

*Los efectos de la escritura en la lectura. Una aproximación histórica**

Anne-Marie Chartier**

Resumen

A lo largo de la historia se reportan datos que muestran que no todos los niños aprendieron a leer y a escribir al mismo tiempo, como se acostumbra hoy en día. Este texto analiza el acceso a la lengua escrita o, más bien, el inicio de la lectura según si está ligado o no a la escritura. Inicialmente, se revisarán los efectos del invento de Gutenberg en la lectura y la escritura, así como las consecuencias de la imprenta sobre la enseñanza. Posteriormente, se cuestionará la escritura con relación a la lectura. Para ello, se compararán algunos libros de aprendizaje de lectura muy difundidos en Francia y en Estados Unidos entre los siglos xvii y xx. De este modo, se espera contribuir a comprender mejor el papel que desempeñó la escritura en la enseñanza de la lectura.

Palabras clave: aprendizaje de la lectura, aprendizaje de la escritura, aproximación histórica

* Este documento es una adaptación de la conferencia de apertura de Writing Research Across Borders (Wrab iv), llevada a cabo en Bogotá, el 15 de febrero de 2017.

** Fue profesora del Instituto de Formación de Maestros de Escuela Primaria (Escuela Normal de Versailles y más adelante IUFM de Versailles). Ha realizado investigaciones sobre la historia de la lectura escolar en el marco del Instituto Nacional de la Investigación en Pedagogía (INRP por sus siglas en francés), en París y en Lyon. Actualmente, es investigadora asociada del LARHRA, un laboratorio del Centro Nacional de la Investigación Científica (CNRS por sus siglas en francés), en el equipo de la Escuela Normal Superior de Lyon.

Correo electrónico: anne-marie.chartier0054@orange.fr

Abstract

Throughout history, reported data shows that not all children learned to read and write at the same time, as is customary today. This communication analyzes the access to the written language; or, rather, the entry in reading according to whether it is linked to writing or not. The effects of Gutenberg's invention on reading and writing and the consequences of printing on teaching will be reviewed. Subsequently, the relation of writing to reading will be examined by comparing reading-learning books widely spread in France and the United States between the seventeenth and the twentieth century. This essay contributes to the understanding of the role played by writing in the teaching of reading.

Keywords: learning of writing, learning of reading, historical approach

Introducción

Hoy en día, el analfabetismo se ha convertido en una preocupación mayor en el ámbito social, político y económico. Investigadores de todas las disciplinas se ocupan del asunto de las competencias de lectura mucho más que de las competencias de escritura¹. Si bien la lectura y la escritura parecieran ser dos caras del dominio de lo escrito (la recepción y la producción), la lectura solo da acceso al conocimiento contenido en los libros. Sin embargo, como ambas se adquieren en la infancia, es difícil disociarlas y especificar el papel que cada una desempeña en el acceso a la cultura escrita.

Para investigar esta cuestión, la historia ofrece un terreno privilegiado. Hasta 1850, aproximadamente, los alumnos aprendían primero a leer, después a escribir y a hacer cuentas. Después de 1850, gracias a fuentes históricas, se ha comprobado la disminución de la tasa de personas analfabetas y semianalfabetas (personas que solo saben leer), mientras que la tasa de personas alfabetizadas (que saben leer y escribir) fue en aumento. Para los historiadores los niveles de competencias de lectura no se trataban de dos sino de tres (Furet y Ozouf, 1977). ¿Acaso las personas semianalfabetas eran como la gente de hoy que lee poco y mal? ¿O más bien había que reconocerles una habilidad específica que hoy ya no existe? Nos parecía que saber escribir había podido transformar la lectura, las formas de leer y no solamente mejorar su eficiencia (Chartier y Hébrard, 1994; Matthews, 1996; Chartier y Hébrard, 2002; Lindmark, 2004;

¹ La mayor red de investigadores en el tema fue la International Reading Association (IRA), fundada en 1956. En julio de 2015, se convirtió en la International Literacy Association (ILA).

Limage, 2005). Para comprobar esta hipótesis, las herramientas y los debates pedagógicos sobre la alfabetización de los principiantes constituyen un material de investigación que está disponible en muchos países e idiomas.

Para entender por qué los dos aprendizajes han sido históricamente sucesivos y no simultáneos, como hoy en día, tendremos que recordar los efectos imprevistos que tuvo el invento de Gutenberg en la lectura y la escritura y las consecuencias de la imprenta sobre la enseñanza. Después, vamos a mostrar cómo las concepciones de la cultura escrita se refractan en los materiales de enseñanza (Ossenbach y Somoza, 2009). Para ello, escogimos libros de texto de uso corriente (cuatro para Francia y cuatro para Estados Unidos²), que contextualizamos en los debates de la época sobre los fines y los medios de la alfabetización³ (Chartier, 2007). De este modo, podremos notar lo que la ausencia y, más adelante, la presencia de la enseñanza de la escritura produjeron en las competencias de lectura.

Los efectos de la imprenta en la lectura y la escritura

Impresión y circulación de textos fijos

Gutenberg cambió el curso de la historia europea con su técnica de reproducción de libros. Los talleres de imprenta se multiplicaron rápidamente pero no fue sino hasta varias generaciones después que se hicieron tangibles los efectos sociales, culturales, religiosos y políticos de lo que fue en un principio una *unacknowledged revolution* (Eisenstein, 1983), es decir, una revolución que pasó desapercibida. En primer lugar, la prensa de tipos metálicos móviles podía reproducir un texto casi indefinidamente y sin variaciones en un tiempo reducido. La imprenta garantizaba la estabilidad de un texto, mientras que las copias manuscritas estaban a menudo llenas de olvidos o errores. A partir de su invención, la fiabilidad de la imprenta permitió revisar las copias antiguas de los textos sagrados para establecer una versión única, garante de su ortodoxia.

² Se seleccionaron los libros de texto más extendidos en su época; había monografías sobre los cuatro abecé estadounidenses. Los abecé franceses fueron elegidos a partir de un corpus de 160 libros de texto.

³ Las hipótesis, los métodos y los resultados de una investigación comparativa para los países de lenguas romances se publicaron en Chartier A. M. y Rockwell, E (2013). *Apprendre à lire aux débutants dans les pays de langue romane (1750-1950)*. Este artículo presenta los resultados de nuestra contribución.

En segundo lugar, la imprenta redujo el tiempo de impresión y facilitó considerablemente las reimpressiones: en el tiempo que un copista empleaba para copiar una Biblia, una imprenta podía imprimir casi doscientas. Esta velocidad bajó los costos, de tal modo que los libros ya no estaban reservados al mundo erudito, nuevos estratos sociales podían comprar libros.

Por último, la oferta de libros permitió que los saberes circularan más allá del mundo de los clérigos y aceleró el desarrollo de las lenguas vernáculas. El latín siguió siendo el idioma común de los eruditos en Europa y la lengua litúrgica de la Iglesia católica, pero las iglesias reformadas hicieron leer e instruir a sus fieles en su propio idioma. A nadie se le debía impedir “ver directamente la escritura”, escribía el joven Lutero, “ni siquiera a una mozuela de una granja o a un niño de nueve años”⁴. Su traducción de la Biblia confirió al alemán una dignidad a la par del latín. En todos los países, la imprenta estimuló la creación, la difusión y la traducción de nuevas obras, poesía, novelas o teatro, en italiano, francés, castellano o inglés. La producción de escritos literarios, religiosos y políticos transformó las formas de la vida social.

Del libro manuscrito al libro impreso

Quisiéramos, sin embargo, señalar otros aspectos de esta revolución cultural. Más allá de lo que se ganó, ¿qué fue lo que se perdió? Gutenberg quería producir libros capaces de competir con los libros elaborados por los mejores copistas. Los primeros tipos metálicos reproducían escrupulosamente la escritura de caracteres góticos y las primeras Biblias impresas imitaban las Biblias manuscritas a la perfección. Sin embargo, la forma de las letras se modificó rápidamente con los inventos de los tipógrafos franceses e italianos. A partir del siglo dieciséis resultaba imposible confundir un libro impreso con un manuscrito (Perrousseau, 2005). Con la imprenta, el libro entra en la era del blanco y negro, después de siglos su aspecto perdura hasta hoy, ahora enriquecido con todas las tipografías digitales. Las nuevas fuentes eran claras, precisas y elegantes. Era muy fácil identificar las letras separadas, lo que facilitaba la tarea de lectores novatos o torpes, fuesen niños o adultos.

El texto impreso permitió a las autoridades religiosas o civiles imaginar una instrucción cristiana para todos mediante el libro, ya que era posible dar apoyo a la catequesis con un texto fijo, verificado y autorizado por los clérigos. La lectura cristiana se volvió rápidamente la vía ordinaria de entrada

⁴ Luther M., *M.L.O.*, IX, ed. Labor et Fides, Genève, p. 111.

a la cultura escrita, y los salterios y catecismos se volvieron los soportes del aprendizaje de la lectura (Green, 1996).

La alfabetización de los nuevos lectores: saber leer sin saber escribir

La revolución de la imprenta se pagó con una pérdida: la incapacidad de estos nuevos lectores para leer manuscritos. Ahora bien, los textos escritos a mano formaban parte de la vida social, incluso en el ámbito popular, aun para la gente analfabeta. En la ciudad como en el campo, había que conservar con sumo cuidado “los papeles”, las actas notariales (compra y venta, contratos de trabajo, legados y testamentos), los compromisos (reconocimiento de deudas, esponsales, promesas de dote) o los libros de cuentas. Aquellos que no sabían leer ni escribir recurrían a mediadores, lectores y escribanos públicos, maestros de escuela o vecinos de confianza. Así surgió una nueva figura de lector, el que “sólo sabe leer”, lo que significa, “leer únicamente el texto impreso”.

Prueba de ello, es este intercambio entre Lubin y Clitandro, sirviente y amo de una comedia de Molière:

—Lubin: Puedo explicar el latín, aunque jamás lo haya aprendido, y viendo el otro día escrito encima de una gran puerta collegium, adiviné que quería decir colegio.

—Clitandro: ¡Qué maravilla! ¿Así que sabes leer, Lubin?

—Lubin: Sí. Sé leer la letra de molde, pero jamás logré aprender a leer la escritura. (Molière, 1672)

Lo que Lubin llama *leer la escritura*, es leer la escritura manuscrita.

¿Cuáles eran las competencias de un lector que podía leer un texto impreso sin saber leer ni escribir la cursiva manuscrita? ¿Qué pedagogía de la lectura derivó de ellas y hasta cuándo perduró? Este es el objeto de la historia comparada de libros de aprendizaje de la lectura que vamos a presentar en cuatro episodios.

El aprendizaje de la lectura en tiempos de la imprenta: saber leer es saber leer/recitar el corpus cristiano

El abecé francés y primer inglés⁵

Los dos primeros libros de aprendizaje de la lectura que vamos a analizar provenían de las autoridades eclesiásticas, católicas o protestantes. *Le Gros A, B, C pour instruire la Jeunesse Chrétienne & Catholique* (El gran A, B, C para instruir a la juventud cristiana y católica), impreso en vísperas de la Revolución francesa (1783) había sido autorizado por el obispo de Chalon. Después de tres páginas de sílabas (de dos, tres y cuatro letras), una pequeña cruz de Malta señalaba al lector que la “lectura” comenzaba: este tenía que pronunciar la fórmula ritual (*In nomine Patris...*) persignándose. Seguían las plegarias católicas, Pater Noster, Ave Maria, Confiteor, Credo y el texto de la misa (figura 1).

De otro lado, *The New-England Primer* fue uno de los primeros libros difundidos producidos por las imprentas de Nueva Inglaterra, en Boston, en vísperas de la Revolución americana (1777). Estaba compuesto por un abecedario y un pequeño catecismo, autorizado por la asamblea de los obispos de Westminster (Monaghan, 1983). Había también un alfabeto, seguido de páginas con series de sílabas y palabras de una, dos, tres, cuatro, cinco y seis sílabas separadas por guiones. Más adelante se usaban las palabras monosilábicas enteras en oraciones breves (*Pray to God, Love God, Fear God, etc.*). Había también versos pareados que rimaban entre sí, ilustrados con sainetes bíblicos. Para la letra A, aparecía “In Adam’s fall, We sinned all” (‘Con la caída de Adán pecamos todos’) y una viñeta de Adán, Eva y la serpiente en un manzano (figura 2).

Diferencias y semejanzas

El *primer* estadounidense supera el abecé francés por su calidad editorial. Los saberes que transmite son más ricos (plegarias, conocimientos del Antiguo Testamento), y como está en inglés y no en latín puede adoptar una didáctica de preguntas y respuestas.

Sin embargo, nos gustaría subrayar no tanto las diferencias, sino más bien las semejanzas. Ambos libros presentan un mismo modo de deletreo de las sílabas: la designación de cada letra permite ver cómo se escriben los textos que los alumnos escucharon oralmente y se aprendieron de memoria. El alumno descubre así las correspondencias entre la letra y el sonido (*P-A*, *PA*), y el valor sonoro de las sílabas (en latín, *Pa-ter Nos-ter / Pa-nem Nos-trum*, en inglés *Fall / All*). Se pueden reconocer las palabras cuando estas aparecen en otros textos. Misma prioridad dada a la instrucción cristiana. El dominio del alfabeto apoya este trabajo de memorización, pero no es más que el medio y no el fin del aprendizaje.

También se observa una misma meta, independientemente de que uno se publicara en un país católico y el otro, en uno protestante: aprender a leer es aprender a decir en voz alta los textos que constituyen la cultura compartida de la comunidad a la que estaba entrando el joven lector. Un alumno al que le costase deletrear solo, ya habría escuchado estos textos suficientemente a menudo para saberlos de memoria⁶ (Carruthers, 1990). Podría entonces repetirlos o recitarlos en coro durante el culto o la misa, lo que bastaba. En consecuencia, poco importaba que un principiante no “entendiera” (o no todavía) lo que leía, si conocía y respetaba el valor de su uso (ritual, litúrgico). Al cura o al pastor le correspondía comentar estos textos frente a los fieles durante los sermones dominicales.

Para lograr el cometido de aprender a leer, la memoria auditiva era necesaria, mientras que saber escribir era superfluo. Por razones sociales y prácticas pedagógicas, la escritura manuscrita estaba reservada a una pequeña minoría, que aprendía con un maestro particular o un maestro escribano.

Aprender a escribir exigía una inversión en tiempo y material mucho más importante que la que se precisaba para aprender a leer. Se necesitaba un pupitre, hojas sueltas, tinta y una gran cantidad de plumas de ganso, pues un principiante estropeaba muchas. El alumno empezaba por imitar el gesto del maestro al trazar líneas oblicuas hacia abajo, es decir, hacía formas que

⁶ Leer en voz alta y memorizar literalmente los textos fue la práctica académica de los clérigos en la Edad Media.

no eran letras todavía, pero que se podían convertir en enes o emes, en íes o úes. Más adelante, se aprendía a hacer los *palitos* y *bolitas* de las letras. Estos ejercicios caligráficos no tenían nada que ver con el deletreo y la silabación que se pedía a los principiantes.

Superar el abismo entre imprenta y escritura

Sin embargo, en el transcurso del siglo XVII, algunas órdenes consagradas a la instrucción popular, como los hermanos lasallistas, propusieron enseñar gratuitamente a leer, escribir y contar en francés, primero mediante salterios impresos, después sobre registros que reproducían contratos o actos notariales grabados en cobre. Les enseñaban también la escritura y la aritmética. La pizarra negra fue inventada para facilitar los ejercicios de cálculo.

Este programa tuvo efectos muy importantes. Condujo a los hermanos de las escuelas cristianas a adoptar una escritura cursiva simplificada, muy lejos de las caligrafías eruditas. Los maestros escribanos parisinos que impartían lecciones pagas de escritura hicieron muchos juicios contra Juan Bautista de la Salle por competencia desleal. Otra innovación tuvo que ver con que los hermanos imprimían en una tipografía que imitaba la escritura cursiva, utilizando un tipo de letra que se llama *caracteres de civilidad* (Jiménez, 2011). Estas innovaciones pretendían superar el abismo que existía entre textos impresos y manuscritos, surgido a raíz de la invención de Gutenberg.

Así, en esta primera etapa, solo algunas páginas estaban dedicadas a la presentación de las letras y de las sílabas sencillas, mientras que abundaban los textos religiosos conocidos con los que los principiantes se entrenaban para deletrear las sílabas y, después, leer las frases. En cambio, los abecedarios que llegaron después estaban pensados a partir de un modelo muy distinto.

Leer es decir. Conocer todas las combinaciones gráficas para poder leer cualquier texto

Las concepciones de la lectura de Webster y de Hachette

A principios del siglo XIX, se difundieron de manera masiva gracias a las prensas de vapor las denominadas cartillas que respondían a otra concepción de la lectura: aprender a leer era aprender a descifrar todas las sílabas antes de leer los textos.

Los dos manuales de Webster (1787) y de Hachette (1831) empezaban también por el alfabeto, pero después contenían páginas y páginas para presentar todas las sílabas posibles de un idioma. Estaban clasificadas por orden

de complejidad (dos, tres y cuatro letras) y les seguían listas de palabras de una o varias sílabas. El alumno debía deletrearlas y pronunciarlas sin errores (Mollier, 1999; Monaghan, 2005).

Después, el alumno accedía a textos instructivos: el catecismo moral y patriótico para los pequeños americanos y la enciclopedia de saberes útiles para los pequeños franceses (sobre el calendario, las medidas, las ciencias, las técnicas). Los alumnos no habían escuchado estos textos anteriormente, a diferencia de los textos litúrgicos. Se trataba pues de “verdaderas lecturas”, en el sentido actual de la palabra, es decir, de descubrir un mensaje desconocido (figuras 3 y 4).

(8)	(9)	(26)
V¹ EXERCICE.	1^{re} Suite du v¹ Exercice.	LECTURES.
SONS SIMPLES PRÉCÉDÉS D'UNE ARTI- CULATION SIMPLE.	ge gi go gu gi ge-ner. ge-ner. ge-dit. le-ge-ant. ge-ir.	1. LES ENFANTS.
ba be bé bè bé ba-lan-ce. ba-é-gue. bé-air. bé-cher. bé-té.	jo ju ja je jé jo-li. ju-pon. ju-mant. je-ter. jé-man.	Les pe-tits en-fants ne sa-vent ni par-ler, ni mar-cher, ni se ser-vir de leurs mains. Ils pé-ri-raient, si les gran-des per-sonnes n'en pre-naient soin. On leur do-nne donc à man-ger et à boi-re, pour qu'il-les gran-di-ssent; on les ha-bille, pour les pré-ser-ver du froid. Pe-tit à pe-tit leurs mem-bres s'a-ffai-ri-ssent, leur in-tel-li-gen-ce s'a-u-vre. Quand ils ont un à-ge con-ve-ni-ble, on les en-voie à l'é-co-le, pour y ap-pren-dre à li-re, à é-cri-re, à comp-ter. Les pe-ti-tes fill-es ap-pren-ent en on-tre à tri-co-ter et à con-dre. Quand les en-fants sont sa-ges, on les ré-com-pen-se; mais on les pu-nit, s'ils sont mé-chants.
bi bo bu bá bú bi-jou. bi-bi-on. bi-er. bi-ton. bi-cher.	di do dy du de di-er. o-di-er. dy-na-mi. du-pe. diu-de.	
pe pé pè pē pi pe-ant. pé-ché. pé-re. pé-cher. pi-er.	da dé dē dè dó da-nt. dé-man. dia-dé-ant. mo-dé-lic. dé-ant.	
po pu pá pa py po-li. po-ri-er. pé-té. po-ye. Py-lla-gore.	ta ti to ty tu ta-ge. té-ri. to-tal. ty-ran. tu-ant.	
ce cé cē cē ci ce-ur. cé-ler. cé-der. cé-ter. ce-ri.	te tá té tō tē ten-er. té-cher. té-ri-er. té-ter. té-ter.	
cy co ca cu cá cy-gne. co-é-ter. ca-er. ca-ter. cá-ter.	fu fā fe fa fé fu-mé. fu-er. fe-ter. fa-ter. fé-ter.	
ka ki ko qui que ka-ra. ki-er. ko-er. qui. que.	fē fē fē fē fo va fo-er. fē-er. fē-er. fo-er. va-er.	
gā gē gē gē gē ga-er. ge-er. ge-er. ge-er. ge-er.	vo vi vu ve vé vo-er. ve-er. pour-er. ve-er. vé-er.	

Figura 3. Fragmento del manual de Hachette

Fuente: Manual de Hachette, s. f., archivo personal de la historiadora

AN EASY STANDARD				OF PRONUNCIATION			
TABLE I.							
LESSON I.				LESSON IV.			
ba be bi bo bu by	ca ce ci co cu cy*	fa fe fi fo fu fy	ga ge gi go gu gy	ha he hi ho hu hy	na ne ni no nu ny	ra re ri ro ru ry	ta te ti to tu ty
ka ke ki ko ku ky							
LESSON II.				LESSON V.			
ba be bi bo bu by	ca ce ci co cu cy*	fa fe fi fo fu fy	ga ge gi go gu gy	ha he hi ho hu hy	na ne ni no nu ny	ra re ri ro ru ry	ta te ti to tu ty
wa we wi wo wu wy							
LESSON III.				LESSON VI.			
ab eb ib ob ub	ac ec ic oc uc	ad ed id od ud	af ef if of uf	al el il ol ul	bra bre bri bro bru	cra cre cri cro cru	pra pre pri pro pru
					gra gre gri gro gru	pha phe phi pho phu	
* A Child should be taught to pronounce ce, ci, cy, like <i>fe, fi, fy.</i>							

cag	fig	fog	hug
gag	jig	hog	lug
hag	pig	jog	mug
rag	wig	log	tug
L E S			
Man	fob	bad	bed
can	job	had	fed
pan	mob	lad	led
ran	rob	mad	red
van	fob	fad	wed
L E S :			
Belt	gilt	band	bl
melt	hilt	hand	br
felt	milt	land	fr
pelt	jilt	санд	fr
L E S			
Clog	glut	blab	cl
flog	shut	drab	cl
frog	smut	crab	d
grog	gut	scab	r
L E S			

Figura 4. Fragmento del manual de Webster

Fuente: Manual de Webster, s. f., archivo personal de la historiadora

Aquí también es fácil subrayar las semejanzas entre ambos manuales: se trataba de dos partes con una misma organización y con idénticos principios. La primera parte que contenía el inventario de todas las sílabas, exigía un enorme trabajo de memorización. Según los testimonios de la época, muchos alumnos se enredaban en un descifrado infinito de todas esas sílabas sin sentido y salían de la escuela sin saber leer un texto. En Francia en 1866, el ministro de la instrucción estimaba que cuarenta por ciento de los alumnos terminaban la escuela siendo casi analfabetas, con lo que había serios indicios para dudar sobre esta pedagogía. ¿Cómo entender entonces su éxito en Francia y los Estados Unidos?

La “revolución de la lectura” en el siglo XVIII

En la época de la Reforma, la lectura que se quería para el pueblo era una lectura en voz alta, lenta, colectiva, limitada a un corpus reducido y estable; el de los textos impresos leídos y releídos en la iglesia o en el templo. Evidentemente, los clérigos y los letrados leían en voz baja y velozmente desde hacía mucho tiempo. Sin embargo, a lo largo del siglo XVIII, llegaron al mercado nuevos géneros, tales como las novelas, las enciclopedias o las gacetas (Wittmann, 1999). A las élites académicas les preocupaba el éxito increíble de las novelas románticas. Damas de todas las condiciones lloraban al leer la *Nueva Eloísa*

de Rousseau. Los jóvenes se suicidaban, vestidos de azul y amarillo como el *Joven Werther* de Goethe. Durante el periodo revolucionario, el pueblo de París aprendió a leer los carteles que difundían los debates políticos, las decisiones de las asambleas y las noticias de los ejércitos. Todos estos textos impresos privilegiaban la actualidad, la novedad y había que ser capaz de entender el sentido de los textos durante la lectura misma. Por lo tanto, la lectura como una actividad restringida a los textos religiosos conocidos se había vuelto obsoleta. Los alumnos tenían que aprender a leer para entender cualquier texto nuevo que se les presentase.

Es precisamente a este objetivo de lectura generalizada al que apuntaban los manuales de Webster y de Hachette. Para poder “leer de todo”, había que dominar el código gráfico en su conjunto. Aquel que pudiera pronunciar cada palabra en voz alta, se escucharía a sí mismo pronunciar el texto en su propio idioma y, por ende, comprendería el sentido. Tal era la apuesta de los autores. La prioridad de la escuela había cambiado: se trataba de dar a los alumnos la llave que pudiera abrir todas las cerraduras, un saber leer generalizado. Para entrar en los saberes modernos, la repetición de la cultura escrita de sus padres ya no bastaba.

Sin embargo, había un peligro: los textos difundidos en el espacio social (como hoy día a través de internet) llevaban consigo lo peor y lo mejor. Se podía acceder tanto a saberes científicos como a charlatanerías, historias ciertas o mentiras. Para Webster y Hachette, le tocaba a la escuela vetar los textos mentirosos, inmorales o fútiles. Para remediar los peligros que el saber leer generalizado entrañaba para cualquier sociedad, había que mantenerse a una cierta distancia de la cultura escrita social, en la que abundaban los panfletos revolucionarios, los libros licenciosos y la denigración de las autoridades políticas. Es esto lo que buscaban las segundas partes de esos manuales, en las que se proporcionaban a los alumnos lecturas morales, cívicas y patrióticas, en el primer caso (Webster), y morales e instructivas en el segundo (Hachette).

El fin y los medios

Paradójicamente, al alargar el tiempo de estudio de los elementos de la lengua, se postergaba la entrada en los textos, lo que era, no obstante, la prioridad, y se legitimaba la separación entre conocimiento del sistema gráfico y la lectura de los textos, es decir, retomando conceptos contemporáneos, se separaba la alfabetización y la *literacy* (Unesco, 2005; Street, 2010; Fraenkel y Mbodj, 2010; Chartier y Rockwell, 2013). Ya en aquella época se le podían dar dos sentidos a la expresión “saber leer”: por un lado, “ser alfabetizado”,

es decir, “hacer hablar” a los textos impresos en el idioma nacional. Por otro lado, se trataba también de ser *literate*, como se dice en inglés, es decir, “ser instruido” en los saberes a los que la lectura daba acceso. Para los autores americanos y franceses no se podía leer para aprender a leer y leer para instruirse al mismo tiempo.

¿Cómo alcanzar esta lectura generalizada para todos? Webster y Hachette seguían siendo prisioneros de antiguos procesos, deletrear y leer en voz alta, sílaba tras sílaba. Suponían, además, que todos los alumnos dominaban el inglés o el francés, lo que no era el caso de los emigrantes extranjeros ni de los campesinos que hablaban dialectos regionales. La entrada en la lectura seguía siendo independiente del aprendizaje de la escritura, los manuales no se ocupaban de este tema. No es difícil entender el fracaso masivo de estos métodos, sobre todo cuando la ortografía es irregular como en inglés y en francés. ¿Qué innovaciones permitieron superar el obstáculo?

Leer es entender las palabras y el sentido del texto

Asociar a las imágenes el sentido de las palabras

Los dos manuales siguientes fueron excepcionalmente longevos durante el siglo XIX. *McGuffey's Readers* (1800-1873) alcanzó ediciones de hasta 120 de ejemplares y la *Méthode de lecture* de Peigné (1799-1869) fue reeditado 136 veces (Westerhoff, 1982; Baton, 1965). Ambos manuales para principiantes se siguieron vendiendo durante veinte años después de las muertes de sus respectivos autores. ¿Cómo explicar un éxito tan rotundo?

El *McGuffey's Primer* era innovador en relación con cuatro aspectos: 1) la progresión. Pensado para aprender a leer y nada más, el primer libro tenía textos muy sencillos y no puras sílabas, primer peldaño de una progresión que abarcaban los seis *readers* del curriculum. 2) El acompañamiento pedagógico. El autor ofrecía una guía de actividades y consejos para que un adulto pudiera instruir a un alumno fácilmente. 3) El acoplamiento palabra-imagen. El método seguía siendo el del deletreo, pero con palabras regulares, monosilábicas, ilustradas por imágenes que ayudaban a adivinar una palabra nueva y 4) las revisiones. Las palabras nuevas que se descubrían en una lección volvían a aparecer en las próximas páginas y la progresión estaba entrecortada por lecciones de revisión (figura 5).

Como el de McGuffey, el *Método de lectura* de Peigné pretendía enseñar a leer signos que tuvieran sentido desde el mismo momento de la iniciación

en la lectura. Las sílabas de una lección se combinaban inmediatamente en palabras sencillas, y más adelante en pequeñas frases (figura 6). Pero el francés no dispone de los monosílabos regulares del inglés y los alfabetos ilustrados muy caros estaban reservados a las familias privilegiadas. Sin embargo, el acompañamiento estaba pensado para un trabajo de grupo, variando las instrucciones para evitar que los alumnos recitasen de memoria, con el libro o con grandes afiches pegados en la pared.

Podemos notar los puntos comunes entre los dos manuales —procedimientos de acompañamiento sencillos y estables, progresión que integraba los conocimientos aprendidos y revisiones—. En todo lo demás, la vía francesa se separaba de la vía norteamericana.

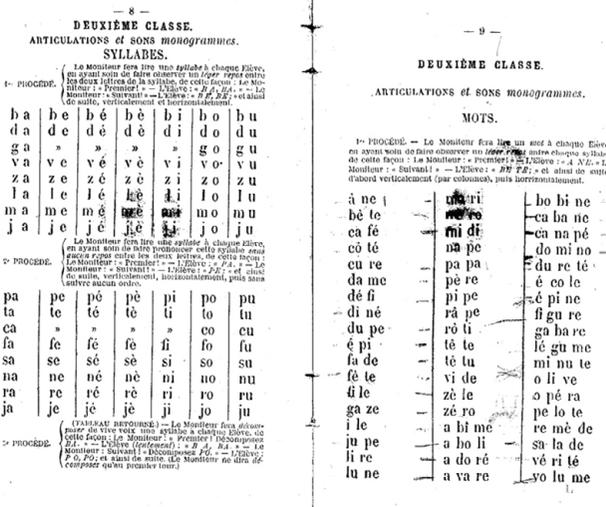


Figura 5. Fragmento del manual McGuffey

Fuente: Manual de McGuffey, s. f., archivo personal de la historiadora

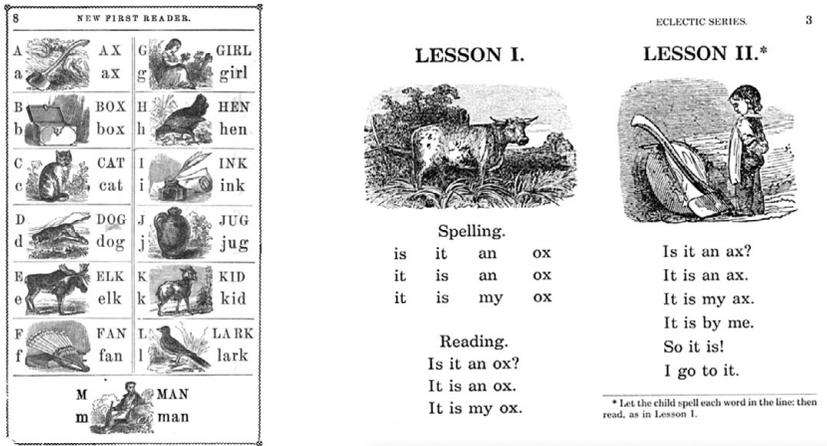


Figura 6. Fragmento 1 del manual Peigné

Fuente: Manual Peigné, s. f., archivo personal de la historiadora

Aprender a leer las palabras mediante la escritura

En Francia, lo que venía después de la *Méthode de lecture*, no era un *reader* con lecturas de textos, sino el estudio de la gramática francesa. Los pequeños franceses no tuvieron la suerte de los pequeños americanos que, más allá del *primer*, pudieron acceder a la lectura instructiva de los *readers*, sin pasar por el estudio de las reglas gramaticales. A falta de las ilustraciones que tanto ayudaban al joven lector de McGuffey, Peigné echó mano de la escritura (figura 7):

La lectura debe aprenderse por medio de la escritura y no ya de modo aislado, ni todavía menos antes de la escritura [...]. El alumno que habrá escrito una línea de i, de u, con calma, diciendo cada letra a medida que la traza, conocerá su valor de manera mucho más segura y rápida que si estas letras no hubieran hecho más que pasar frente a sus ojos.

Para evitar la pluma de ganso, demasiado difícil de manipular, Peigné había imaginado una enseñanza con pizarras que diseñó en tres etapas: 1) el maestro escribía en el pizarrón nombrando lo que escribía (la letra, la sílaba, la palabra) y los niños lo imitaban; 2) el maestro escribía sin hablar, los alumnos leían por turnos; 3) el maestro dictaba, los niños escribían de memoria. Según Peigné, la rapidez del aprendizaje era la prueba de la eficacia

del procedimiento, pero cuando publicó su *Scriptologia* en 1836, era demasiado temprano. Las aulas no contaban con pupitres sino con bancos y los maestros no creían que fuera posible hacer que tantos niños escribieran al mismo tiempo. Cuarenta años después, es precisamente esto lo que se hacía. ¿Qué fue lo que permitió este cambio?

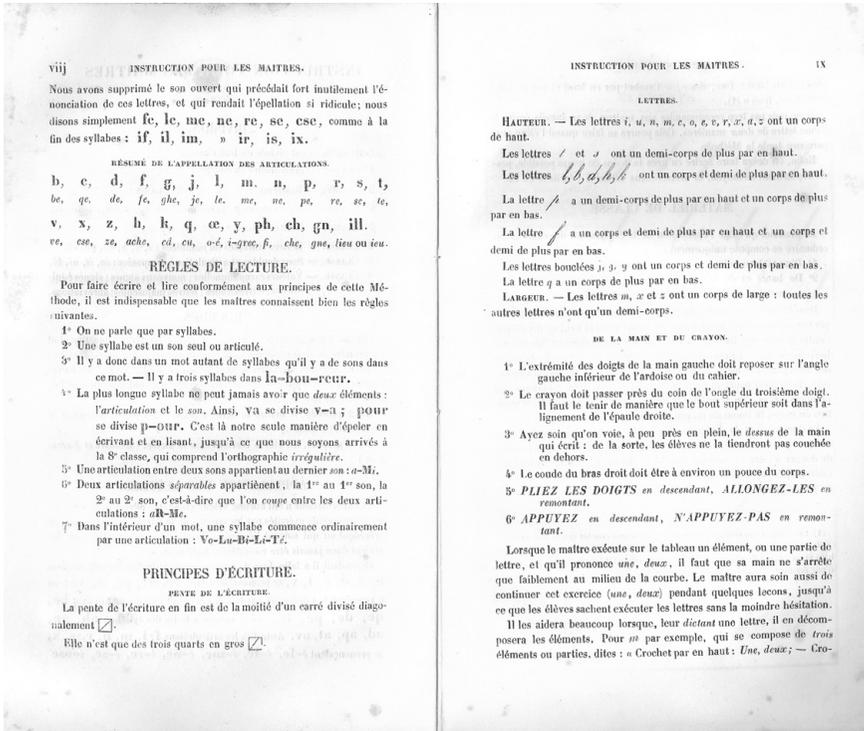


Figura 7. Fragmento 2 del manual Peigné

Fuente: Manual Peigné, s. f., archivo personal de la historiadora

El método simultáneo de lectura y de escritura

En 1844, un ingeniero inventó el papel de celulosa, fabricado con aserrín de madera, lo que conllevó a que en escasos diez años el papel se depreciara diez veces. Los alumnos más pobres pudieron comprarse cuadernos. Se cambiaron las plumas de ganso por las plumas metálicas, más fáciles de manipular para niños de cinco o seis años. Los maestros pidieron que se proporcionaran pupitres y tinteros para todos los alumnos. Los más jóvenes podían estarse

quietos entrenándose para dibujar palitos y bolitas (es decir, haciendo íes y os) en las pizarras, mientras que los mayores tomaban la lección.

Peigné ganó, pero fue otra generación la que desarrolló los métodos de lectura-escritura simultánea. Se afinaron apoyándose como lo hacía McGuffey en “palabras normales”, que había que leer y copiar después en el cuaderno. Con las lecciones cotidianas se podía hacer que toda una clase siguiera una progresión calculada para durar un año. Cada lección de lectura, que cabía en una página del manual, estaba seguida por un ejercicio de escritura. El método de Cuissart es un buen ejemplo de ello (figura 8).

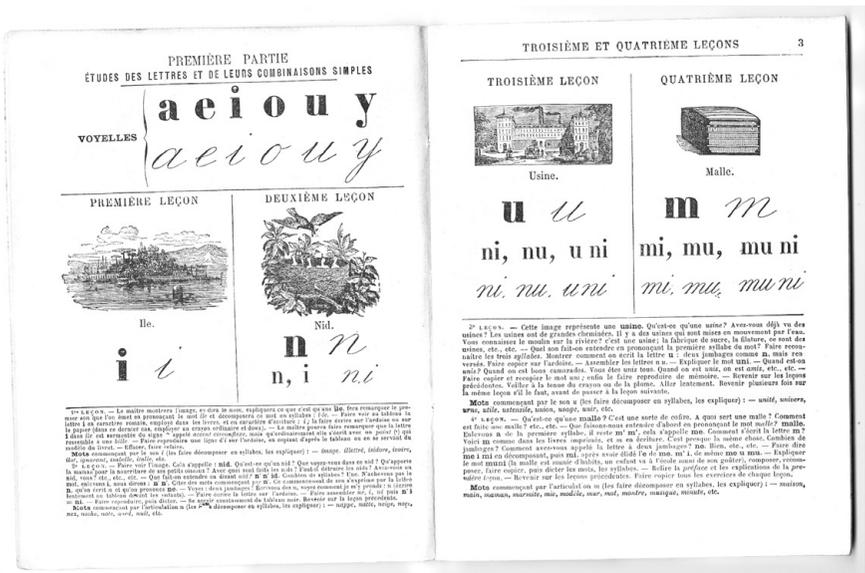


Figura 8. Método de Cuissart

Fuente: *Método de Cuissart*, s. f., archivo personal de la historiadora

Los editores franceses pudieron por fin imprimir viñetas ilustradas, evocando la palabra destacada de la lección y la letra-sonido que le correspondía (el nido y la luna para la *i* y la *u*, respectivamente). Debajo estaban las sílabas, las palabras y las pequeñas frases en letra de molde y en cursiva. Así como lo soñaba Peigné, las sílabas copiadas letra tras letra, es decir, deletreadas por el gesto de la escritura, podían leerse directamente. A este método se le conoció como *silábico*, ya que hacía pronunciar las sílabas sin pasar por el deletreo del *B-A, Ba*. Gracias al apareamiento de la lectura y de la escritura, cualquier niño podía por fin leer y también escribir al cabo de un año, a los siete y no

a los ocho, ya que las leyes de Jules Ferry habían hecho que la escuela fuera obligatoria desde los seis años de edad.

De este modo, tanto en Francia como en Estados Unidos, los procesos de aprendizaje fueron transformados por la entrada de las imágenes en los manuales y por la combinación lectura-escritura. ¿Acaso estaban convergiendo la vía americana y la francesa? En absoluto, como lo veremos con un último ejemplo.

Los métodos de lectura-escritura en la época de la nueva pedagogía

Dick and Jane y el método look-say

Al principio del siglo veinte, la definición de lo que era la lectura cambió una vez más. El psicólogo William Gray (1967)⁷, especialista en pruebas de evaluación, descubrió que después de una escolarización normal, un 25 % de los soldados y marinos eran incapaces de comprender artículos de periódico sencillos, de ejecutar instrucciones leídas o de comunicarse por escrito. Para este autor, esta incompetencia (llamada *illiteracy*) resultaba del hecho que en la escuela se enseñaba a leer series de palabras, leídas una a una, y no a comprender textos. Gray, de orientación conductista, pensaba que los fracasos desanimaban e incluso podían bloquear el aprendizaje. La entrada en la lectura tenía que hacerse de modo exitoso, alegre y lúdico. Para que cada uno pudiese avanzar a su propio ritmo, aconsejó repartir a los niños en tres grupos en la clase, los rápidos, los regulares y los lentos. Esta progresión adaptada es lo que permitió el éxito durante más de cuarenta años de la serie de los *Dick and Jane*, con sus cuadernos de colores. Editada por la poderosa editorial Scott-Foresman, se vendieron millones de ejemplares.

Para ayudar a los niños a entender los textos, el *primer* no podía solo ilustrar palabras, las ilustraciones debían mostrar situaciones. Al ver a Dick correr, seguido por Jane y Sally, los niños debían resolver un enigma ¿qué está pasando?, ¿a dónde van? El enigma se solucionaba cuando papá anunciaba que la cena estaba lista. Leídos por la maestra y releídos por los niños, estos

⁷ “These findings indicate that there are significant differences between illiteracy data based on national censuses and those, secured through the use of tests of functional literacy. Tests given during the second World War showed similar results” (William Gray, 1967).

textos muy breves, escritos con palabras familiares, podían ser aprendidos de memoria. Según los psicólogos de la época, este método debía permitir leer sin descomponer las palabras. Al dar una y otra vez con las mismas palabras en los distintos textos, los niños las reconocerían de memoria. Esta técnica llamada *look-say* o *whole word method* resultó ser muy eficaz para acortar el tiempo de arranque: los niños eran capaces de leer y releer libros cortos en muy poco tiempo. Pero ¿los leían de verdad o acaso los repetían de memoria, como lo hacían en su época aquellos que leían las plegarias?

Hoy en día nos parece sorprendente que estos *primers* no le dejaran ningún lugar a la escritura en la guía del maestro: este debía ocuparse únicamente de la comprensión de las situaciones. Los maestros nunca dejaron de enseñar a escribir a sus alumnos, pero de manera separada de la lectura. Gray rechazaba los ejercicios gráficos formales. Para él había que aprender a escribir como se aprende a dibujar, según él la escritura era un arte de expresión personal. Cualquier escritura por imitación quedaba prohibida. En este punto, la pedagogía francesa no siguió a la pedagogía norteamericana.

Lili et Toto o el Método Rosa, método silábico, global en un principio

El *Método Rosa*, publicado en 1936, estaba impreso en dos tintas, lo que constituía una innovación. Lili y Toto eran una versión francesa de *Dick and Jane*, con ilustraciones alegres, pero hasta ahí las semejanzas (figura 10).

En el extremo superior de la página estaba la lista de las sílabas y palabras que había que leer en la lección del día. Debajo, un pequeño relato ilustrado que el maestro leía primero y que la clase releía a su vez. En una segunda etapa, había una lista de palabras o de pequeñas oraciones escritas y leídas en el pizarrón, o compuestas con sílabas móviles, que había que analizar y memorizar. Por último, el ejercicio clave: una frase en cursiva inclinada que había que leer y reproducir en el cuaderno. Además, los niños tenían que copiar sin errores palabras aisladas, identificarlas en un texto y escribirlas bajo dictado. A lo largo del curso, los textos en escritura cursiva se iban haciendo más y más largos: cantos, retahílas, cuentos, poesías que había que leer, recitar y copiar en el cuaderno: el niño se convertía en un copista de la literatura patrimonial.

Fracaso escolar y cuestionamiento de los métodos de lectura en Francia y en Estados Unidos

Hasta inicios de los años 60, estos métodos resultaron plenamente satisfactorios. Sin embargo, cuando los estudios secundarios se volvieron obliga-

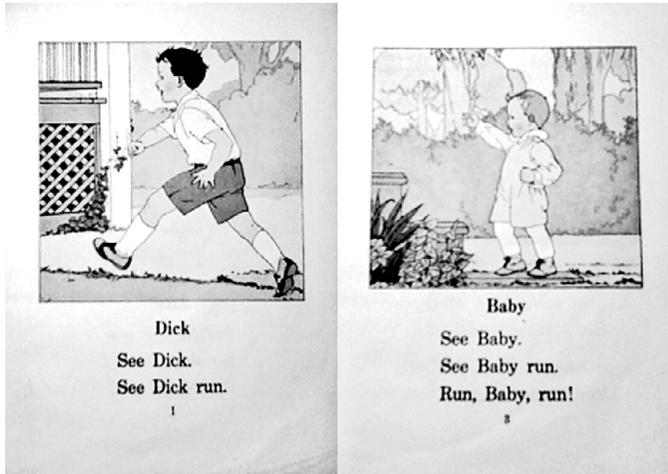


Figura 9. Dick and Jane

Fuente: Dick and Jane, s. f., archivo personal de la historiadora

torios, los profesores descubrieron que algunos de sus alumnos “no sabían leer”. ¿Era acaso por culpa de los métodos de lectura? En Estados Unidos, la encuesta de Jeanne Chall publicada en 1967 mostró que la rapidez que se producía en un principio no se mantenía con el pasar del tiempo y que algunos niños se habían acostumbrado a adivinar sin verificar, contentándose con entender “globalmente” o “más o menos” el texto ojeado. Diez años de polémicas produjeron un regreso a los *phonics*. Al mismo tiempo, en Francia, los malos resultados fueron imputados a la oralización del método silábico (Charmeux, 1976; Foucambert, 1976). Por ello, se rechazó la lectura en voz alta que “impide la comprensión” y se condenaron los ejercicios de escritura, los que consistían en copiar, pero sobre todo los dictados, cuyo formalismo no gustaba a los alumnos.

Así, en ambos lados del Atlántico, dos pedagogías distintas produjeron una misma situación de fracaso, imputada en ambos casos a los malos métodos de lectura. Estas condujeron a preconizaciones totalmente divergentes. En los dos casos, nadie pareció haber notado algo acerca del papel desempeñado por la escritura en el aprendizaje. Ahora bien, la lectura que no dominaban los alumnos era aquella que permitía responder a instrucciones, extraer la información implícita y explícita de un texto o resumir por escrito sus ideas principales. En efecto, la forma en que se evaluaba toda la pedagogía relacionada con la lectura en la escuela secundaria pasaba inevitablemente

6^e
Leçon **p, pu, pe; papa, la pipe, le pot.**



I. papa, maman.
toto est le papa de la poupée.
lili est la maman.
la poupée dit : papa, maman,
pa pa, ma man.

II. 1. le papa de lili.
2. le papa de toto.
3. la poupée de lili.
4. la pipe de papa.
5. la pelote de maman.



la pipe de papa 

1. Lecture directe (paragraphe I) : maman, etc.
2. Mots supplémentaires (paragraphe II) : le pa, l'pa, la pipe, le père, le père, père, la pipe.

7^e
Leçon **r, è; la rue, le rat, le père.**



I. dans la rue.
toto joue dans la rue avec lili.
la poupée rit dans la voiture.
le cheval tire la voiture.
huc! huc!




II. 1. la rue; le père.
2. toto arrête le cheval.
3. toto arrête la voiture.

toto joue dans la rue.

1. Lecture directe (paragraphe I) : jouer, dans, avec. (Ces mots ne seront analysés en leurs éléments que plus tard, voir l'exercice sur « le rat ».)
2. Mots supplémentaires (à étudier au tableau noir) : paragraphe II) : lire, le père, la rue, le rat, le père, la rue, le père.

Figura 10. Método Rosa

Fuente: Método Rosa, s. f., archivo personal de la historiadora

por la realización de ejercicios escritos. Consecuentemente, ya no se podía disociar la lectura de la escritura, como se había hecho durante tanto tiempo.

Conclusión

En esta travesía por los siglos, nos dimos cuenta, con sorpresa, de que los eventos que más habían modificado la relación de la escritura con la lectura habían sido dos revoluciones tecnológicas: la imprenta, por un lado y el papel de celulosa y las plumas metálicas, por el otro. Al aprender a leer y escribir al mismo tiempo, los niños ganaron uno o dos años. Los maestros constataron esta aceleración extraordinaria y en lugar de ser la meta que se esperaba alcanzar con la escolarización primaria, la capacidad de saber leer y escribir se convirtió en el punto de partida del currículum escolar. Sin embargo, en la representación común y en muchas investigaciones, lectura y escritura siguieron siendo consideradas como competencias separadas. Es por esto que las investigaciones sobre la escritura nos parecen tan importantes. Pero a esta primera razón, hay que agregar una segunda. Ha ocurrido una nueva

revolución tecnológica, con la digitalización y la combinación del teclado con la pantalla. Como este emparejamiento impone técnicamente una interacción escritura/lectura, se puede imaginar que, en una generación, una nueva pedagogía de la entrada en lo escrito se llevará a cabo a gran escala: aprender a leer aprendiendo a escribir, tal como lo deseaban los pioneros como Peigné, pero también María Montessori, Célestin Freinet y algunos más. Los jóvenes investigadores deben prestar mucha atención a esto.

Referencias

- Banton, N. (1965). *American Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.
- Carruthers, M. (1990). *The Book of Memory. A Study of Memory in Medieval Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavallo, G., y Chartier, R. (eds.). (1999). *History of Reading in the West*. Cambridge: Polity Press.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: The great debate*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Charmeux, E. (1976). *La lecture à l'école*. Paris : Cedic.
- Chartier, A. M., y Hébrard, J. (1994). *Discursos sobre la lectura 1880-1980*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, A. M., y Hébrard, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro 1980-2000*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Chartier, A. M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris: Retz.
- Chartier, A. M., y Rockwell, E. (2013). Apprendre à lire aux débutants dans les pays de langue romane (1750-1950). *Histoire de l'éducation*, 138.
- Chartier, A. M., y Rockwell, E. (2013). Histoire comparée des outils et débat sur la lecture des débutants: alphabétisation vs literacy. *Histoire de l'éducation*, 138, pp. 5-16.
- Chartier, R., Compère, M. M., y Julia, D. (1976). *L'éducation en France du xv^e au xviii^e siècle*. Paris: Sedes.
- Dick and Jane*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Eisenstein, E. (1983). *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur. Apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris: Sermap.
- Fraenkel, B., y Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy Studies, Jalons historiques et perspectives actuelles, *New Literacy Studies*, un courant majeur sur l'écrit. *Langage et Société*, 133, pp. 7-24.
- Furet, F., y Ozouf, J. (1977). Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. *Revue française de pédagogie*, 46, 73-75.
- Gray, W. (1967). *The Teaching of Reading and Writing, An International Survey*. Illinois: Unesco.
- Green, I. (1996). *The Christian ABC; Catechisms and catechising in England, c.1530-1740*, Oxford: Oxford University Press.
- Jiménez, R. (2011). *Les Caractères de Civilité. Typographie et calligraphie sous l'Ancien Régime (xvii-xix siècles)*. Paris: Atelier Perrousseaux éditeur.
- Limage, L. (2005). The growth of literacy in historical perspective: clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities. *Literacy for life, Unesco*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.117.5671&rep=rep1&typ=pdf>
- Lindmark, D. (2004). *Reading, Writing and Schooling*. Umea: Umea University.
- Le Gros A, B, C pour instruire la Jeunesse Chrétienne & Catholique*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Manual de Hachette*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Manual de McGuffey*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Manual Peigné 1*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Manual Peigné 2*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Manual de Webster. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Matthews, M. (1996). *Teaching to Read, Historically Considered*. Chicago: University of Chicago Press.
- Método de Cuissart. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Método Rosa. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Molière. (1672). *Les femmes savantes*. Paris: Théâtre du Palais-Royal.
- Mollier, J. (1999). *Louis Hachette (1800-1864), le fondateur d'un empire*. Paris: Fayard.
- Monaghan, E. (1983). *Common Heritage: Noah Webster's Blue-Back Speller*. Hamden: Archon books.
- Monaghan, E. (2005). *Learning to Read and Write in Colonial America*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Ossenbach, G., y Somoza, J. (eds.). (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones.

- Perrousseau, Y. (2005). *Histoire de l'écriture typographique de Gutenberg au XVIII^e siècle*. Paris: Ateliers Perrousseau éditeur.
- Street, B. (2010). Literacy Inequalities in theory and practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, 31, 580-586.
- The New England Primer*. (s. f.). Archivo personal de la historiadora.
- Unesco. (2005). *Education for all. Literacy for life*. Paris: autor.
- Westerhoff, J. (1982). *McGuffey and his Readers: piety, morality and education in Nineteen Century America*. Fenton: Mott Media.
- Wittmann, R. (1999). Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century? En Cavallo G. y Chartier R. (eds.), *History of Reading in the West* (pp. 284-312). Cambridge: Polity Press.