

**EL PROYECTO HISTELEA
(HISTORIA SOCIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA EN LA ARGENTINA)***

**Héctor Rubén Cucuzza
Pablo Pineau**

Universidad Nacional de Luján (Argentina)

Una rápida revisión de la producción pedagógica en Argentina permite constatar que la historia de la enseñanza de la lectura y escritura es un tema que ha sido tratado en forma menor y residual. Por ejemplo, en los libros clásicos de historia de la educación esta temática cumple una función anecdótica o ilustrativa para aligerar los textos, y en los manuales de didáctica es presentada como la "historia de los métodos", entendida como un proceso perfectible que condujo desde los métodos de marcha sintética a los métodos de marcha analítica, o, utilizando otras caracterizaciones más recientes, de los "métodos que ponen el acento en la codificación" a los "métodos que ponen el acento en la comprensión (SICADIS/6:1989:6)²

Nuestro acercamiento a la cuestión busca otro punto de apoyo. Ni la anécdota ilustrativa ni la búsqueda del método correcto, queremos acercarnos al estudio y comprensión de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina desde las perspectivas de la Historia Social de la Educación.³ Nos encaminamos a construir

* Este texto fue originalmente publicado como artículo en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Año IV, Nº 8 (2001), Rosario, Laborde Editor. Una versión en inglés se publicó con el título "The Histelea Project: The Social History of the Teaching of Reading and Writing in Argentina", *Paedagogica Historica*, Vol. XXXVI, Nº 2 (2000), pp. 677-698.

² Véanse, por ejemplo, Dottrens: 1966, y Spencer/Giudice: 1968 como otros exponentes de este uso de la historia del método. A su vez, vale aclarar que una excepción a dicha mirada la constituye el clásico –e ineludible– trabajo de Berta Perelstein de Braslavsky, *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*, Bs. As, Kapelusz (primera edición: 1962), en el que la autora propone una serie de sugerentes vinculaciones entre la enseñanza de la lectoescritura y otros aspectos pedagógicos y didácticos, y puede también ir más allá de ellos y analizar las articulaciones con otras dimensiones sociales, como es el caso concreto de los planteos sarmientinos

³ Nuestro proyecto se encuentra incorporado al proyecto MANES (Manuales Escolares) dirigido por el Dr. Manuel de PUELLES BENITEZ y, por su intermedio, asociado a la Banca EMMANUELLE del INRP (Francia). La vinculación se realizó a propuesta de la Dra. Gabriela OSSENBACH SAUTER, en el Seminario coordinado por ella en la UNED Madrid en septiembre de 1996, denominado "Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina".

como campo de estudio interdisciplinario una historia social de la lectura y escritura que supere la mirada diacrónica de la didáctica, así como las miradas escolarizantes que reducen dichas *prácticas sociales* a meras *prácticas escolares*. que han primado en las historias de la educación.

En trabajos anteriores hemos presentado algunas consideraciones sobre dicho tema, en la búsqueda de la construcción de un abordaje fructífero para comprender las relaciones entre educación y sociedad que se han ido tejiendo a lo largo del tiempo⁴. Estos planteos se ubican en lo que se ha denominado la "Historia Social de la Educación" al sostener la finalidad de caracterizar y analizar los hechos educativos en el contexto socio-económico y político en el que se manifiestan.

Esta opción advierte sobre la necesidad de que la versión de la historia de la educación presentada debe necesaria y explícitamente hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma. De esta forma se abandona una historia de la educación que construye como su objeto, en forma exclusiva y discreta, a las ideas pedagógicas, a las instituciones educativas, a la legislación al respecto, a la biografía de ciertos sujetos "ilustres", para dar lugar a una historia de la educación "social", que busque dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor.

Pero, a diferencia de los intentos de construir a la Historia Social como sinónimo de Historia Total –postura muy difundida, al menos en nuestro país, en la segunda mitad de la década de 1980-, y su caída ante los embates posmodernos posteriores, nuestro análisis ha corrido por otros canales. Sucintamente, podemos sostener que partimos de un recorte –y consiguiente rescate- de lo “educativo” como un ente con cierta independencia, autonomía o identidad respecto del resto de los registros de lo social, con los que mantiene a su vez fuertes articulaciones -lo que Roger Chartier, refiriéndose a la historia cultural, ha denominado la “articulación paradójica entre una diferencia y las dependencias”-. Así, la Historia Social de la Educación se plantea como uno –si no el principal- de sus objetos de análisis a las complejas relaciones que la

⁴ Véase Cucuzza (1996a)

educación ha establecido con otras dimensiones de lo social –lo que clásicamente ha sido denominado el “contexto”- a lo largo del tiempo⁵.

Pero este punto de partida nos conduce al problema de la relación entre lo educativo y lo social. El tipo de relación que estos órdenes establecen –determinación, traducción, subordinación, independencia, ambivalencia, etc- son objeto de discusión en tanto las concebimos como relaciones ni esenciales ni fijas, y mucho menos inmutables a través del tiempo y de las distintas sociedades. En otras palabras, no podemos sostener que la educación siempre “reproduce” la estructura clasista, “subordina” lo cultural a lo político, o es absolutamente autónoma de lo económico, sino que dichas cuestiones deben ser analizadas en tanto casos concretos con regularidades y particularidades propias.

Nos inclinamos entonces por dejar de lado las comprensiones de lo social como un todo coherente, donde una única lógica, (económica, política, ideológica), como un perfecto hilo de Ariadna, puede conducirnos ordenadamente por la totalidad social, para avanzar en lecturas más sugerentes y peligrosas, de lógicas dispersas e inconclusas, imposibles de despegarse de la superficie del texto por el que buscan guiarnos. Planteamos la necesidad de comprender la "socialidad", la historicidad de lo educativo dentro de lo educativo mismo, que nos permita pasar de un relato que se centre en la "Historia de la Educación" a otro que tenga como referente a "la educación en la historia". El desafío es, entonces, construir una historia de la educación que, desde su especificidad, pueda dar cuenta de la totalidad, no ya entendiendo a una instancia como paso previo a la otra, sino como una única narración más abarcadora, no exenta de contradicciones, incompletudes, conflictos e incoherencias.

Por otra parte, una buena parte de de los trabajos "clásicos" sobre historia de educación pecan de distintos vicios que han venido siendo denunciados en la discusión histórica. En nuestro campo, durante mucho tiempo primaron las miradas etnocéntricas, sexistas, urbanas, alfabetizadoras, dando lugar a una historia de la educación que excluyó de su incumbencia enorme cantidad de prácticas, propuestas,

⁵ Cabe agregar aquí que de esta forma también se logra superar los abordajes de cuño idealista que sólo toman en cuenta el devenir del pensamiento pedagógico, como motor de lo educativo, con independencia de las prácticas.

enunciados y sobre todo a sujetos que escapaban a esta mirada. Estos relatos se ocuparon exclusivamente, siguiendo a los trabajos fundantes de Durkheim al respecto, de contar cómo fue el avance "natural y armónico" de una única forma educativa, dándole -en el mejor de los casos, románticamente rescatadas- una referencia a pie de página a otras formas educativas, generalmente consideradas menos "evolucionadas" y tendientes a desaparecer por causas "naturales". Las oposiciones y diferencias encontradas fueron comprendidas en términos de "anormalidades" o desarrollos aberrantes, si acaso tenían la suerte de ser mencionadas.

Desde esta perspectiva, se ha avanzado en una definición de la Historia Social de la Educación⁶ que sea capaz de superar diversas reducciones previas. Un tipo de ellas son de corte epistemológico, reducciones que implicarían comprender a la historia de la educación a partir de su subordinación a la educación a la historia de la cultura, a la de la filosofía o a la sucesión de los modos de producción económica. Otros tipos de reducción son de corte temático, como la reducción "escuelacentrista", la etnocentrista, la urbanocentrista, la androcentrista, la europeocentrista, etc.

Esta perspectiva general nos ha permitido acercarnos a la construcción de un objeto más recortado como es la historia social de la enseñanza de la lectura y escritura. Desde aquí planteamos la mirada y el recorte de la problemática. La Historia Social de la Lectura y la Escritura comienza a vislumbrarse entonces no como un tema típico de una disciplina en particular, sino como un espacio de encuentro de diversos abordajes. Así, reconoceremos como útiles y fructíferas otras lecturas y aproximaciones al objeto de investigación -y a otros relacionados- realizadas desde la nueva historia intelectual y de la cultura, desde la lingüística, desde la filosofía, desde la nueva paleografía, etc, así como desde la tentativa de construir como campo particular una Historia Social de la Escritura a partir de los estudios sobre la alfabetización (Viñao Frago, 1996). Estos planteos no sólo abonan nuestros acercamientos sino que se constituyen en nuestros interlocutores privilegiados.

La alerta respecto a las reducciones presentadas para la construcción de una Historia Social de la Educación también son aplicables a la construcción de una Historia

⁶ "El estudio de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de los saberes (a lo largo del tiempo)", en Cucuzza (1996a: 134).

Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Así, junto a Emilia Ferreiro, sostenemos que:

- 1) la historia del alfabeto no es lo mismo que la historia de los objetos portadores de escrituras y de sus significados sociales (monumentos públicos, tabletas de arcilla cocida, rollos de papiro o pergamino, códices, libros, etc.);
- 2) la historia de los tipos de soportes materiales sobre los cuales se escribió y la historia de los instrumentos de escritura es totalmente distinta de la historia de los textos que fueron escritos (registros, cartas, genealogías, contratos, oráculos, decretos y leyes, obras religiosas, científicas o didácticas, épica y poesía);
- 3) la historia de las prácticas de lectura no debe confundirse con la historia de las prácticas de escritura, ya que se trata de dos actividades disociadas durante siglos;
- 4) la historia de los libros que atribuimos, con razón, a un mismo autor no debe confundirse con la historia de la idea de autor, que es una idea muy moderna;
- 5) la historia de las prácticas didácticas vinculadas con la alfabetización es solidaria pero diferente de la historia de las ideas sociales acerca del acceso a "lo letrado" (Ferreiro,1996:24)

Dentro de estos diversos abordajes, se destacan los acercamientos de Walter Ong (1987) respecto a la tecnologización de la palabra y sus fases, así como la de otros autores ya clásicos en dicha temática (entre ellos, destacamos a Goody, 1990; Havelock, 1976; Illich, 1989; McLuhan: 1988), quienes han sido bibliografía de consulta permanente en nuestro trabajo desde hace años.

Dichas obras –y en especial la de Ong- nos siguen siendo de suma utilidad y consulta obligada, pero en la actualidad podemos presentar algunas críticas a sus planteos en aras de la construcción de una historia social de la educación, y en especial, de una historia de la enseñanza de la escritura y la lectura en la Argentina.

El cuestionamiento principal a este enfoque se refiere al abordaje exclusivamente tecnológico de los temas en análisis, lo que dificulta la construcción de las dimensiones sociales del problema. Por ejemplo, el cambio de una etapa a la otra es leído evolutiva y teleológicamente, en las que se encuentran ausentes, por ejemplo,

los problemas de la distribución diferenciada de las nuevas tecnologías, sus vinculaciones con el ejercicio –y el padecimiento- de ciertas formas de poder, las posibilidades de acumulación de capitales –materiales y simbólicos- que su tenencia generan, etc⁷.

Por el contrario, en la dirección de aproximarnos a una historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura, que supere la mera visión tecnológica, podemos identificar que ortodoxia versus heterodoxia, saberes legítimos versus saberes no legítimos, viejas tecnologías y nuevas tecnologías, fueron antinomias que expresaron luchas sociales dirimidas en textos escriturados antagónicos destinados a la conservación o a la hoguera, en los ocultamientos a los "oídos" de tratados y ensayos en los claustros medievales, en el surgimiento de la imprenta y con ella de las practicas solipsistas de lectura y de las políticas estatales de edición y censura.

Este hincapié puesto en lo tecnológico –explicitado concientemente por los autores citados- conduce entonces a lecturas evolucionistas, y por ende, autocentradas en nuestra cultura. Se considera que el punto actual en el que nos encontramos es la llegada lógica y más avanzada de un largo camino. Por ejemplo, en las historias clásicas de la escritura, se supone que la escritura fonética es más evolucionada –y más funcional, potente, útil, y eficaz- que las ideográficas o jeroglíficas, y que a su vez, dentro de estas primeras, la alfabética supera a las betabéticas.

Pero esta mirada teleológica no puede explicar problemáticas asociadas como, por ejemplo, porqué ciertas culturas no desarrollaron sistemas “superiores” de escritura –el caso de los egipcios es el más clásico- y por qué otros lo hicieron, a su vez con cierta independencia respecto de otros avances tecnológicos desarrollados por dichas culturas.

⁷ Estas consideraciones pueden también ser aplicadas a las historias didácticas de la cuestión que se escriben a partir de la búsqueda del mejor método, ya que, en última instancia, la didáctica es entendida por dichos planteos también como una tecnología.

Esta limitación tecnológica y evolutiva esconde los complejos procesos sociales que han dado origen a dichas formas de escritura. Como sostiene Cardona (1994: 110):

“(Se supone) que el empleo de un sistema (de escritura) debiera responder a solamente a criterios de máxima funcionalidad: es evidente que la funcionalidad constituye uno de los requisitos, pero se olvida que la imagen que un sistema proyecta puede ser más funcional que el ahorro de algún elemento. La escritura no es algo compartido igualitariamente, no lo es ni siquiera hoy de todos, y en algunas sociedades la escritura es sólo de un grupo o de una casta; de manera que la optimización no es el primer objetivo que se fija quien la posee; Por el contrario, la escritura *debe* ser compleja, difícil, esotérica, etc. Debe pues apartar al profano y de cualquier manera inspirarle veneración, respeto y hasta temor”.
(Destacado en el original)

Si en lugar de pensar en términos de sucesión diacrónica de fases, se lo hace bajo una lógica que implique la persistencia de fases "anteriores" con fases "superiores" atravesadas o constituidas por relaciones sociales de poder, es posible comprender a una concreta cultura pasada o actual como una heterogénea combinación de prácticas sociales de escritura y de lectura en las que se inscriben dichas complejas prácticas sociales de poder. No nos parece entonces pertinente hablar de “elementos residuales”, destinados a desaparecer producto de la evolución, sino que nos inclinamos por entender dichas persistencias como un conjunto de relaciones de fricción entre los distintos soportes, ya sea la voz y la piedra o el papiro, entre estos y la página impresa, y más actualmente, entre todos ellos y la pantalla.

A su vez, esta mirada social nos conduce a reconstruir las prácticas concretas en las que se desarrollaba la lectura y la escritura en tanto prácticas sociales. Como sostiene Bourdieu:

"Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situaciones en las cuales se lee (y se ve enseguida que una de esas condiciones es la *scholé*, el ocio en su forma escolar, es decir el tiempo de leer, el tiempo de aprender a leer) y también sobre las condiciones sociales de producción de *lectores*. Una de las ilusiones

del *lector* es la que consiste en olvidar sus propias condiciones de producción, en universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura" (Bourdieu: 1996:116) (destacado del autor)⁸.

Nuestra propuesta invita entonces a complejizar la historia de la escritura y su tecnología mediante la historia de la lectura y sus variaciones desde la oralidad de la lectura colectiva en alta voz del catecismo en las aulas conventuales, hasta la *ruminatio* que preanunciaba la lectura silenciosa individual. De otro modo, invita a recorrer el sinuoso camino que va del texto para "oir" y memorizar en los "claustros", pasando por el texto para "ver" y discutir en los "clubes" ilustrados, hasta las actuales relaciones entre receptor/productor y pantalla que abre el acceso masivo a la informática⁹.

Así, nos estamos proponiendo comprender y analizar los complejos procesos sociales que se anudan con los planteos y prácticas respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país. El encuadre teórico, se advierte, otorga un valor determinante al papel de los medios de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes en el proceso de escolarización de la cultura, determinación cuyos alcances y límites se constituye a su vez en uno de los problemas epistemológicos a discutir durante y en el desarrollo de las actividades empíricas de investigación a realizar.

Veamos algunos ejemplos respecto a la potencialidad de esta mirada para algunos temas en cuestión. Analizaremos con cierto detalle la construcción de la noción de lecto-escritura como un proceso único, luego la construcción de la sinonimia entre escuela y alfabetización, posteriormente el establecimiento del campo pedagógico y finalmente la elaboración de textos escolares.

Lecto-escritura, o las complejas relaciones de poder entre la lectura y la escritura

⁸ Véase la cita de este mismo autor presentada más adelante para profundizar el concepto de *lector*.

⁹ Véase al respecto Cavallo y Chartier para el occidente europeo (1997). Para un caso latinoamericano, remitimos a Vazquez (1988).

Procesos largos, que duraron siglos, dieron lugar a una construcción que hoy nos suena natural: la lecto-escritura. A nuestros ojos, leer y escribir se presentan como las dos caras de un mismo proceso. Así, su enseñanza conjunta también es comprendida como un resultado obvio. Por el contrario, diversos trabajos –entre los que destacamos Hamesse (1997), Saenger (1997) y Hebrard (1985)- han demostrado la historicidad de dicha construcción. De las tradiciones medievales del mercader del leer-contar y del monje de leer-escribir (en tanto copia), de la lectura monástica a la lectura escolástica, fue necesario recorrer un largo camino repleto de marchas y contramarchas hasta llegar a la construcción de la figura moderna de la lecto-escritura, y luego a su entronizamiento en la institución escolar mediante las tres R en tanto “saberes elementales”¹⁰.

Para las lecturas evolucionistas, dicho proceso es comprendido como una mejoría tecnológica, y la creación de la enseñanza de la lecto-escritura como una yuxtaposición sin fricciones que permite volver más útiles y eficaces las prácticas. En otras palabras: si antiguamente se empleaba mucho tiempo en enseñar a leer, por un lado, y a escribir, por otro, en algún momento de la búsqueda del método perfecto se logró fundir ambos procesos en uno solo, con la consecuentes ventajas técnicas –como el ahorro del tiempo- correspondientes.

Pero un acercamiento desde la historia social al tema permite poner en cuestión la neutralidad de dicha yuxtaposición. Partimos de la hipótesis que sostiene que la nueva relación que establecieron la lectura y la escritura desde la creación del moderno concepto de lecto-escritura encierra complejas relaciones de poder entre ambas prácticas y que "esconde", de alguna manera, las relaciones de subordinación que se establecieron históricamente entre los dos términos que lo componen.

Podemos comenzar a desarrollar esta afirmación mediante una revisita a Educación y lucha de clases de Aníbal Ponce, un clásico exponente de la historia de la educación construida desde los postulados del marxismo de los '30 en Argentina. Este

¹⁰ Es por este motivo –en especial por su historicidad- que el nombre de nuestro proyecto mantiene la división entre la enseñanza de la lectura y la escritura. Véase, además, las advertencias sobre las diversas reducciones presentadas por Emilia Ferreiro citadas más arriba.

autor registraba precozmente las diferencias en los usos sociales de la lectura en el siguiente párrafo:

"No se decía en la Edad Media estudiar un curso de Moral (...) sino *leer un libro* de Moral. En vez de seguir un curso se decía siempre *oir un libro (audire, ligere librum)*..." (cursiva del autor). (Ponce:1972:78)

Ponce engarza el párrafo anterior, en el capítulo V "La Educación del hombre burgués", para señalar los cambios que comenzaron a introducirse en las prácticas de lectura y los relaciona con los cambios que el ascenso de la burguesía venía provocando en la Europa occidental, a fines de la Edad Media:

"Ese interés por la vida terrenal de los negocios, por la investigación y la razón; *ese cuidado en asimilar las enseñanzas en vez de recibirlas*, adquieren su verdadero alcance innovador en cuanto los comparamos con las *tradiciones dominantes en la enseñanza feudal*" (Ponce, *ibid*; 96. subrayado nuestro)

De otra manera, contrapone "asimilar" como *forma activa* con "recibir" como *forma pasiva*, ligando la segunda escena de lectura coral colectiva con "lo medieval feudal" e insinuando la escena de lectura individual silenciosa con "lo burgués y moderno". El marxista argentino intuía la relación entre lectura, educación y poder.

Aprovechemos estas reflexiones poncianas sobre escribir y leer para introducir nuestro trabajo sobre el control de las prácticas de la lectura postulando que:

1) *los usos sociales y las prácticas de la lectura, determinaron en un primer momento, los usos sociales y las prácticas de escritura.*

2) *los usos sociales y las prácticas de escritura pasaron, en un segundo momento, a determinar los usos sociales y las prácticas de lectura.*

Raymond Williams (1982) analizó las prácticas sociales de la lectura y la escritura no como un todo indiferenciado sino en una relación de determinación de la una sobre la otra. Para tal, señalaba que la literatura oral de las sociedades que no conocían la escritura, o la conocían sólo de forma marginal, se dio a través de muchas y complejas etapas. Propone la siguiente periodización para estudiar ese proceso:

"La escritura pasó de ser 1) una función de apoyo y registro, en las cuales la tradición y la composición oral eran todavía predominantes, pasando por 2) una etapa en la que a esta función se añadió la composición escrita para su interpretación oral y 3) una etapa posterior en la que la composición era tradicionalmente escrita sólo para ser leída, hasta 4) la etapa más reciente y conocida en la que la mayor parte o virtualmente todas las composiciones eran escritas para ser leídas en silencio, y la escritura, por esta razón, se generalizó finalmente como «literatura»" (Williams:1982:88)

La escritura estuvo asociada al poder desde los momentos originarios de la marca contable de la relación biunívoca: una piedra una oveja. Según LEVI-STRAUSS (1976: 296) "El empleo de la escritura con fines desinteresados para obtener de ella satisfacciones intelectuales y estéticas es un resultado secundario, y más aún cuando no se reduce a un medio para reforzar, justificar el otro".

Pero si bien es frecuente relacionar la escritura con el poder, so sucede lo mismo con la lectura. La marca de la escritura no sólo supone a su productor, sino -y especialmente- a su lector, lo que invita a pensar en cuáles condiciones sociales se produce la marca, quiénes la producen, sobre cuáles soportes, para qué usos del poder, y simultáneamente a pensar en quiénes pueden leer la marca o en quiénes sólo les está permitido escuchar su lectura. Peter Burke cuenta al respecto que en la Inglaterra del siglo XVIII leer la Ley de Revueltas a los miembros de un grupo a los que las autoridades consideraban revoltosos constituía un ejercicio de poder en el sentido de que (de conformidad con las disposiciones de esa ley) el acto de tal lectura hacía a los miembros del grupo susceptibles de ejecución si no se dispersaban al cabo de una hora (BURKE:1996:38).

Dicho autor asimila el caso a la lectura del *Requerimiento*, documento atribuido a J. de López Palacios Rubios, que autorizaba el empleo de la fuerza contra los indígenas de América luego de realizarles una lectura colectiva de dicho documento. En ese acto se les "notificaba" la creación del mundo por parte de la divinidad cristiana, la delegación del poder en la tierra al Papa, los justos títulos que éste a su vez delegara en los reyes de España, para terminar con la comunicación del poder que legitimaba al conquistador. Señalaba en el cierre:

"Por ende, como mejor puedo vos ruego y requiero que entendáis bien esto que os he dicho, y tomeis para entenderlo y deliberar sobre ello el tiempo que fuere justo, y reconozcáis a la Iglesia por señora y superiora del universo mundo y al Sumo Pontífice, llamado Papa, en su nombre, y al rey y a la reyna nuestros señores, en su lugar, como a superiores e señores y reyes destas islas y Tierra Firme, por virtud de la dicha donación, y consintáis y deis lugar que estos padres religiosos vos declaren y prediquen lo susodicho" (SABSAY:1967:45)

En caso de incumplimiento o resistencia, el conquistador anunciaba que:

"con la ayuda de Dios yo entraré poderosamente contra vosotros y vos haré guerra por todas las partes y manera que yo pudiere (...) y tomaré vuestras personas y de vuestras mujeres e hijos y los haré esclavos y como tales los venderé y dispondré dellos como Su Alteza mandare" (ibid)¹¹

La escena de lectura que expresaba estas relaciones de poder y subordinación se reforzaba en la escrituración del acto:

"y de como os lo digo y requiero pido al presente escribano que me lo de por testimonio y sinado y a los presentes ruego que dello sean testigo" (ibid).

Finalmente, véase el siguiente caso presentado por Bourdieu para analizar la situación en la alta Edad Media:

"Por ejemplo, la tradición medieval oponía el *lector* que comenta un discurso ya establecido y el *auctor* que produce el discurso nuevo. Esta distinción es equivalente, en la división del trabajo intelectual, de lo que es la distinción entre el profeta y el sacerdote en la división del trabajo religioso: el profeta es un *auctor* que es hijo de sus obras, que no tiene otra legitimidad, otra *autorictas*, que su persona (su carisma) y su práctica de *auctor*, que es por lo tanto el *auctor* de su *autorictas*; por el contrario, el sacerdote es un lector, tiene una legitimidad que le es delegada por el cuerpo de *lectores*, por la Iglesia, y que está fundada en último análisis sobre la *autorictas* del *auctor* original, al que los *lectores* parecen por lo menos referirse. (Bourdieu:1996:115-116) (destacado del autor).

Estos ejemplos nos permiten plantear que en estas escenas de lectura se presenta una fuerte diferenciación entre los actores que participan en ella, que determinan una separación tajante de roles que situaban a los actores en relaciones

¹¹Véase en Puiggrós (1996) una propuesta de análisis del Requerimiento como la *escena fundante* de la pedagogía latinoamericana.

asimétricas de poder en función de la realización de las acciones de escribir, leer o escuchar el texto que se está transmitiendo.

En distintos períodos, "unos" leen mientras que "otros" sólo escuchan. En un primer momento, los usos sociales y las prácticas de la lectura determinaron los usos sociales y las prácticas de escritura. Posteriormente, se invirtió la relación y los usos sociales y las prácticas de escritura pasaron a determinar los usos sociales y las prácticas de lectura. La lectura silenciosa fue el punto de inflexión entre ambos momentos, en la que la lectura y la escucha confluyen en la cabeza de un sólo individuo, lo que redimensiona las lógicas de poder en juego (CUCUZZA, 1999). El poder/control de la ortodoxia se expresó de manera dominante y en un primer momento sobre las prácticas sociales de lectura antes que en las prácticas sociales de escritura, en el largo período que transcurre entre las primeras marcas como registro de la propiedad hasta la escrituración alfabética del poder en el Mediterráneo mundo clásico. Mientras que el poder/control de la ortodoxia de la modernidad se trasladó hacia las prácticas sociales de la palabra tipográfica impresa, en un largo, larguísimo período de transición, en que la escrituración del poder transcurrió conviviendo, bajo diversas formas, con las diversas persistencias de la oralidad cotidiana no alfabetizada, hasta nuestros días.

Intentamos así completar el reclamo de Peter Burke, realizado a los historiadores sociales del lenguaje (sic), sobre que una de las "tareas inmediatas" que tienen frente a sí, es descubrir *quién, en un determinado lugar y tiempo, empleaba el medio de la escritura para comunicarse con quién y sobre qué* (Burke:1996:32); para agregar la tarea "inmediata", complementaria e inversa: *quiénes, cómo, cuándo, dónde y para qué, leían o escuchaban leer la comunicación*. Esperamos que los resultados de nuestro proyecto concurren a satisfacer este pedido.

La relación escuela-alfabetización

Podemos comenzar sosteniendo que las posturas tecnologicistas realizan una reducción de la historia de la alfabetización a la historia de la escolarización. Según estas posturas, la escuela puede ser comprendida como un "epifenómeno" de la

escritura, y explican su triunfo y constitución en la forma educativa hegemónica desde dicha perspectiva. Para ésta, la escuela fue la maquinaria tecnológica más funcional, económica, rápida y eficaz para lograr la alfabetización masiva. De esta forma, se está limitando a complejas prácticas sociales –como son las de escritura y lectura- a meras formas escolares, factibles de ser comprendidas desde su matriz. Pero otros trabajos – entre los que se destacan Graff (1987), y Furet y Ozouf (1978)- demuestran que la lógica de la alfabetización se escribió en sintonía, pero no en homología –y queremos destacar este último punto- con la historia de la escolarización. Eficaces procesos de alfabetización masiva se llevaron a cabo en diversas sociedades prescindiendo, o al menos desarrollándose en forma bastante autónoma, de la institución escolar.

Así, desde nuestra perspectiva, se nos presentan como dos temas de análisis privilegiado, por un lado, rastrear y analizar las formas de alfabetización no escolares que se han desarrollado en nuestro país, y por otro, tratar de explicar por qué y cómo la escuela logró convertirse en la agencia privilegiada de alfabetización, al punto de ser comprendidos estos dos procesos –escolarización y alfabetización- como sinónimos. Nos proponemos analizar esta temática en el nudo de confluencia entre modos y medios de transmisión de saberes que se produce a fines del siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos nacionales y su masificación, crisis y cuestionamiento en el siglo XX.

Concebimos a la escuela como una forma educativa específica, macerada durante siglos en un espacio geográfico determinado -el occidente europeo-, que se expandió en poco tiempo -fines del siglo XIX, principios del XX- por todo el globo volviéndose la forma educativa hegemónica del mismo. Es necesario analizar cuáles son los elementos que se fueron ensamblando, en forma muchas veces conflictiva y contradictoria, para construirla¹². El proceso de escolarización del globo se llevó a cabo en una imbricada relación con la expansión de la modernidad. Este proceso no fue armónico y "natural", único punto esperable de llegada de la "evolución" de la humanidad y de su devenir educativo, sino producto de fuertes contradicciones y oposiciones. La expansión y consolidación de la escuela no se hizo siempre sobre espacios vacíos, sino que, en algunos casos, se enfrentó a otras formas educativas preexistentes, o, más específicamente, a otras formas de alfabetización no escolares.

Avanzando en estos últimos puntos, es posible sostener que la expansión euroatlántica iniciada en los siglos XV y XVI se apoyó en los procesos simultáneos de expansión del capitalismo incipiente, del modo escolarizado de transmisión de saberes y de la escrituración tipográfica a partir de la imprenta. Sin lugar a dudas, la escuela fue erigida como un espacio privilegiado para cumplir con el objetivo principal de la *producción masiva de lectores* al constituirse los sistemas educativos nacionales euro-occidentales a fines del Siglo XIX, y siglos de prácticas sociales de escritura y lectura pasaron a condensarse en el manual escolar, el libro de lectura, el discurso del método como integrante del discurso pedagógico naciente colocado al servicio del objetivo, y con ellos, la aparición de la escena de lectura escolar¹³.

El texto escolar constituyó una de las fuentes privilegiadas para la concreción del curriculum real como soporte material del proceso de escolarización cuyo eje histórico principal fue la enseñanza de la lectura y escritura. Coherente con esto, la constitución de los sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX propuso una legislación que sugería un curriculum presentado a través de la enumeración y denominación de las asignaturas obligatorias con centro en la alfabetización.

A su vez, la escuela se convirtió en un máquina de demanda y producción de una oferta impresa específica. Desde los tempranos textos para el sistema -como El Orbis Pictus de Comenio-, pasando por los manuales, los libros de lectura, los leccionarios, los cuadernos, las láminas, etc, la escuela implicó la creación de nuevos materiales escritos. Dicha producción adoptó características especiales, como la clasificación según su grado de didactismo, de claridad o de adaptación al alumno, al curriculum o a los fines propuestos¹⁴.

¹² Véase al respecto Alvarez Uria y Varela (1992), Hamilton (1989), Pineau (1996), y Trilla (1986).

¹³ Definiremos la *escena de lectura* como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Para describir los componentes de la escena tendremos en cuenta los siguientes cinco ítems:

- 1) Los actores
- 2) Las finalidades
- 3) Los espacios
- 4) Los tiempos
- 5) Los soportes materiales o la tecnología de la palabra

Véase el trabajo de Cucuzza (1998), donde hemos puesto a funcionar dicho concepto para análisis concretos.

¹⁴ Volveremos sobre este tema más adelante al referirnos específicamente a los textos escolares.

Fortaleciendo lo sostenido sobre este tema hasta aquí, y vinculándolo con el apartado anterior, podemos sostener, en primer lugar, que las escenas de lectura escolar son prácticas específicas que responden a protocolos determinados. Las formas de tomar el libro, de poner el cuerpo, de girar las hojas, de contar o respirar ante los distintos signos de puntuación determinaron los usos de lectura que generó la escuela.

En segundo lugar, la escuela aportó a la subordinación de la lectura a la escritura. En parte, estimulando las prácticas de lectura solipsistas, individuales y silenciosas, pero más aún estableciendo que toda lectura escolar implica algún tipo de escritura escolar. Nos referimos aquí a que nunca la actividad de lectura se cierra sobre sí misma, sino que debe escribirse algo a partir de ella: un análisis, una biografía del autor, una apreciación personal, otro texto literario, una evaluación, una calificación. De esta forma, la lectura escolar sólo tiene sentido como estímulo para una futura escritura escolar, y, por tal, se ubica en una relación de subordinación.

De esta forma, las condiciones escolares de producción de lectores imprimieron particularidades en las condiciones sociales generales de producción de lectores, en íntima vinculación con situaciones de ejercicio del poder. Para el caso latinoamericano, por ejemplo, la célebre expresión de Antonio de Nebrija "la lengua es compañera del imperio" en el prólogo de su gramática de la lengua castellana condicionó las políticas de difusión de la lectura y escritura durante la colonia, las adopciones y sincretismos realizados por las elites indígenas, las políticas de la aristocracia ilustrada durante el siglo XIX, desde las revoluciones independentistas y la constitución de los sistemas educativos nacionales en sus últimas décadas.

La escuela surgió asociada con la escritura, y se construyó construyendo la modernidad en sus tiempos de oro de alianza con la imprenta. La creciente internacionalización de la economía y la política estuvo acompañada por la internacionalización, expansión y masificación de la escuela como el modo hegemónico de transmisión de los saberes legitimados por el discurso científico. Hoy, la empresa escolarizante se encuentra debatida, cuestionada y en crisis. Es posible revisar,

entonces, la sinonimia tejida durante siglos entre alfabetización y escolarización, y volver a revisar su efectividad.

La constitución del campo pedagógico

En los puntos anteriores hemos rescatado la importancia del estudio de las prácticas concretas, por lo que hemos sostenido que la historia social de la enseñanza de la lectura y escritura no excluye sino que reclama la historia de sus prácticas en el aula tanto como de las teorías que procuraban fundarlas desde la psicología y la didáctica, una vez que el campo pedagógico se hubo constituido como tal. Nos ocuparemos ahora de este último punto.

Hemos venido señalando que la historia de la lectura y escritura ha dejado de ser una preocupación meramente "didáctica" para comenzar a instalarse como objeto de estudio de una historia social de la enseñanza de la lectura y escritura. Para las lecturas tecnológicas –entre las que incluimos la didáctica¹⁵–, la constitución y el devenir de dicho cuerpo de saberes se producen en aras de la búsqueda de mayores eficiencias y eficacias, y los debates en su interior son explicados en dicha clave. Así, el triunfo de un método sobre otro, o la imposición de ciertos textos se deben a que los triunfadores son “mejores” –más útiles, más funcionales, más evolucionados, más rápidos- que los perdedores.

Pero desde ese abordaje, por ejemplo, no podemos explicar la discronía presentada por Berta Perelstein de Braslavsky en el siguiente párrafo:

"El acontecimiento sin igual de la alfabetización de masas se produce muy tardíamente, en notable discronía con la "era de la escritura" (...) La enorme evolución desde el pedernal al papel como soporte, desde la cuña y la pluma de ganso a la imprenta (...) desde la escritura continua a la separación de palabras y a la formalización ortográfica (...) no tuvo su equivalente en la evolución de la pedagogía de la lengua escrita. A pesar de algunos ensayos aislados de Comenio, a comienzos del siglo XIX se enseñaba [a leer y escribir] como lo hacían los griegos hace 25 siglos" (1996; 3)

¹⁵ No estamos con esto sosteniendo que la totalidad de las posturas didácticas desdeñan los abordajes sociales y limitan su propuesta meros acercamientos tecnocráticos, sino que estamos refiriendo a la inevitable dimensión prescriptiva de la didáctica, sea del cuño que fuere.

Junto con dicha autora, nuestro abordaje plantea que esa discronía responde a las demandas sociales –y no sólo tecnológicas- que condujeron a la elaboración de un método de lectoescritura. Y una vez creado el campo pedagógico, el triunfo de ciertas posturas no puede explicarse sólo por cuestiones evolutivas, sino que también responde a otras causas. Las luchas al interior del campo pedagógico por la autoridad y el reconocimiento no obedecen a motivaciones exclusivamente epistemológicas o políticas, sino a una complementariedad variable entre ambas, y sus resultados no sólo tienen manifestaciones en el plano de las ideas, sino también en el ámbito de las posiciones institucionales. Por ejemplo, los que queden fuera del campo también quedarán desautorizados para participar en los debates. De esta forma, en la discusión por el método único y correcto se cifra la pelea entre distintas concepciones sociales sobre la educación. No se trata solamente de diferencias académicas, sino de disputas por la constitución de sujetos pedagógicos y del establecimiento de una especial relación entre sociedad, lectura, escritura y escuela.

Estamos planteando, una vez más, rescatar la conflictividad, y por tal la historicidad, del campo pedagógico. Cualquiera sea su forma de determinación, es producto de distintas negociaciones entre los grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos socialmente identificables. El campo pedagógico es un espacio de lucha donde se incorporan y amalgaman tendencias contradictorias. No se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de luchas continuas tanto entre los grupos dominados y dominantes como al interior de los mismos.

Por ejemplo, el siglo XIX contempló un fuerte debate entre la pedagogía como disciplina "científica" y la pedagogía "práctica" y "memorista", que concluyó con el triunfo de la primera gracias a los aportes del positivismo hacia fines del siglo. La aparición de instituciones específicas donde radiquen estos saberes –como las Escuelas Normales-, la consolidación de los diferentes "métodos pedagógicos", la anexión de las variables "profesionales" a las "vocacionales" en las definiciones del habitus docente implicaron la constitución de un campo de producción y de circulación

de saberes pedagógicos que definió sus propios límites y reglas de juego, y en el seno de los cuales se enfrentaron distintos grupos y fracciones.

La constitución del campo de la pedagogía y de la didáctica se presenta como un largo proceso que acompañó al proceso de escolarización creciente, dentro del marco mayor de despliegue de la Modernidad. Su culminación se produjo en el siglo XIX y se impuso como discurso referente obligado en disputas políticas e ideológicas en el transcurso del siglo XX, y constituyó sujetos y prácticas escolares concretas.

Nuestras preguntas, entonces, difieren de las de los didactas en dos cuestiones. Por un lado, no nos interesa saber cuál método es el mejor, sino comprender como logró “convencer” que lo era –independientemente de serlo o no-, y por el otro, comprender las articulaciones sociales que dicho triunfo tuvo. Nuestra pregunta no se refiere a la verdad sino a la verosimilitud de la propuesta, y más aún, a su construcción y efectos. En otras palabras, estamos bregando una vez más por sumar las variables sociales a los temas en análisis.

En una de las primeras notas a pie de página de este escrito nos referíamos al clásico trabajo de Berta Perelstein de Braslavsky de 1962 *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Bs. As, Ed. Kapelusz, en tanto un primer acercamiento más complejizador de los temas en cuestión que supere la mera lectura didáctica evolutivista. Nos interesa ahora detenernos en las palabras claves “querrela” y “fundamentos psicológicos”, para proponer, a cuenta de futuros desarrollos, que tanto este texto como estos conceptos –una querrela constante y un reduccionismo psicologicista como matriz de explicación y criterio de validación de las propuestas- lo constituyen en un hito y fuente primaria privilegiada para el estudio del proceso de constitución del campo pedagógico en lo que compete a la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país.

Una de las líneas que ha desarrollado investigaciones dentro del proyecto se refiere a los efectos y las articulaciones sociales que producen los debates y posiciones al interior del campo pedagógico, en especial las vinculaciones entre prácticas de la lectura y cultura política en nuestro país. A nivel internacional, las diversas obras de

Roger Chartier (1993; 1994; 1995), o el monumental trabajo de Anne-Marie Chartier y Jean Hebrard (1994), al demostrar que la constitución de determinados públicos lectores no estuvo exenta de la construcción de sujetos políticos, abrieron al análisis las distintas posibilidades que sobre dicho tema se fueron dando a lo largo del avance de la modernidad.

Para el caso argentino, hemos planteado en otro trabajo -Cucuzza (1996a)-, que en el temprano siglo XIX los intentos de constitución de sociedades políticas modernas, basadas en la lógica de la soberanía popular y de la existencia de sujetos políticos portadores de deberes y derechos, implicaron importantes modificaciones en las prácticas de lectura y en la necesidad de su enseñanza. La construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran en la lectura solipsista. A causa de esto, el siglo XIX presenció la sustitución del catecismo y la lectura colectiva y en voz alta para la repetición por el libro y la lectura individual y silenciosa para la comprensión.

Las articulaciones con el campo de la política se manifiestan en las siguientes series: el buen súbdito era quien leía para repetir correctamente, el buen ciudadano era quien leía para comprender correctamente. Al catecismo, se lo recita, se lo memoriza, colectivamente, "de viva voz". Su mecanismo dialógico reclama memorizar, *no sólo la respuesta correcta, sino además, la pregunta correcta*. Y el control de verificación del cumplimiento de la "ortodoxia" se ritualiza en un contacto cara a cara entre el iniciador y el iniciado. La escritura obraba entonces como mero soporte de la oralidad. El ensayo, en cambio, inauguró una relación distante entre el autor y el lector. La pregunta aparece como formulación *retórica*, residuos de oralidad apresados en la tipografía. La respuesta y el control de su ortodoxia fue en adelante establecida por los "contratos" de la ritualidad impresa. Dicho de otro manera: *el "contrato social" exigió un nuevo "contrato de lectura"*. Este temática se mantuvo a lo largo del siglo XX. En el Congreso Pedagógico de 1882, por ejemplo, la relación entre alfabetización y voto activo fue fuertemente debatida¹⁶.

¹⁶ Véase al respecto Bottarini (1998).

A su vez, hemos planteado en otro trabajo (Pineau, 1997), que en los años 30 de este siglo la constitución de los sistemas políticos de masas, junto a los propios devenires y conflictos al interior del campo pedagógico, implicaron la constitución de nuevos sujetos políticos en articulación con nuevos sujetos pedagógicos, y, por tal, la generación de nuevas prácticas escolares de lectura. En esa década se constituyeron en la Argentina dos nuevas y diferentes finalidades para la enseñanza de la lectura a partir del procesamiento de los nuevos aportes en el campo pedagógico en fuerte vinculación con las nuevas culturas políticas en construcción: la lectura para la expresión y la lectura para la valoración. Mientras las posturas democratizadoras -con articulaciones con algunas expresiones de los viejos partidos típicamente liberales como el radicalismo y la democracia progresista hasta los grupos comunistas- se orientaron en la primera línea, aquellos más cercanos a las teorías políticas elitistas y corporativistas se orientaron en la segunda.

Esta última evaluaba que el viejo modelo de la lectura para la comprensión no sólo como agotado sino también como el culpable del “caos social” de la década del 20, en especial por su capacidad de sembrar la duda y dificultar la constitución de autoridades incuestionables en los alumnos. Haber permitido las “libres interpretaciones” de los textos era el aporte que la lectoescritura había realizado para el predominio de la “plebe” y la generación de las posturas antinacionales y antipatrióticas. La escuela debía tener entonces como fines no ya la conformación de una masa de ciudadanos alfabetizados autónomos -esto es, un colectivo de lectores que eligieran libremente qué leer-, sino la conformación de una sociedad en el que sus miembros compartieran excluyentemente un canon de valoración planteado por los grupos dirigentes y dogmáticamente aceptado, que permitiera de esta forma excluir ciertas lecturas del acceso de las masas.

Se estableció así una nueva forma de articulación entre lectura y cultura política. Las masas se convertían en sujetos políticos y en sujetos lectores, pero controles superiores podían evitar los “desvíos” de dicho proceso y reorientarlas en el camino adecuado. El peso puesto en la valoración correcta de lo leído -y no en su comprensión- implicaba la constitución de una autoridad capaz de determinar los descarrilamientos y reencauzarlos o castigarlos. De esta forma, era posible volver a controlar los desmanes que producía la extensión de la lectoescritura. Si la masificación

del voto y la participación política eran hechos inevitables, la constitución de los modelos autoritarios en torno a los líderes permitían evitar la tan temida “rebelión de las masas”. Un fenómeno análogo se daba en el registro educativo: la inevitabilidad de la alfabetización masiva se combatía con el control de los usos que dicha distribución podía producir mediante el establecimiento de una autoridad dogmática que disciplina las posibilidades: los valores correctos. De esta forma, la vieja función escolar de leer para comprender -la base de la escuela alfabetizadora- fue dando paso a la de leer para sentir y valorar.

La constitución del campo pedagógico y de sus reglas de validación implicó la generación de una serie de dispositivos que, por un lado, debían cumplir con sus prescripciones y, por el otro, generar ciertos efectos individuales, escolares y sociales. Dentro de ellos, el Proyecto destaca aquellas problemáticas vinculadas a los escritos que circulan dentro de la escuela –en especial los textos o manuales escolares- en tanto fuentes privilegiadas para la reconstrucción de nuestros temas en análisis. Nos ocuparemos de esta cuestión en el apartado siguiente.

La elaboración de textos escolares

El estudio de los textos¹⁷ escolares es de larga data en nuestro país. Dentro de ella, señalaremos provisoriamente, por lo menos, dos momentos: uno vinculado a acercamientos más tradicionales –como la bibliometría- y otros más contemporáneos que intentan sumar las nuevas tendencias de la investigación histórica, en especial el análisis de contenido.

En el primer momento se ubican los trabajos pioneros realizados por la historiografía "tradicional" basados en la recopilación y catalogación de textos escolares, entre los cuales destacamos los escritos de Juan María Gutiérrez de 1868 y

¹⁷ Si bien la definición de “texto, libro o escolar” ha dado lugar a interesantes y fuertes discusiones, en esta primer aproximación estamos entendiendo por tal a todo material escrito producido para su utilización, o especialmente utilizado en el ámbito escolar. Para tener un panorama de estas discusiones, véase especialmente Johnsen (1996). Cabe aclarar aquí de dicho autor diferencia entre los “textos escolares” -los escritos producidos especialmente para el uso escolar- y los “libros escolares” -los escritos que, sin haber sido producidos especialmente para el consumo escolar, son utilizados en dicho contexto.

de Abel Chaneton de 1939. El primero de ellos ofrece en el capítulo VI de su obra un "Catálogo de los libros didácticos que se han publicado o escrito en Buenos Aires desde el año 1790 hasta el año 1867 inclusive, con exclusión de los elementales destinados a las escuelas de primeras letras" (Gutierrez: 1915: 385-418) ¹⁸. Por su parte, el segundo, dedica un capítulo a los "Libros didácticos impresos en Buenos Aires hasta 1810", que incluye unos valiosísimos apartados como la "noticia preliminar" y el catálogo (Chaneton:1939:139-148).

El segundo momento, mucho más reciente, se caracteriza por los trabajos realizados con libros de texto y enseñanza de la historia y educación cívica apuntando al análisis de sus contenidos ideológicos. Creemos no equivocarnos al señalar que el "disparador" de esta última producción se encuentra ligado, en buena medida, a los intercambios entre el Instituto Georg-Eckert para la investigación de libros de texto de la República Federal Alemana y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Area Educación a comienzos de la actual década de los noventa.

La cooperación entre ambas instituciones estimuló la producción nacional, y dio lugar a diversas publicaciones, entre la que destacamos la compilación de Rieckemberg (1992). Estas últimas producciones se caracterizan por la unidad del objeto de estudio (manuales escolares y su relación con el curriculum de historia y la generación de la conciencia de la historia) a la vez que por la diversidad y actualidad de sus encuadres teóricos.

Desde nuestra perspectiva, nos interesa aunar el aporte de ambas líneas para la construcción de una historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura. Por un lado, rescatar el afán bibliométrico y de análisis de los soportes materiales de lo escrito, -condición *sine quae non* para reconstruir las escenas concretas- y de la segunda, el hincapié por el análisis de contenido de dichos libros¹⁹. A su vez, los llamados de Chartier (1994) a tener en cuenta el texto, el impreso y la lectura para la construcción de la historia de la lectura nos parece dignos de atención en este punto. Es necesario considerar el contenido de los libros de textos -la segunda línea presentada, esto es, las

¹⁸ Hemos trabajado con la edición de 1915 realizada por "La Cultura Argentina", reedición que advierte Gregorio Weimberg sufrió algunas supresiones (Wemberg:1995; 135).

¹⁹ Es importante señalar en esta línea el trabajo pionero de Bini (1978)

cosmovisiones, las temas presentados y prohibidos, las formas de presentarlos, las marcas ideológicas, etc.-, el impreso -la primera línea, esto es, los soportes materiales, las ilustraciones, las tiradas y ediciones, los precios, etc- y, finalmente, las prácticas concretas -esto es, lo que hemos denominado en puntos anteriores como las “escenas de lectura”.

Los textos escolares se constituyeron en un género “menor”, de poco reconocimiento social y simbólico. De esta forma, casi no se detectan textos producidos por intelectuales orgánicos como los escritores consagrados o los académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus autores son intelectuales subalternos, apóstoles de los profetas superiores, en su mayoría docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben -maestros en libros de lectura, profesores de historia en textos de historia, etc-, que escriben “vulgatas” -como sostiene Escolano en la cita presentada más adelante- a partir de las Grandes Obras. Este fenómeno conlleva también a que la circulación de estos escritos se restrinja al ámbito educativo, en una alimentación de la endogamia del sistema.

El campo pedagógico construyó un cuerpo de teoría en el cual es posible ubicar diversas corrientes que procuraron diferenciar y subordinar al texto respecto del curriculum. Libro y curriculum constituyeron así un par de categorías cuya tensión se efectiviza en complejas prácticas educativas reales, en especial, en los usos y las prácticas de la lectura y la escritura en el aula y en otros espacios escolares. A su vez, los mecanismos de interpelación/constitución de sujetos pedagógicos en el espacio escolar se expresan de manera nodal en la intersección de dichas prácticas, y en el punto de cruce con otras dimensiones de constitución de sujetos políticos, sociales, culturales, etc.

Las anteriores formulaciones reconocen una deuda, a la vez que buscan separarse de ellas yendo un poco más allá, con las propuestas que Agustín Escolano Benito realizara para analizar la relación texto/curriculum en la escuela tradicional:

"Esta cultura, reducida a vulgata escolar en los manuales, encontraba en su misma textualidad el modelo a imitar y reproducir, es decir, los modos de apropiación, que venían a constituirse en el correlato de las reglas de producción del texto. Texto, curriculum y método se configuraron así, en la escuela

tradicional, en estructuras pedagógicas interrelacionadas" (Escolano Benito:1996:290).

Pero, siguiendo una vez más a Chartier (1994), consideramos que no sólo es importante ocuparse de las condiciones de producción de los escritos escolares, sino también comprender sus condiciones de circulación, distribución y recepción. De esta forma, las políticas estatales y editoriales, la imposición -por uso o por decreto- de ciertos textos, y la prohibición de otros, la persistencia, agotamiento y cambios en las ediciones son fenómenos que ameritan la atención de la historia social de la enseñanza de la lectura y de la escritura²⁰.

Vinculando estos planteos con lo presentado en el apartado anterior, sostenemos que comprender todos estos procesos implica ubicar la cuestión dentro de la constitución y el devenir del campo pedagógico -en su doble juego político y epistemológico-, que es la agencia que establece las condiciones a cumplir por los escritos para traspasar la "aduanas" escolar. Por ejemplo, para el caso argentino, las propuestas y discusiones respecto a imponer textos de lectura obligatoria cambiaron con el devenir de los años y el fortalecimiento del campo pedagógico. Si la tentativa jacobina de Mariano Moreno de introducir el Contrato Social de Rousseau en 1810, desplazando al Catón y catecismo, no recibió impugnaciones por su improcedencia "didáctica" sino ideológica, otra cuestión fue la introducción de "La Razón de mi vida", escrito por Eva Perón, durante el primer peronismo. En este último caso, a la disputa sobre sus contenidos se agregó la disputa por sus posibilidades metodológicas. Parafraseando a Berta Braslavsky diríamos que la querrela del método se sumó a la querrela ideológica.

Las disputas dentro del campo pedagógico imponen de esta forma ciertas características a los textos que se utilizan en la escuela. Los textos escolares se constituyeron como escritos que deben responder a las normas didácticas y pedagógicas triunfantes, y dicha adecuación se encuentra fiscalizada en última instancia por el Estado. Mientras la libertad de expresión garantiza la libre circulación de todo escrito, las normas que las autoridades educativas prescriben limitan la circulación de ciertos escritos al interior de la escuela. Las diferentes concepciones hegemónicas

²⁰ Así véase dentro de nuestro proyecto los trabajos de Cucuzza (1996b y 1996c), Spregelburd

sobre la lectura en la distintas épocas, la adecuación a los finalidades escolares -y especialmente a las finalidades de la enseñanza de la lectoescritura- y la adecuación al "método" correcto son las pautas a las que los libros de texto debían someterse para lograr el "imprimatur" moderno²¹.

Conclusiones

Hemos buscado en este trabajo presentar los puntos de partida para la construcción de una historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura, y algunos de los resultados ya alcanzados en dicho empeño en el proyecto HISTELEA.

Por último, queremos concluir diciendo que la elección del problema no es azarosa ni arbitraria: históricamente la misión de la escuela (de primeras letras, elemental, primaria, común, básica, etc.) ha sido la alfabetización y la enseñanza del cálculo, en el nivel de las adquisiciones instrumentales básicas, sumando a ello, religión, moral y urbanidad, o algunas nociones elementales de ciencias, artes, historia y geografía nacionales, según las épocas.

Las masas de niños hijos de analfabetos que ingresaron a la escuela durante el siglo XIX y XX fueron rápidamente impactados y seducidos por un nuevo tipo de universo simbólico, el letrado, que lo bombardeaba de información desde libros, manuales, láminas, mapas, cuadernos, etc, y les permitió a su vez el acceso a otros bienes materiales y simbólicos que se inscriben profundamente en la historia de estos dos últimos siglos²².

Actualmente, a fines del siglo XX, la revolución tecnológica coloca a los descendientes de aquellos frente a una misma situación de impacto y seducción ante las nuevas formas de procesamiento de la información representadas en pantallas, cámaras, bits y aulas virtuales en estos electrónicos tiempos de fin del milenio. Junto a

(1997), Colotta (1998) y Linares (1997 y 1998)

²¹ Véase, por ejemplo, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION (1907) Concurso de Textos Escolares. Comisión Didáctica, y (1941) Estudio, Selección y concurso de Textos de Lectura. Comisión didáctica.

²² Véase al respecto Lyons (1997).

esto, y puesto en colores de denuncia, surge un mapa irregular y segmentado de la distribución de la riqueza que reproduce el mapa de la exclusión del acceso de los sectores populares a la lectoescritura comprensiva, sea desde el papel o desde la palabra biteada de los ordenadores.

En estos momentos de reforma educativa, las discusiones acerca de los contenidos básicos comunes de la escolaridad obligatoria reclaman el aporte de la historia social de la educación. Respecto al tema específico de la lectoescritura -que sigue aún siendo comprendida como un saber básico (Jontiem; 1990)- tal vez nuestro trabajo sirva para comprender porqué la escuela sigue siendo el refugio privilegiado de acceso, promoción y difusión de la lectoescritura para los sectores históricamente marginados.

Bibliografía citada

ALVAREZ URIA, Fernando y VARELA, Julia (1991). Arqueología de la escuela. Madrid, Ed. La Piqueta.

BINI, Gregorio (comp) (1977) Los libros de texto en América Latina, México, Nueva Imagen.

BOTTARINI, Roberto (1998) Ciudadano y alfabeto. Un debate en el congreso pedagógico de 1882. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

BOURDIEU, Pierre (1996) Sociología y cultura, México, Grijalbo.

BRASLAVSKY, Berta P. (1962) La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual, Buenos Aires, Kapelusz.

BRASLAVSKY, Berta P. (1996) Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer en la Argentina? (desde 1810 hasta 1930), ponencia en el Congreso Internacional de Educación, Departamento de Educación, Buenos Aires, UBA. (mimeo).

BURKE, Peter (1996) Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia, Barcelona, Gedisa.

CARDONA, Giorgio (1994) Antropología de la escritura, Barcelona, Gedisa.

CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (ed.) (1997) Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid, Ed. Taurus.

CHANETON, Abel (1939) La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

CHARTIER, Anne-Marie y HEBRARD, Jean (1994) Discursos sobre la lectura 1880\1980, Barcelona, Gedisa.

- CHARTIER, Roger (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza.
- CHARTIER, Roger (1994) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.
- CHARTIER, Roger (1995) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- COLOTTA, Pablo (1998) *Las regulaciones del currículum durante el primer gobierno peronista: el caso del libro Florecer*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1996a) "Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación", en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), *Historia de la Educación en Debate*, Bs. As, Miño y Dávila.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1996b) "Ruptura hegemónica ruptura pedagógica: catecismos o "Contrato Social" durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires (1810)", en IX Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de Granada, Instituto de Ciencias de la Educación, España, Ediciones Osuna.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1996c) *Ruptura hegemónica ruptura pedagógica: La Razón de mi vida como texto escolar durante el primer peronismo*, presentado en el Seminario "Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina", Madrid, UNED.
- CUCUZZA, Héctor Rubén (1998) *Oír o leer. El Poder y las escenas de lectura*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- DOTTRENS, Robert (1966) *Didáctica para la escuela primaria*, Buenos Aires, Eudeba/Unesco.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (1996) "Texto, currículum, memoria. Los manuales como programa en la escuela tradicional", en IX Coloquio de Historia de la Educación, op. cit.
- FERREIRO, Emilia (1996) "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 17, N° 4.
- FURET, François y OZOUF, Jacques (1977) *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit.
- GOODY, Jack (1990) *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza.
- GRAFF, Harvey (1987) *The legacies of Literacy*, Indiana, Indiana University Press.
- GUTIERREZ, Juan María (1915) *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, J. M. Cantilo.
- HAMESSE, Jacqueline (1997) "El modelo escolástico de la lectura" en CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (ed.), Op. Cit.
- HAMILTON, David (1989) *Towards a theory of schooling*. Londres, the Falmer Press.
- HAVELOK, Eric (1976) *The origins of Western Literacy*, Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education.
- HEBRARD, Jean (1989) "La escolarización de los saberes elementales en la época moderna", en *Revista de Educación*, N° 288, Madrid, Ministerio de Educación.
- ILLICH, Iván (1989) "Un alegato en favor de la investigación del alfabetismo laico", en *Revista de Educación*, N° 288, Op. Cit.

JOHNSEN, Egil Børre (1996) Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1976) Tristes Trópicos, Buenos Aires, Eudeba.

LINARES, Ma. Cristina (1997) El libro escolar: Un caso particular "El Nene". Ponencia presentada en el Segundo Seminario Interenacional "Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales". Quilmes, Universidad de Quilmes.

LINARES, Ma. Cristina (1998) La empresa editorial y el libro escolar. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

LYONS, Martin (1997) "Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños y obreros", en CAVALLO y CHARTIER (1997) Op. Cit.

McLUHAN, Marshall (1988) La galaxia Gutenberg, Barcelona, Planeta-Agostini.

ONG, Walter (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, FCE.

PINEAU, Pablo (1996) "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp), Op. Cit.

PINEAU, Pablo (1997) Para qué enseñar a leer? El debate en los 30 en la Argentina. Ponencia presentada en el Segundo Seminario Interenacional "Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales". Quilmes, Universidad de Quilmes

PONCE, Aníbal (1972) Educación y Lucha de Clases. Bs. As, Ediciones El Viento en el Mundo.

PUIGGROS, Adriana (1996) "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en CUCUZZA, Héctor Rubén (comp.) Op. Cit.

RIEKENBERG, Michael (comp) (1991) Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica, Buenos Aires, Alianza/FLACSO/ Georg Eckert Instituts.

SABSAY, Francisco (1967) Historia Económica y Social Argentina, Bs. As, Ed. Omeba.

SAENGER, Paul (1997) "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media" en CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (ed.), Op. Cit.

SICADIS (1989) La lectoescritura inicial en una escuela para la democracia, Módulo 6, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

SPENCER, Rosa A. P. de y GIUDICE, María Celina M. de (1968), Nueva didáctica especial, Buenos Aires, Kapelusz.

SPREGELBURD, Roberta Paula (1997) Corazón: ¿De los Apeninos a los Andes o de Turín a Buenos Aires? Ponencia presentada en el Segundo Seminario Interenacional "Textos escolares en Iberoamérica: Avatares del pasado y tendencias actuales". Quilmes, Universidad de Quilmes.

TRILLA, Jaume (1987) Ensayos sobre la escuela. Barcelona, Ed. Laertes.

VAZQUEZ, Josefina (comp.) (1988) Historia de la lectura en México. México, Ediciones del Ermitaño.

VIÑAO, Antonio (1996) "Por una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones", en SIGNO, Revista de Historia de la Cultura Escrita 3, España, Universidad de Alcalá de Henares.

WEINBERG, Gregorio (1995) Modelos educativos en la historia de América Latina, Buenos Aires, A-Z Editora.

WILLIAMS, Raymond (1982) Cultura. Sociología de la comunicación y del arte, Barcelona, Paidós.