubre de este modo, sin interrupciones, desde la escuela infantil hasta no se sabe bien cuando. Pero, en el fondo, lo que se persigue es lo mismo que ya perseguía aquella primera escuela cuyos orígenes se confunden con la escritura: modelar la mente de acuerdo con los supuestos de la razón gráfica y la cultura escrita.

El problema, nuestro problema, es que dichas mentalidad y cultura están siendo socavadas por otros lenguajes que operan con una mentalidad y desde posiciones antitéticas. Con otras estructuras y disposiciones mentales. El cuaderno escolar, otra invención decimonónica, fue el soporte, un espacio gráfico complejo, con el que durante mucho tiempo los maestros y maestras sumergieron a los niños y niñas en la lógica específica de la cultura escrita. La lógica de las listas, los cuadros, la cartografía, la relación entre ilustración y texto, la ordenación jerarquizada del espacio y la linealidad espacio-temporal<sup>30</sup> ¿De qué supuestos partimos y con qué instrumentos contamos para hacer frente a la nueva situación?

---

<sup>29</sup> Armando Petrucci, *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1987.

<sup>30</sup> Jean Hébrard, "L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés: les cas de la France", op. cit.