

- Regional de Meriti*. CBPN/INEP, Rio de Janeiro, p. 69.
- 39 FERRIERE, Adolfo «A Técnica da Escola Ativa», in *Educação*. São Paulo, jan.fev.março de 1932, vol 6.
- 40 OLIVEIRA, C. A. Barbosa de- «A Escola Regional nos seus aspectos urbano, rural, marítimo e fluvial» in *A Escola Regional*. Rio de Janeiro, Biblioteca da Associação Brasileira de Educação/Imprensa Nacional, 1931, p. 21.
- 41 LOURENÇO FILHO, M. B. de «A Escola Nova» in *Educação*. Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. São Paulo, junho de 1929, pp. 298-300, n° 3, v. 7.
- 42 OLIVEIRA, Barbosa C.A. «A Unificação do Ensino Normal». Tese apresentada à *Segunda Conferência Nacional de Educação*. In *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 18 de novembro de 1928.
- 43 LOURENÇO FILHO, M.B.- «Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação» in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.
- 44 LOURENÇO FILHO, M.B.- «Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação» in *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, ABE, 1935, p. 22.
- 45 LOURENÇO FILHO, M.B. - *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, ed. cit., p. 12.

La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil 1880-1930

Diana Gonçalves Vidal*

Silvina Gvirtz**

Resumen

El trabajo se propone investigar la producción del campo disciplinar sobre la enseñanza de la escritura en Brasil y en Argentina y analizar cómo la constitución de este campo implicó la conformación de importantes aspectos de la modernidad escolar. Para ello, analiza cómo se fue organizando la enseñanza de la escritura en los dos países durante los siglos XIX y XX. Si en un primer momento parecen similares las discusiones y las propuestas educacionales en ese campo, a partir de los años veinte estos dos países presentan métodos y formas diferentes en cuanto a la enseñanza de la escritura. El lugar preponderante que ocupa el cuaderno de caligrafía en la escuela brasileña contrasta con su paulatino abandono en la Argentina.

La hipótesis que aquí se maneja es que los métodos y las formas eran, en rigor, estrategias político-didácticas diferentes que se implementaron en función de las particularidades del desarrollo de los sistemas educativos de estos dos países latinoamericanos.

This work aims at investigating the discipline production on the teaching of writing in Brazil and Argentina. It also analyzes the way in which the establishment of such field involved the conformation of important aspects of school modernity. In order to achieve its aim the paper analyzes the way in which the teaching of writing was gradually organized during the XIXth and XXth centuries. If at the beginning both the discussion and the educational proposals appear as similar, from the '20s onwards the two countries present different methods and forms as regards writing teaching. The crucial role played in Brazil by the calligraphy notebook contrasts with its gradual abandonment in Argentina.

* Universidad de San Pablo.

** Universidad de Buenos Aires.

The hypothesis is that the methods and forms were, strictly speaking, different politico-didactic strategies connected with developmental features of the educational systems of these two Latin American countries.

Hasta el fin del siglo XVIII la escuela elemental se proponía básicamente enseñar a leer. Prerrogativa de las corporaciones de artesanos o de las corporaciones eclesiásticas, la escritura se afirmaba como un saber de oficio (Hébrard, 1990). El difícil manejo de la pluma, la calidad de las tintas y la propia escasez de papel, hacían de la escritura una actividad profesional.

Uno de los primeros pasos hacia la incorporación de la escritura como objeto de enseñanza en el universo de la escuela elemental fue realizado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en el siglo XVIII¹. En tanto respuesta a una demanda de la burguesía urbana, que precisaba apropiarse de los mecanismos de la escritura, e «invadir» monopolios corporativos, los discípulos de La Salle ofrecían gratuitamente este saber. Generaban de este modo animosidades de las cuales se defendían diciendo que no enseñaban caligrafía —arte del oficio— sino apenas una escritura muy rudimentaria. Iniciaron así un proceso de simplificación de las técnicas gráficas (Chartier, 1993).

Esta simplificación y desprofesionalización de la escritura fue una de las condiciones de posibilidad de la introducción de su enseñanza en la escuela primaria. Sin embargo, hubiese resultado insuficiente de no acompañarse, en las primeras décadas del siglo XIX, de una «verdadera revolución tecnológica» que resultó de la invención de la lapicera y el lápiz, del abaratamiento del precio del papel en Europa y de la difusión de la pizarra (Chartier, 1993).

A mediados del siglo XIX, a pesar de las mejoras en las condiciones materiales y metodológicas para difundir la enseñanza de la escritura, ésta todavía se reservaba a los alumnos mayores. Leer y escribir se enseñaban separadamente y la enseñanza de la escritura se reservaba para aquellos alumnos que permanecían en la escuela más de tres años, en los que se abocaban al estudio de la lectura.

La difusión de la enseñanza de la escritura y la aparición de nuevas propuestas para su enseñanza implicaron, también, una nueva configuración teórica de la enseñanza y la escolaridad. Enseñar se convirtió en una actividad que requería de especialistas, y el surgimiento de las primeras escuelas normales (en las que estos especialistas se formaban) fortaleció el movimiento de construcción del campo pedagógico, instituyendo el lugar de la producción discursiva sobre la práctica y la teoría educativa y constituyendo el campo de lo específicamente escolar.

Paulatinamente, en la teoría pedagógica y en la práctica, la escuela se separaba de otras instituciones sociales como la Iglesia y la familia, estrechamente ligadas al cuidado de la infancia. La escuela del siglo XIX, al presentarse como una institución laica y del estado, se distanciaba de la esfera de influencia religiosa. Paralelamente, en la medida en que se afirmaba la enseñanza primaria obligatoria, la escuela inter-

venía en la organización familiar, descalificando el poder decisorio de la familia en lo que respecta a la ocupación infantil.

Para asegurar su nuevo lugar, la escuela crearía además prácticas educativas diferenciadas «objetivando» esos distanciamientos; crearía una identidad escolar que no podría encontrarse ni en la esfera familiar ni en la religiosa. Para construir esta identidad se utilizaron varias estrategias. Entre ellas pueden destacarse: la construcción de un cuerpo de especialistas, la separación del tiempo escolar del tiempo comunal, la construcción de espacios específicos para la práctica educativa, la proliferación de materiales escolares y la producción de disciplinas escolares. Si es posible acompañar la conformación de esas estrategias a lo largo de la modernidad (Varela y Uria, 1992) es necesario destacar que solamente con posterioridad a la revolución francesa, éstas se consolidan constituyendo un nuevo modelo.

Analizar la enseñanza de la escritura en la escuela primaria en los siglos XIX y XX supone percibir las maneras cómo se fue produciendo ese campo disciplinar, cómo se fue escolarizando la lengua hablada, cómo se fue construyendo una representación de lengua nacional y cómo se fueron resignificando los conceptos de escuela, profesor y alumno. En este artículo se trabajará específicamente sobre la constitución y la producción del campo disciplinar sobre la enseñanza de la escritura y se hará especial énfasis en el análisis de cómo la producción pedagógica en este campo afectó, diferenciadamente, la construcción de la modernidad escolar en dos países latinoamericanos²: Brasil y Argentina.

Antecedentes en la conformación de los modernos sistemas educativos nacionales en Brasil y Argentina

En el marco de los procesos de su independencia política, a partir de 1810, las Provincias Unidas del Río de la Plata³ intentan generar nuevos modos de educación más ajustados a los nuevos tiempos. Como observa Narodowski (1994) «una de las preocupaciones de las élites gobernantes era la de hallar una modalidad que permitiese superar la dispersión que, en la época colonial, caracterizaba a la educación, especialmente a la educación elemental dirigida a la infancia» (pág. 255). Hasta aquel entonces la enseñanza de las primeras letras estaba en manos de los agentes.

Esta pretensión unificadora encuentra su apogeo recién hacia fines del siglo XIX con la constitución del Estado Nacional Argentino y su moderno Sistema Educativo y luego de que el método de enseñanza simultáneo se proclamara por sobre el método de enseñanza mutua como el mejor de los métodos posibles.

Si bien hay leyes de obligatoriedad desde fines del siglo XVIII en distintos lugares de lo que posteriormente se constituye como el Estado Argentino, la Ley 1.420 promulgada en 1884 se constituye en un hito por ser una ley con poder sobre todo el territorio nacional, y que va a estar acompañada de fuertes políticas de masificación y homogeneización de la escolarización elemental. La misma proclama una

educación primaria gratuita, obligatoria y no religiosa y estipula en su artículo sexto la enseñanza de las primeras letras (lectura y escritura) como parte de sus contenidos mínimos para varones y mujeres. Tales fueron las políticas de escolarización en todo el territorio argentino que si en 1869 el 77,4 % de la población argentina era analfabeta para 1914 estos porcentajes se reducen a un 35,9 %⁴.

Si bien Argentina constitucionalmente le otorga a sus provincias la responsabilidad del sistema de educación primaria, y la Ley 1420 se propone como una ley marco, el Estado Nacional va a recentralizar este nivel del sistema utilizando diversas estrategias, v.g. la Ley Lainez de 1905, que va a habilitar al Estado Nacional a crear escuelas primarias nacionales en aquellas provincias que no puedan hacerse cargo de la educación primaria en su totalidad.

Brasil, que hasta la década del ochenta del siglo pasado, registra problemáticas de escolarización similares y las mismas polémicas en cuanto al método de enseñanza mutua o simultánea cuenta, a partir de entonces, con otros procesos y estrategias de modernización que van a tener rasgos más federalistas que los argentinos. El siglo XIX también para las élites brasileñas implicó una preocupación por la enseñanza de las primeras letras. La primera constitución del Imperio (1822-1889), proclamada en 1827, se refería a la instrucción pública, instituyendo como responsabilidad de la escuela primaria la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética, la gramática de la lengua nacional y los principios de la moral cristiana y la doctrina religiosa. La enseñanza elemental estaría separada y sería diferenciada para los dos sexos. Esta legislación recomendaba como lectura preferencial la Constitución del Imperio y la Historia del Brasil. Además, indicaba que el método de enseñanza obligatorio para las capitales de provincia y el recomendable para el resto del Imperio sería el método de enseñanza mutua⁵.

Las dimensiones del territorio brasileño y la percepción del gobierno de su imposibilidad real de centralizar el gobierno de la educación elemental, entre otras razones, llevaron a la elaboración, en 1834 de un Acta Adicional, en la que dejaba en manos de cada provincia la normatización, financiamiento y control de la enseñanza de las primeras letras, como así también todo aquello referido a la enseñanza profesional y normal. El Acta señalaba que el gobierno central se ocuparía de legislar sólo sobre la enseñanza media y superior. De este modo, luego de un primer intento de unificar la enseñanza elemental, el Imperio delegaba a las Provincias la educación de los sectores más pobres de la población y asumía la responsabilidad por la formación de la élite y de los futuros funcionarios del Estado.

El cambio en el régimen político de 1889 no puso fin a esta dualidad en el gobierno del sistema educacional brasileño. Si bien el gobierno republicano constituyó en 1890 la «Secretaria dos Negócios da Instrução Pública» (Secretaría de Asuntos de la Instrucción Pública) no se le proporcionaron las condiciones mínimas para su funcionamiento efectivo, y la misma dejó de funcionar al año siguiente. Recién en la década de 1930 se crea el «Ministerio de Educação e Saúde» con el objetivo de regular y legislar para toda la educación nacional. Sin embargo, hay que esperar a 1946 para contar con una «Lei Orgânica de Ensino Primário». Este carácter descentrali-

zado del gobierno y la administración de la educación elemental marca la historia de la educación primaria en el Brasil y genera no pocas dificultades para analizar globalmente los cambios acontecidos en el tiempo. A pesar de las variaciones regionales, en 1920 y 1930 se implementaron reformas en varios Estados del Brasil (San Pablo, Minas Gerais, Río de Janeiro), referenciadas en las ideas del Movimiento de Escuela Nueva y que, por tanto, pueden analizarse conjuntamente.

La enseñanza de la escritura, sus métodos y su soporte tecnológico hasta la década de 1880

Durante el Imperio las escuelas primarias brasileñas estaban aisladas y eran regidas por un único profesor. El espacio de la escuela se confundía con el espacio doméstico. Las escuelas públicas no poseían instalaciones propias y, en general, en las ciudades se localizaban en salas alquiladas por los maestros o en salas también destinadas para otros usos (Dias, 1984). En el campo las clases se dictaban generalmente en espacios ofrecidos por los propietarios de las haciendas (Demartini, 1988). Esta situación también se observaba en la República Argentina hasta, por lo menos, mediados del siglo XIX (Newland, 1996).

Según el Informe sobre el Estado de la Instrucción Pública Provincial del año 1852, en San Pablo, la enseñanza de la escritura se apoyaba en el uso de manuales de caligrafía. Entre estos manuales pueden mencionarse los de Joaquim José Ventura da Silva, Carstairs e Butherworth, Antônio Jacinto de Araujo, Fortunato Rafael Hermano Wanzeller y otros.

A pesar de indicarse, desde 1840, que las escuelas utilicen el método de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, la misma era seriada. Las disciplinas se sucedían unas a otras. Primero se enseñaba a leer y luego a escribir. El método, según otro informe elaborado en 1873⁶ era el siguiente: «la escritura comenzaba con dibujo de palitos, luego de letras». Se indicaba como tipo de letra la caligrafía americana, o sea inclinada (Barbanti, 1977).

Respecto de las razones de la separación del aprendizaje de la lectura por un lado y la escritura por el otro observa Tanck (1987) para el caso de Nueva España:

«¿Por qué se separaban la enseñanza de la lectura y la de la escritura? A nuestro parecer se debía más a razones 'técnicas' y 'económicas' que a razones «pedagógicas». El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podría manchar y arruinar la ropa, el manejo de la pluma requería cierta habilidad manual. De ahí la práctica de reservar la escritura para los que ya sabían leer» (pág. 83).

Entre las razones económicas, habría que agregar que los maestros tenían precios diferenciales para la enseñanza de la lectura y para la enseñanza de la escritura. Parece además que el fenómeno de saber leer pero no escribir era espe-

cialmente notorio entre las mujeres (*op. cit.*, pág. 84). Hay que esperar hasta finales del siglo XIX y principios del XX para que el costo del papel se abarate y la enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura sea posible. Hasta ese momento parece ser que el orden de enseñanza de las primeras letras era: primero lectura, después escritura en pizarra o cajón de arena y por último escritura en papel⁷.

En Argentina, todavía se sostiene en el Monitor de la Educación común, en 1882:

«El papel en manos de los niños más pequeños demandaría mucho gasto por la frecuencia con que sería utilizado, dado el poco cuidado de la edad y la poca práctica en el manejo de la pluma» (pág. 438).

En cuanto a los recursos de soporte de la escrituración, Ramos (1941) reconoce en el Río de la Plata para el período mencionado diversos tipos de recursos para los procesos de aprendizaje de la escrituración⁸ y que eran de más fácil acceso que el papel. Destaca, entre estos, la utilización en la escuela del pizarrón, fabricado tanto en madera como en cuero, así como la utilización de la pizarrita manual, hecha de los más diversos materiales. En el litoral donde había abundante cantidad de arena, según este autor, se empleaban los conocidos «cajones de arena» y muchas veces ésta reemplazaba al pizarrón esparcido en el suelo o sobre alguna mesa.

Una carta que data del 6 de julio de 1857, dirigida al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública, relata la progresión con que estos diversos recursos se usaban en la escuela para el aprendizaje de la escritura: primero se enseñaba a escribir en arena, luego en pizarra y por último en papel. En la misma se informa de un examen público tomado a los alumnos de la escuela de la Parroquia de la Catedral al Sur y se dice:

«Como los niños están educados bajo el sistema de enseñanza mutua comencé el examen por la 1ra. clase, que es la de lectura, que la componen diez y seis niños, de los que el mayor tiene diez años».

«Estos se encuentran haciendo letras en la arena, y leyendo el alfabeto en letras mayúsculas y minúsculas.

«Enseguida procedió al examen de las demás clases, que escriben unas en pizarra y leen en libro: que escriben otras en papel, y leen en los libros siguientes» (pág. 22).

En Brasil, las mesas de arena se comenzaron a utilizar en la década de 1820 y continuaron siendo utilizadas hasta fines del siglo XIX, cuando las pizarras comenzaron a frecuentar las escuelas de primeras letras. Las mismas fueron usadas hasta la década de 1910 en las grandes ciudades y hasta 1940 en las pequeñas. Se percibían los mismos problemas que en Argentina en cuanto al uso del papel.

La enseñanza sucesiva o simultánea de la lectura y la escritura no era una cuestión menor en la construcción de la escuela moderna. La escritura enseñada simul-

táneamente con la lectura traía al universo escolar la posibilidad del silencio. El dictado, el ejercicio de la copia producían una nueva temporalidad en la enseñanza: la construcción colectiva de las tareas. Al mismo tiempo, elegían el cuaderno como fuente principal de registro del aprendizaje escolar y de control del trabajo docente.

La simultaneidad, no obstante, va a introducirse lentamente en las escuelas. Para el caso argentino puede observarse que todavía en 1938 hay libros de texto de pedagogía que argumentan en favor de la misma, polemizando aparentemente con quienes estuvieran todavía predicando o ejerciendo la enseñanza sucesiva⁹. En el caso brasileño, el Inspector escolar paulista Francisco Alves Mourao, en un informe que presenta en 1930, se queja del escaso tiempo que se dedica en las escuelas al ejercicio de la lengua escrita: apenas se destinan 15 minutos, dos veces por semana (Mourao, 1930: 357).

La conformación del campo disciplinar: el higienismo y la homogeneización de los procesos de enseñanza de la lengua escrita

En Brasil, aparece con la República muy fuertemente la preocupación por la difusión de la escuela primaria. La crítica a las escuelas que había hasta el momento fue contundente, especialmente aquella que provenía del campo de la higiene. La falta de instalaciones adecuadas, la iluminación insuficiente, la inadecuación del mobiliario escolar, eran algunas de las causas a las que se atribuía la ineficiencia de la escuela. Las soluciones propuestas, a partir de entonces, se asociaban a la construcción de edificios específicos para las escuelas, a la formación de grupos escolares con diferentes maestros, a la graduación de la enseñanza, a la reforma de la estructura administrativa y a la dotación a las escuelas de recursos materiales suficientes.

La concentración de varias escuelas aisladas en un único edificio respondía a imperativos pedagógicos, higiénicos y políticos. Por un lado, proporcionaba la posibilidad de implantar clases graduadas, substituyendo la enseñanza multiseriada y especializando al docente. Por otro lado, al reunir varias escuelas de profesor único, se situaba a los maestros, antes dueños absolutos de su tiempo y espacio, subordinados a un director. Se redefinía el poder de los docentes. Se facilitaba, también, la acción de los inspectores escolares, que en lugar de recorrer distintas pequeñas escuelas se dirigían a una sola fiscalizando la enseñanza de modo más simple y productivo.

Las nuevas instalaciones, por supuesto, debían responder a los dictámenes de una «educación higiénica». A fines del siglo XIX, en el Brasil, higienistas, arquitectos y educadores, con el fin de distinguir el espacio doméstico del escolar, comenzaron a elaborar discursos que tendían a atribuir a la arquitectura escolar una especificidad: racionalización de espacios y flujos, definición de usos y funciones, normatización de plantas y fachadas.

«Las salas de aula tendrán la siguiente disposición: cada alumno dispondrá de 1,25 metros cuadrados de superficie en una sala cuya altura será de cuatro o cinco metros, y deberá disponer mínimamente de 30 metros cúbicos de aires renovado por hora (Art. 195 del Código Sanitario). La iluminación del aula será preferiblemente unilateral e izquierda (Art. 197 do Código Sanitario)» (Anexo 6 del Decreto 248 del 26 de julio de 1894, para el Estado de San Pablo).

Esta racionalización higiénica afectaba los espacios pero también regulaba las prácticas escolares. Por eso, el anexo 6 del mismo decreto dice:

«Las mesas escolares deberán tener una inclinación, por lo menos de cuarenta grados encima de la horizontal para la lectura; la inclinación deberá reducirse entre 15 y 20 grados para la escritura. La posición de la cabeza deberá ser: plano vertical de las fosas auditivas en el plano mediano del cuerpo. Los libros deberán estar a una distancia de 33 cm. respecto de los ojos y será conveniente que el color del papel sea amarillento. La altura de las sillas y bancos deberá ser proporcional al tamaño de los niños, con el objeto de no obligarlos a torcer el cuerpo y curvar la columna vertebral, a bajar mucho la cabeza y a tener los ojos muy próximos o muy apartados del papel y a tener los pies colgados.»

No es de extrañar que el esfuerzo republicano en el sentido de sistematizar la forma de escrituración haya estado estrechamente vinculado con la normatización del cuerpo. Si la escuela pretendía construir una práctica diferenciada de los espacios domésticos y religiosos instituyendo un lugar propio de enunciación, no debía sólo enseñar a escribir sino que precisaba producir una única representación de la escritura. Así, escolarizar el acto de escribir suponía una escolarización del cuerpo de quien escribe, construyendo una posición adecuada a la escritura y una forma correcta de escribir. En la construcción discursiva de esa especificidad de la escritura las teorías higienistas de fin de siglo asumieron un papel importante, inscribiendo el discurso escolar en el campo de lo científico.

El discurso pedagógico asociado a lo higiénico prescribía no sólo una reorganización espacial de la escuela, sino también un reordenamiento de sus métodos y prácticas. Al iniciarse el siglo XX, en varios estados brasileños, estos discursos, apoyados en preceptos higienistas, se preocupaban por normatizar la escritura. Al mismo tiempo, se sustituía la pizarra desde el segundo grado en adelante por el cuaderno de caligrafía impreso, abriendo la posibilidad de extender una escritura más homogénea a todo el territorio nacional.

En 1904, en los programas paulistas de enseñanza, la caligrafía norteamericana o inclinada se presentaba como la más adecuada para el trabajo escolar.

«Los ejercicios de caligrafía acompañan las lecciones de lectura; así, los alumnos comenzarán desde el primer día de clase a copiar letras, palabras y pequeñas sentencias. Le incumbe al profesor observar y corregir la posición de los dedos y del cuerpo. En el primer año los ejercicios se harán durante el primer semestre en las pizarras y, en el segundo en el papel, con lápiz. Desde el segundo año en

adelante se usarán cuadernos, cuyo tipo principal de letra será la norteamericana, y ese año se completará con la enseñanza de letras de fantasía.» (Decreto 1217, 19 de abril de 1904)

Mientras tanto, en 1906, la Reforma de la Instrucción Primaria de Mina Gerais, justificaba la introducción de la caligrafía vertical como la forma de escritura más higiénica y adecuada para la vida moderna por parecerse al tipo de la máquina de escribir (Faria Filho, 1996). El texto normativo fue publicado en 1908 por la Imprenta Oficial bajo el título de: *Instrucción para la escritura vertical*.

En ese mismo año, 1908, Francisco Vianna publicaba su primera serie de cuadernos de caligrafía, con el tipo vertical (Marques, 1934: 87). La serie estaba compuesta de un cuaderno preliminar y de seis cuadernos de ejercicio, con el título de *Caligrafía Vertical*. La serie se editó hasta 1989, con tiradas superiores a los 600.000 ejemplares, ya en la década del cuarenta.

La caligrafía inclinada, utilizada durante el siglo XIX, a pesar de ser «elegante, graciosa y personal» era criticada en tanto se la suponía causa de problemas de miopía y escoliosis en los escolares. Para mantener la salud de los niños se indicaba la caligrafía vertical: «papel derecho, cuerpo derecho, escritura derecha» parecían resumir las prescripciones de la higiene pues «permitiendo al alumno la posición normal del tronco, el estilo vertical, le evita las deformidades del cuerpo que le produce el ejercicio de las letras inclinadas u oblicuas» (Moraes, 1912).

El nuevo tipo caligráfico se presentaba por su legibilidad y simplicidad (como el del texto producido en la máquina de escribir) como el más adaptado a los tiempos modernos. Si la escritura vertical parecía haber desterrado a la inclinada a principios del siglo XX, imponiendo un tipo caligráfico homogéneo para todo el territorio brasileño, en la década de 1930, experiencias con la caligrafía muscular en Río de Janeiro reabrieron la discusión respecto del tipo ideal de escritura más apto para la modernidad.

Se producía, ya a fin de los años veinte, un corrimiento en el campo de la pedagogía. Si hasta aquel momento las preocupaciones educacionales se vinculaban a la prevención u ortopedia del cuerpo infantil, a partir de entonces las preocupaciones teóricas pasan a centrarse en la naturaleza del niño y en la eficiencia de la escuela.

«Con la difusión de la llamada pedagogía de la escuela nueva, las representaciones sobre el papel disciplinador de la educación adquiría nuevos contornos (...) Así, por ejemplo, sería una función del profesor 'guiar' la 'libertad' del alumno de modo de garantizar que el 'máximo de frutos' fuese obtenido con un mínimo de tiempo y esfuerzos perdidos.» (Carvalho, 1997)

Al igual que en Brasil, hasta la segunda década del siglo XX, se habían utilizado en la Argentina dos tipos de escritura, la inclinada y la derecha o vertical. Hasta 1890 la escritura inclinada era la más difundida. Según Mercante (1916) dentro del tipo de escritura inclinada podían distinguirse dos subtipos: el inglés y el Spencerian.

El primero, el inglés, fue el subtipo propuesto por Domingo F. Sarmiento para la enseñanza de la escritura en Argentina.

La polémica respecto de estos tipos de escritura se instala en Argentina, como se dijera, a partir de la última década del siglo XIX. En 1895 y 1896 comienzan a registrarse los primeros datos de la discusión en el *Monitor de la Educación Común*, órgano de difusión de la legislación, las actividades y programas promovidos en el seno del Consejo Nacional de Educación. Así, se dice en una breve nota titulada «Escritura derecha»:

«La escritura inglesa, tan elegante y bella, con que Sarmiento, quería dotar a todos los jóvenes, está expuesta a ser abandonada hasta por los mismos ingleses, en vista de los diversos estudios hechos por el Dr. Deplat y otros que la declaran nociva a la salud y susceptible de engendrar defectos físicos tales como la desviación de la columna vertebral, la miopía y otros» (*Monitor de la Educación Común*, Año XIV, nº 260, pág. 1459, 1895).

La nota, favorable al sistema de escritura vertical, proponía como para el caso brasileño, la famosa fórmula de George Sand: cuaderno derecho, cuerpo derecho, escritura derecha. Por otra parte en 1895 el sistema de escritura derecha se implanta en las escuelas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de entonces queda abierta esta polémica, que se va a prolongar hasta fines de la década del veinte. Si bien la problemática tiene innumerables matices y especificidades¹⁰ en los que no se profundizará, la misma también tiene un eje común que aúna la diversidad. Este eje es lo que aquí se ha denominado como «higiénico-pedagógico». Las bondades de uno u otro método estaban estrechamente relacionadas con los problemas físicos que los mismos pudieran generar. Si bien el argumento fue principalmente empleado por los pedagogos que querían introducir en la escuela la enseñanza de la escritura vertical, se transformó en el eje de la discusión ya que los partidarios de la escritura inclinada se defendían, frente a tales acusaciones, con la misma línea argumental.

Aunque la discusión también abarca otras cuestiones más ligadas a lo pedagógico como la belleza de la letra o la rapidez y legibilidad de la escritura, el problema higiénico ocupaba un lugar principal en la discusión en la que intervenían junto a los pedagogos, médicos higienistas. «Civilizar» en términos de Sarmiento, significaba disciplinar los cuerpos para la modernidad, y la escritura era el acto de escribir con una posición corporal homogénea para todos, eficiente para la tarea y determinada «científicamente».

Por ejemplo, en otro artículo del *Monitor de la Educación Común*, denominado «La escritura vertical», de 1896, se dice:

«Posteriormente estudios, verificados por médicos de eximia reputación y ciencia, especialmente en estos últimos tiempos, nos han convencido de que la miopía y

la deformación de la espina dorsal tienen por causa principal la escritura inclinada y la postura que ella exige» (*Monitor de la Educación Común*, Año XVI, nº 275, pág. 678, 1895).

Y en 1917, en la *Revista de Educación*, también se afirma al respecto:

«Los niños ingresan en la escuela con la vista normal, los hombros horizontales y con la columna vertebral normalmente conformada, y salen muchos de ella a los ocho o diez años, miopes, con un hombro más elevado que el otro, con el bacinete o pelvis inclinado, y con una notable desviación, a la derecha o a la izquierda de la columna vertebral.

Higienistas como Rochar, Dubrisay, Ivont, etc. reunieron datos sobre las deformaciones apuntadas, dieron la voz de alarma, y una comisión de higiene instituida por el Ministro de Instrucción Pública de Francia estudió detenidamente el problema, culpando al sistema de escritura inclinada como el causante de esos achaques; miopía, escoliosis, asimetría, etc.» (Año LX, nº II, pág. 160, 1917).

Al método de escritura inclinada se lo acusa de generar dos tipos básicos de problemas médicos: la miopía, como principal alteración de la visual y problemas en la posición del escolar, (desviación de la columna y asimetría en los hombros).

Un primer punto de inflexión en la discusión, en Argentina, se produce con la aparición de un libro de Mercante¹¹ denominado *Metodología*, publicado en 1916. En el mismo se sostiene, citando investigaciones de la época, que la mala posición no es consecuencia del empleo de uno u otro método de enseñanza de la escritura, sino de la inadecuación de los bancos al cuerpo infantil, del tipo de lápiz utilizado, de la fatiga del alumno, de la manera de sentarse, de colocar el papel, etc. En síntesis:

«Las desviaciones no deben, pues, atribuirse a los sistemas de escritura, sino al material de enseñanza, al tipo kinético del alumno, al descuido de los maestros.» (Mercante, 1916: 98)

Si bien la discusión no desaparece, cambia su eje. Los problemas de higiene pasan paulatinamente a ocupar otro lugar, subsidiario del pedagógico. Ya dejan de atribuirse gran parte de los problemas del cuerpo al método de enseñanza de la escritura y comienzan a revisarse otras cuestiones tales como la forma de los bancos y los hábitos generales de los alumnos. Cuestiones en las que los médicos, todavía, tienen mucho para decir¹².

Homogeneización más eficiencia: la buena letra y sus métodos de enseñanza

La escolarización de la escritura y la escrituración del habla de la lengua nacional suponen la construcción de una estructura normativa que distinga el buen uso

del mal uso de la lengua y al alumno escolarizado del niño sin escolarizar. En los años veinte de este siglo, como lo muestran los datos estadísticos presentados anteriormente, Argentina ya había escolarizado casi tres cuartas partes de su población. La expansión de la escolarización, el disciplinamiento escolar, la alfabetización y la homogeneización de la población eran tareas que se estaban realizando. La población negra e indígena había sido mayormente eliminada del territorio. Los inmigrantes europeos, habían sido o estaban siendo escolarizados.

En Brasil, por el contrario, la masificación de la escolaridad todavía era objeto de no pocas polémicas. Las apuestas al blanqueamiento de la sociedad brasileña a través de incentivar la inmigración extranjera¹³ se mostraban ya para fines de la primera década de este siglo como insuficientes. No contenían los conflictos sociales ni tampoco se generaban mayores riquezas. El «elemento blanco», considerado superior racialmente, había sido convocado para sustituir al negro, estigmatizado como incapaz e insolente. Sin embargo, la huelgas obreras realizadas entre 1917 y 1920 en el eje industrial Río / San Pablo¹⁴, promovidas especialmente por inmigrantes europeos (mayormente italianos y españoles), marcaban el fin de la importación de operarios como «estrategia civilizadora». Se comienza a pensar nuevas alternativas para la intervención social¹⁵. El desafío que se plantea en los años veinte es el de nacionalizar al extranjero y abasileñar al brasileño. La población negra y mestiza que había sido marginada de la vida republicana por la inmigración sería nuevamente incorporada al Brasil moderno en la construcción de la unidad nacional. En tal contexto la educación adquiriría un lugar principal. En ella se depositó la responsabilidad de «regenerar la sociedad» en un país en el que el 80 % de la población era analfabeta (Mignot, 1997: 125).

Entre 1920 y 1935 se realizaron varias reformas en la instrucción pública. En San Pablo, las reformas de Sampaio Dória, 1920, Lourenco Filho, 1930-31 y Fernando de Azevedo, 1933; en Rio las de Carneiro Leao, 1922-26, y otras; en Minas puede citarse la de Francisco Campos en 1928. Todas tenían como objetivos centrales alfabetizar masivamente la población a partir de la incorporación de los principios de la escuela nueva.

En Río de Janeiro, la reforma Anísio Texeira (Vidal, 1995) discute las técnicas más adecuadas para aprender a escribir y realiza experiencias con la caligrafía muscular «método de escribir que emplea el músculo del antebrazo, dejando la mano libre para desplazarse sobre el papel» (Anderson, 1929: 138).

En San Pablo los debates en torno de la caligrafía muscular se habían iniciado ya en la década del veinte. Anderson publicaba el libro *Caligrafía muscular* de C. C. Lister¹⁶. Allí se explicaba el método detalladamente. En el año 1929 Anderson editaba en la revista *Educação*, órgano de difusión de la Dirección General de Instrucción Pública de San Pablo, el artículo «La enseñanza de la caligrafía». En dicho artículo se defendía la superioridad de la escritura muscular en comparación con la vertical. En ese mismo año Lourenco Filho, también demostrando su interés por este método de enseñanza, efectuó una traducción manuscrita de *Muscular Movement Writing - Elementary Book*, de C.C. Lister. Posteriormente Lourenco Filho

fue director de las escuelas normales, secundarias, primarias y los jardines de infantes del Estado de Río de Janeiro. Se iniciaron, en aquel momento, las experiencias con la caligrafía muscular en el Estado.

Partiendo de constatar que los niños «escriben cada vez peor» y que la escuela renovada no debería descuidar la enseñanza de las técnicas fundamentales de la escritura, Orminda Marques (Directora de la escuela primaria del Instituto de Educación del Distrito Federal), se dedicó a investigar «la buena escritura» entre 1933 y 1936. Intentaba contribuir a crear una «didáctica racional» (Vidal, 1996: 105-106). Para Orminda, la «buena escritura» se caracterizaba por ser una escritura rápida, clara, legible, elegante y que propiciaba una cierta libertad de ejecución. La misma sólo podría lograrse a través de la técnica de la caligrafía muscular. Se basaba en movimientos rítmicos del antebrazo. Al decir de la autora, con dicha técnica se obtendría una letra inclinada, uniforme en el tamaño y en las uniones, y la misma se obtendría por tracción y no por presión. A diferencia de las denominaciones de los métodos anteriores que se vinculaban al formato de la letra, vertical o inclinada, la nueva caligrafía se llamaba "muscular", significando la relación necesaria entre el movimiento y la escritura. Esta técnica también debería proporcionar al alumno hábitos de orden, aseo y disciplina mental.

Según esta directora, la elección del método se fundamentaba en estudios de fisiología del movimiento de la mano y de psicología de aprendizaje de la lengua escrita. Decía basar sus trabajos en las investigaciones de Robert Dottrens, Frank Freeman y Lister¹⁷, entre otros. Así, Orminda Marques, luego de tres años de investigación, concluía que el sistema muscular era superior a los demás. Para ella, la disciplina en el trazo se asociaría al disciplinamiento mental:

«Es, a partir de la práctica constante que el buen lenguaje se hace automático: habituando al niño a hablar con corrección y claridad el profesor está enseñando los principios y reglas de redacción» (Departamento, 1934: 114).

El «buen lenguaje», definido como aquel que es claro, conciso y veloz, estaba asociado a la «buena escritura» para la cual los atributos de claridad y velocidad eran también fundamentales. Claridad y velocidad sólo podrían obtenerse a partir del desarrollo del pensamiento lógico y racional y de las técnicas apropiadas de expresión. Al exponer sus ideas, los niños buscarían en estos principios y técnicas los modos adecuados para ordenar el pensamiento, tanto en lo que respecta al contenido como a la forma. La disciplina de hablar/pensar se asociaría a la disciplina del escribir.

El propósito de asegurar la claridad de expresión escrita ya se había planteado a comienzos de siglo como justificativo de la introducción de la escritura de tipo vertical. Sin embargo, la diferencia con la discusión de la década del treinta no es menor, en la medida en que en estos tiempos se asocia claridad con velocidad y se anuncia así la problemática de la eficiencia en el manejo de la lengua escrita. Además de escribir bien, el alumno debería plasmar rápida y objetivamente sus ideas en

el papel. De este modo se evitaría el desperdicio de tiempo en la escritura y también en la lectura. La claridad al escribir implicaría facilidad posterior de comprensión lectora. Esto, además, auxiliaría y simplificaría el trabajo docente. Claridad significaba entonces, legibilidad en el trazo y objetividad en el pensamiento.

Aparecía como consecuencia un nuevo ideal estético relacionado con el ordenamiento lógico y con la expresión rápida del pensamiento. El mensaje escrito podría ser rápidamente aprehendido. El mensaje escrito sería pensado como imagen. Esta preocupación era central en el momento en el que se difundía en el Brasil el método global de enseñanza. La belleza y la economía pretendidas sólo serían posibles en la medida en que el movimiento eficaz permitiese adquirir velocidad sin fatiga.

«Simplicidad, secuencia y coordinación de movimientos, suficientemente repetidos hasta que se realicen correctamente, permiten una ejecución que da la impresión de facilidad e incluso de tranquilidad, que a veces engaña en cuanto a la rapidez. Esto puede observarse a cualquier hora (...) Procurad acompañar a una buena costurera en su trabajo durante un día. No sólo completaráis muchos menos trabajos que ella, incluso haciendo un esfuerzo mayor, sino que al final del día estaréis completamente extenuadas, creyendo que merecéis un buen descanso por la tarea realizada. Mientras tanto ella probablemente hará planes para ir a bailar y allí pasará la mitad de la noche, y volverá al trabajo al día siguiente sin muestras de cansancio. Ella no se cansa con el trabajo mientras vos os consumís con él, y probablemente hasta os atormenta en sueños. Este principio puede aplicarse, como ningún otro, a la caligrafía.» (Anderson, 1929: 235)

Se intentaba formar al «nuevo hombre», eficiente, conciso y rápido de pensamiento, es decir, capaz de lidiar ágilmente con la información. Estas características eran las solicitadas por la sociedad moderna, por la sociedad de la profusión de las informaciones vía radio, de la explosión de imágenes permitidas por el cine y de las crecientes exigencias productivas de la industria (mínimo de fatiga y máximo de eficiencia, a partir de la optimización de los movimientos).

En Argentina, el lema de la «buena escritura» se traducía como el lema de la «buena letra». La «buena letra» también se propone como el nuevo objetivo para la enseñanza de los procesos de escrituración. En su número del 20 de junio de 1925 la revista *La obra* publica un artículo paradigmático de lo que va a ser una nueva concepción en el proceso de enseñanza de la escritura. Este artículo, si bien tiene un marcado tinte teórico, aparece en la sección dedicada a la didáctica práctica. En él se encuentran los principales aspectos orientativos en esta materia, que adopta a lo largo del tiempo un importante grupo de pedagogos enmarcados en el Movimiento de la Escuela Nueva.

El artículo, denominado «Del cuaderno único: cómo se consigue buena letra» señala los aspectos de ruptura con las proclamas que se venían imponiendo hasta ese momento y hace una serie de propuestas respecto del tema que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- a) Proponen desterrar en la escuela la enseñanza de la caligrafía. Señalan, como uno de sus argumentos que la Ley de Educación Común (Ley 1420), sancionada en 1884, que organiza la educación primaria en la Argentina no contempla la enseñanza de la caligrafía como asignatura independiente. En este sentido dicen que:

«Los legisladores del 84 comprendieron que 'la buena letra' debía ser la consecuencia natural de la enseñanza de la Escritura y no una 'escritura especial', 'decorativa', para ciertos momentos de la vida escolar» (*La obra*, Tomo V, n° 9, pág. 401, 1925).

- b) Proponen eliminar de la escuela los materiales didácticos empleados para la enseñanza de la caligrafía. En función de lo antedicho, la escuela no admitiría entonces un cuaderno especial para la caligrafía y, por tanto, la enseñanza de la escritura debería realizarse en el mismo cuaderno en donde se realizan todas las demás tareas.

«Esa concepción legal es la que defiende la escuela moderna al no admitir un 'cuaderno especial' de 'caligrafía' destinado a usarse en determinadas horas de la semana, para escribir entonces con 'linda' letra» (*op. cit.*, pág. 401).

- c) Proponen trabajar la enseñanza de la lengua escrita a partir del concepto de la «buena letra» en oposición al concepto de «letra caligráfica».

«Por eso nuestro artículo estudiará cómo se consigue buena letra y no la enseñanza de la caligrafía (...) Para los grandes autores, que bajan al estudio de estos asuntos en los tratados de la Ciencia de la Educación, la Escuela Primaria debe conformarse si consigue del niño una escritura clara y legible por el cuidado que éste pone en los rasgos que distinguen unas letras de otras y las dimensiones y distancias que las mismas guardan entre sí» (*op. cit.*, pág. 401).

- d) Proponen definir a la Buena Letra como aquella que es clara y legible.

Esto depende para ellos de varios factores:

- d.1. del «tipo de letra»;
- d.2. de los auxiliares de enseñanza. Recomendán el cuaderno único;
- d.3. del tipo de lápiz, lapicera, pluma y calidad de la tinta;
- d.4. de las condiciones del medio: temperatura, la fatiga del niño, etc.;
- d.5. de que los docentes mantengan uniforme la propia letra de acuerdo a los rasgos convenidos. Se recomienda un tipo de letra por escuela y de ser posible para todo el sistema.

- e) Proponen separar el problema de la higiene del problema de la enseñanza de la escritura. Es decir, rechazan la hipótesis que vincula ciertos problemas físicos con el método pedagógico de enseñanza de la escritura. Y,

en un párrafo en el que se destaca la ironía y que se acompaña con una nota al pie sostienen:

«En la parte referente a la higiene se nos tolerará una sonrisa incrédula en lo que respecta a las 'escoliosis' y 'xifosis' debidas a la escritura ⁽²⁾».

⁽²⁾ Si fuese cierto lo que sostienen los higienistas sobre ese asunto sólo veríamos ambular por Buenos Aires gente de columna vertebral desviada y, de pecho hundido... ¿es cierto eso? Cuando por casualidad damos con algún desgraciado, su defecto tiene otro origen, con toda seguridad. Los bancos que se usaban en las escuelas hace cuarenta años hubieran multiplicado aquellos vicios de conformación. Con todo, por más que escudriñamos en nuestros largos paseos, no encontramos lo que debía abundar. Los señores higienistas exageran 'un poco'... y para convencerse es suficiente asistir a una conferencia de profilaxis: uno vuelve a su casa y teme beber una copa de agua» (*op. cit.*, pág. 401).

- f) Proponen vincular los problemas de higiene con ciertos hábitos y las comodidades del aula. Establecen la necesidad de un equipamiento «cómodo» del aula, pero no en función del tipo de escritura sino del niño. En este punto siguen claramente las premisas enunciadas por Mercante en su *Metodología* (1916):

«Los bancos escolares deben ser 'cómodos' en atención al 'niño' y no a la escritura, y entonces darán la posición holgada para todos los menesteres escolares» (pág. 401).

- g) Por último proponen la hipótesis según la cual, los avances en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la escritura se producen en relación a los avances y a los datos aportados no por las ciencias médicas sino por la psicopedagogía.

«Ya en anteriores estudios hemos afirmado que la 'imitación' no es un mito. La vieja escuela descuidaba esa característica propia de la infancia, puesta de manifiesto, en forma evidente, por los psicólogos. La evolución verificada por la escuela moderna se ha realizado a base de los datos suministrados por las ciencias psicopedagógicas» (pág. 403).

A partir de estas premisas, los pedagogos argentinos incluidos en el Movimiento de Escuela Nueva¹⁸ construyen un nuevo andamiaje teórico que les permiten, por un lado, operacionalizar y precisar estas premisas para llevarlas al aula y, por el otro, definir nuevas polémicas respecto del problema de la enseñanza de la lengua escrita.

En este sentido, y para ejemplificar esta nueva construcción teórica, se considerarán tres aspectos de los nuevos textos en relación al tema. El primero es que los pedagogos de este movimiento intentan acercar y aunar léxico y criterios con las propuestas teóricas anteriores, de forma tal que la ruptura no sea total. Ellos no eli-

minan el término «caligrafía» aunque aclaran que ésta se asimila a «la enseñanza de la buena letra». En 1935, a diez años del artículo anterior, la revista publica una nota titulada «La cuestión de la caligrafía» en donde este juego de revisión del término aparece.

«La enseñanza de la escritura como técnica, en todos los grados de la escuela primaria, implica simultáneamente un ejercicio de caligrafía, esto es, de buena letra, de la mejor letra que el alumno pueda hacer.» (*op. cit.*, n° 260, pág. 201)

En uno de los libros más clásicos sobre el tema denominado *Manual del Método Natural para la Enseñanza de la Lectura/Escritura* se dice al respecto:

«La maestra debe tratar de conseguir caligrafía. Esto no significa imponer un tipo determinado de letra, sino una letra uniforme, bien formada en cada niño.» (Dezeo de Muñoz, 1944: 112)

El segundo es que estos pedagogos crean métodos prácticos de enseñanza de la escritura con una fuerte apoyatura en lo que ellos consideran el desarrollo psicológico del infante. El criterio de autoridad más utilizado para validar una afirmación respecto de cómo debe ser la enseñanza es el psicológico evolutivo y el psicológico experimental o psicométrico, según el caso. En este sentido no llaman la atención ciertas frases tomadas de la *Didáctica especial* de Clotilde Guillén de Rezzano (1938) que dicen:

«La experiencia ha demostrado que, tanto la pizarra por su dureza y falta de higiene, como el papel de doble raya y el cuadriculado, porque aumenta las dificultades iniciales y coarta el carácter personal de la letra, la copia de los elementos, por su mecanismo y carencia de interés, son contrarios a los fines de esta enseñanza (...) Las investigaciones de psicología experimental han venido a comprobar lo que la observación empírica había intuido, agregando otras conclusiones interesantes que el maestro debe tener presente para orientar el aprendizaje de la escritura.» (Guillén de Rezzano, 1938: 48)

La escritura en los «sistemas nuevos», ya sea por el «método global» o «método natural» divide la enseñanza en pasos sucesivos en función del desarrollo psicológico del infante. En el método natural, por ejemplo, se considera que la escritura parte del dibujo y evoluciona progresivamente en arreglo al natural desarrollo. Dezeo de Muñoz dice, entre sus tantos consejos:

«La maestra no debe apresurar el descubrimiento de los elementos porque haría pesada la enseñanza y la desviaría de su proceso natural. Ella debe tener presente que es necesario que el niño realice ese descubrimiento y no debe anticiparlo porque sería contraproducente.» (*op. cit.*, pág. 125)

El tercer aspecto de esta construcción discursiva en los «sistemas nuevos» que se genera se relaciona con la creación de nuevas polémicas en torno de la enseñanza de la lengua escrita:

- a) Respecto del tipo de letra, las opiniones van a dividirse entre quienes apoyan que el niño aprenda diversos tipos de letra o uno sólo. Entre los segundos se dividen entre quienes apoyan la escritura *script* y quienes son partidarios de la cursiva.
- b) Respecto del tipo de escritura, la polémica se divide entre quienes bregan por un tipo de escritura uniforme y quienes contemplan la formación del tipo individual de escritura en los alumnos.
- c) Respecto de los auxiliares de enseñanza, la polémica se desata entre quienes pretenden un cuaderno con cuadrícula, un cuaderno rayado y un cuaderno liso.

De modo muy similar, en Brasil, nuevas propuestas teóricas conformaron el campo de la enseñanza de la escritura. El juego de revisión y aproximación de los términos «caligrafía» y «buena escritura» se presentaba en los textos de los educadores escolanovistas de la década del treinta y del cuarenta. En el Programa para la enseñanza fundamental, publicado en 1950, la palabra caligrafía ya estaba totalmente ausente y se mantenían bajo el título de «escritura» las prescripciones formuladas por Orminda Marques (1934, 1936a y 1936b).

Si se revisa la experiencia de la enseñanza de la escritura muscular, se la puede comprender como representativa de uno de los métodos prácticos de enseñanza de la escritura, constituido por pedagogos escolanovistas y fuertemente apoyado en los preceptos de la psicología, dando visibilidad a las polémicas en torno de diferentes tipos de letra y escritura.

Si los métodos propuestos y utilizados en Argentina y Brasil hasta los años veinte se centran en conseguir la mayor homogeneidad (igualdad en la letra), o sea la menor diferenciación posible en la posición corporal y en la letra, las propuestas posteriores parecen enfatizar el problema de la eficiencia, en tanto que ya no se trata de hacer letra «bella» sino letra «legible». Sin embargo, en Brasil, las polémicas entre la caligrafía muscular y la vertical y la fuerte intervención de las casas editoriales verificadas por la proliferación de cuadernos caligráficos, le agrega a la preocupación por la legibilidad el problema de la homogeneización de la letra y la escritura, en tanto que se trata de un tipo de letra estandar para todos los niños.

En Argentina ya se cuestiona este concepto decimonónico de homogeneidad, y por ello las polémicas de la época sobre si enseñar uno o varios tipos de letra, si la letra tiene que ser la misma para todas las escuelas o sobre si se puede permitir un tipo de letra para cada niño. La letra ya no tiene que ser igual (caligráfica), sino que tiene que ser equivalente (legible), y por ello la posibilidad de difusión de los nuevos métodos no-caligráficos en los que la primera y más fundamental diferenciación comienza a presentarse entre la letra de infantes y la de adultos. Mientras en Ar-

gentina el discurso de la época pretendía la exclusión de los cuadernos de caligrafía del universo escolar, en Brasil estos cuadernos se mantuvieron como una práctica cotidiana en las escuelas. En los años 40, por ejemplo, aproximadamente 270.000 ejemplares de cuadernos caligráficos se imprimieron sólo en una editorial, la Cia. Melhoramento, de San Pablo. Cabe recordar que la matrícula total del país se estimaba en 700.000 alumnos, en 1938 (O Ensino, 1943: 149)¹⁹.

La diferencia entre los métodos de la «buena letra» en Brasil y Argentina podría tal vez explicarse, por lo menos en parte, por el grado de difusión y los niveles de escolarización que hay en los dos países en la década del veinte. La hipótesis es que mientras en Argentina el proceso de masificación era un hecho, en Brasil estaba todavía en sus comienzos.

La falta de leyes generales para la enseñanza primaria, que sólo comienzan a surgir en el Brasil en la década del cuarenta, convertían a las cartillas²⁰ y a los cuadernos de caligrafía en instrumentos indispensables y eficaces de difusión, no sólo del patrón lingüístico pensado como nacional, sino también de la exaltación de héroes y fechas conmemorativas, especialmente en las décadas de 1910 y 1920, y sirvieron para reforzar las identidades infantiles y las representaciones de un Brasil moderno (en los años 30 y 40 sobretodo). Si los cuadernos de caligrafía de los primeros grados tenían ejercicios de coordinación motora y de copia de letras aisladas, los de los grados siguientes presentaban frases más significativas y pequeñas imágenes alusivas.

A modo de conclusión

En síntesis se puede decir que la modernidad escolar fue un imperativo y un hecho en estos dos países latinoamericanos. Queda claro también que en la construcción de esa modernidad, los métodos y las formas de enseñanza de la escritura ocupaban un papel importante, en la medida en que universalizaban y homogeneizaban prácticas vinculadas al universo de lo simbólico, pero también universalizaban prácticas vinculadas al cuerpo, al espacio y al tiempo escolar.

Las estrategias didácticas propuestas para esta enseñanza provenían de Europa o de Estados Unidos. No obstante, el universo de métodos de enseñanza surgidos en el viejo continente y en los Estados Unidos era tal que posibilitó que Argentina y Brasil, a partir de los años veinte, utilizaran mayormente para sus procesos de escolarización métodos de enseñanza muy diferentes. Es una hipótesis que aquí se presenta que estos métodos eran, en rigor de verdad, aspectos de estrategias político-didácticas diferentes que se implementaban en función de las particularidades del desarrollo de los sistemas educativos de estos dos países.

Mientras que en Argentina la mayoría de la población estaba alfabetizada para la década del veinte y contaba con un expandido sistema de educación elemental, en Brasil recién se comenzaba este proceso. La homogeneización de la población era

un proceso avanzado en la Argentina de los años veinte y por ello podía permitirse ciertos niveles de «diferencia» o aparente «heterogeneización» en la letra de los infantes, tal como lo proponen los métodos de enseñanza no centrados en la caligrafía. El sistema, más que estructurarse tenía que volverse más eficiente, pero eficiencia y diferencia se hacían posibles por las condiciones que ofrecía el sistema educativo argentino. Brasil tenía otros desafíos por delante. El principal: la estructuración de su sistema. Desde esta perspectiva, la difusión de patrones para la escrituración y una cierta homogeneización de la letra y de la eliminación de las diferencias parecía una propuesta más estratégica en la búsqueda de la eficiencia escolar. No obstante, en los dos casos la diversidad de los métodos tenía un sólo y único objetivo: la construcción de la modernidad escolar. Esta modernidad escolar se producía a partir de una nueva racionalización del acto educativo. En Brasil, la escritura muscular fue un ejemplo significativo. Las discusiones no se centraban en el problema de la estética de la letra, sino que se trataba de controlar el ritmo de la escritura y el movimiento de la mano y del antebrazo, asociados a la construcción de un pensamiento objetivo y sucinto.

La optimización de la escritura se vinculaba a una preocupación con la economía tanto del gesto como del pensamiento. Escribir velozmente significaba trazar con rapidez la letra y dejar en el papel ideas precisas. La antigua erudición humanista implicaba un desperdicio que debía ser sometido a los nuevos dictámenes de la sociedad moderna en la que tiempos y movimientos aparecían como recursos de alto costo. En Argentina, la escritura no-caligráfica respondía a los mismos objetivos. Sólo que, para lograrlo, otros métodos parecieron más efectivos. El método de enseñanza muscular, que tanta difusión tuvo en Brasil, quedó reducido en Argentina a una alternativa entre muchas, a unas pocas páginas del *Monitor de la Educación Común*.

Referencias bibliográficas

- ANTUNHA, H. (1976) *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. Estudos e Documentos. Publicação da Faculdade de Educação/USP.
- BARBANTI, Maria Lúcia (1977) *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Mestrado, FEUSP.
- BRASLAVSKY, B. (1962) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz, Buenos Aires.
- CARVALHO, Marta (1997) «Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas». In: FREITAS, Marcos C. de *História Social da Infância no Brasil*. Cortez, São Paulo, pp. 284-328.
- CHARTIER, A. (1993) «Les illetrés de Jules Ferry: réflexions sur la scolarisations de l'écrit entre XIX e XX siècle». *Illetrisme. Variations historiques et anthropologiques. Ecritures IV*. Centre Georges Pompidou, pp. 81-102.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. «L'invention du quotidien: une lecture des usages». *Le Debat* (49): 97-108, mar./avr.1988.
- DEMARTINI, Zeila (1988) «Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão». *Cadernos de Pesquisa* (64):24-37, fev./1988.
- DIAS, Maria Odila L. (1984) *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. Brasiliense, São Paulo.
- FARIA FILHO, L. (1998) «Ensino da escrita e escolarizacao dos corpos: uma perspectiva histórica». In: FARIA FILHO, L. (org.) *Modos de ler, formas de escrever: estudos de História da Leitura e da Escrita no Brasil*. Autentica, Belo Horizonte, pp. 29-46.
- FAUSTO, B. (1977) *Trabalho urbano e conflito social (1890-1920)*, S.P. DIFEL.
- GVIRTZ, S. (1996) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- HERBRARD, J. (1990) «A escolarização dos saberes elementares na época moderna». In: *Teoria & Educação*, Pannônica, Porto Alegre, nº 2, pp. 65-110.
- HERBRARD, J. (1995) «Des écritures exemplaires: l'art du maître écrivain en France entre XVI et XVIII siècle» In: *Mélanges de L'école Française de Rome. Italie et Méditerranée*. Tomo 107, 2, Paris.
- HOLLOWAY, Thomas (1984) *Imigrantes para o café: café e sociedade em São Paulo, 1886-1934*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- MAGNANI, Maria do R. M. (1997) «Os sentidos da alfabetização: a Aquestão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo» (São Paulo B 1876/1994). Tese de Livre-Docência, UNESP B Campus de Presidente Prudente.
- MIALARET, G. y VIAL, J. (1985) *História mundial da educação*. Tomo III, Ed. Res, Brasil.
- MIGNOT, Ana (1997) *Baú de memórias, bastidores de histórias, o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Doutorado, PUCRJ.
- NEWLAND, C. (1996) «La educación elemental en Hispanoamérica en el siglo XVIII: permanencia y cambio en un entorno colonial» In: MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M. (comps.) *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- NOVOA, António. (1991) «Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente». In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannônica, nº 4, pp.109-142.

- PUIGGRÓS, A. (1990) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
- RAMOS, J. (1941) *Historia de la institución primaria en la República Argentina*. Peuser, Buenos Aires.
- TANK DE ESTRADA, D. (1988) «La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España: 1700-1821". In: *Historia de la lectura en México*. Colegio de México, México.
- VARELA, J. e ALVAREZ-URIA, F. (1992) «A maquinaria escolar». In: *Teoria & Educação*. P. Alegre, Pannônica, n° 6, pp. 68-96.
- VIDAL, Diana G. (1995) *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Doutorado, Faculdade de Educação/ USP.
- VIDAL, Diana G. (1996) «Arte práctica ou ciência aplicada: o discurso pedagógico e a formação docente». In: GVIRTZ, Silvina, *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Miño y Dávila editores, Buenos Aires, pp. 89-124.

Fuentes citadas:

- ANDERSON (1929) «O ensino de calligraphia». *Educação*, 7(3): 238, jun. 1929.
- CARDERERA, M. (1886) *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Lib. Gregorio Hernando, Madrid, 3ra. edición.
- CFI (1963) *Analfabetismo en Argentina. Evolución y tendencias actuales*. Buenos Aires.
- DEPARTAMENTO de Educação do Distrito Federal (1934) *Programa de linguagem. Série C, Progrãmas e Guias de ensino*, n° 1. Cia. Editora Nacional. Rio de Janeiro.
- DEZEO DE MUÑOZ, E. (1944) *Método natural para la enseñanza de la lectura-escritura*. Ed. La Obra, Buenos Aires.
- Digesto de Instrucción Primaria* (1937) Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- El niño* (1931) Ed. Perrotti, Buenos Aires.
- GUILLEN DE REZZANO, C. (1938) *Didáctica especial*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- MARQUES, O. (1934) «Contribuição para o ensino da escrita nas escolas primárias». *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal 1 (1): 87, jun. 1934.
- MARQUES, O. (1936a) «Contribuição para o ensino da escrita». *Arquivos do Instituto de Educação*, Distrito Federal 1(2): 233-38, jun. 1936.

- MARQUES, O. (1936b) *A escrita na escola primária*. Cia. Melhoramentos. São Paulo.
- MERCANTE, V. (1916) *Metodologia*. Librería del Colegio, Buenos Aires.
- MERCANTE, V. (1931) *El abecé*. Kapelusz, Buenos Aires.
- Monitor de la Educación Común*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1882, 1895, 1896, 1906, 1918.
- MORAES, Theodoro de (191?) *Caligrafia vertical*. Coleção brasileira de cadernos. Caderno nr. 4. Typ. Siqueira, Salles & Comp., S. Paulo.
- MORÃO, Francisco Alves. (1930) «Ensino da linguagem escripta». *Educação*, XII (3): 357, set. 1930.
- O ensino no Brasil em 1938*. (1943) Min. Educação e Saúde. Serviço de Estatística da Educação e Saúde. Serviço Gráfico do I.B.G.E. Rio de Janeiro.
- Programa para o ensino fundamental* (1950) 11, 21, 31, 41 e 51 anos. Rio de Janeiro; São Paulo; Belo Horizonte. Livraria Francisco Alves.
- Revista de Educación* (1917) Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- La obra*. Ed. La Obra, Buenos Aires, 1925, 1927, 1935.

Notas

- 1 En este artículo se trabajará sólo el problema de la enseñanza de la escritura en la escuela elemental o primaria. La práctica caligráfica y la enseñanza de la escritura en los colegios no será objeto de análisis, en tanto remiten a otro campo de estudios, el de la escritura como un saber profesional. Nuestra reflexión se centrará en la escritura como un lenguaje de la modernidad, es decir como un lenguaje masivo.
- 2 Este trabajo, aunque tangencialmente, ofrece algunos datos para percibir, también, cómo la introducción de la enseñanza de la escritura en el universo escolar modificó la organización del espacio, del tiempo y de las relaciones sociales: del espacio, recordando que para escribir es necesario un lugar propio; del tiempo, percibiendo que la escritura instaura la posibilidad de la lectura posterior, lo que confiere mayor durabilidad a la palabra y mayor relevancia al registro; y de las relaciones sociales, en la medida que la escritura crea una nueva dinámica, a través de las cartas y todo tipo de anotaciones (Chartier y Hébrard, 1988, pág. 107).
- 3 La República Argentina constituye una parte del territorio de lo que fueron las Provincias Unidas del Río de La Plata.
- 4 Datos tomados de CFI *Analfabetismo en Argentina. Evolución y tendencias actuales*. Buenos Aires, 1963.
- 5 A pesar de la imposición legal, el método de enseñanza lancasteriano se utilizó poco tiempo en el Brasil. A pesar de la imposición legal ya en la década del cuarenta del pasado siglo, había sido abolido en algunas provincias como Río de Janeiro y Bahía.
- 6 Este informe fue elaborado por el Inspector General de la Instrucción de la Provincia de San

- Pablo, Francisco Aurelio de Sousa Carvalho.
- 7 Una carta que data del seis de julio de 1857, dirigida al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública relata la progresión con que estos diversos recursos eran utilizados. En la misma se informa de un examen público tomado a los alumnos de la escuela de la Parroquia de la Catedral del Sur y se dice:
«Como los niños están educados bajo el sistema de enseñanza mutua comencé el examen por la primera clase, que es la de lectura, que la componen diez y seis niños, de los que el mayor tiene diez años. Estos se encuentran haciendo letras en la arena, y leyendo el alfabeto en letras mayúsculas y minúsculas (...) En seguida procedió al examen de las demás clases, que escriben unas en pizarra y leen en libro: que escriben otras en papel, y leen en los libros siguientes» (pág. 22).
 - 8 El libro *Historia mundial de la Educación* de MIALARET y VIAL (1987), en el capítulo dedicado a las técnicas de aprendizaje de la escritura del siglo pasado refiere también, a la progresiva organización de los recursos empleados en los procesos de escrituración. Señala, para el caso europeo, que en las escuelas de enseñanza mutua, los niños no escriben en papel sino en el último curso. En las escuelas de método simultáneo, se combina el uso de la pizarra y el papel bajo la forma, por ejemplo, de cuadernos de caligrafía. La caligrafía y la escritura se confunden en un sólo y único proceso. Enseñar a escribir es enseñar el arte de escribir caligráficamente.
 - 9 Clotilde GUILLÉN DE REZZANO, en su libro *Didáctica especial*, editado por primera vez en 1938, se refiere todavía, a las ventajas de la enseñanza simultánea de la lectura y escritura:
«Por medio de la simultaneidad de las impresiones visuales, auditivas y motoras se intensifican las imágenes mentales correspondientes al lenguaje leído y hablado, así como los complejos musculares motores. Cada uno gana por su asociación estrecha con los demás, reforzándose mutuamente. La simultaneidad de la adquisición no sólo fija la imagen con más intensidad, por la repetición de los estímulos, sino que favorece su evocación por las diversas asociaciones. Además contribuye a la seguridad y rapidez de las reacciones musculares para reproducirlas gráficamente. La simultaneidad del aprendizaje de la lectura y la escritura se ha generalizado, salvo cuando se inicia al niño demasiado temprano en la lectura (antes de los seis años)» (pág. 47).
 - 10 A modo de ejemplo puede verse el artículo «Sobre el Sistema Argentino de Escritura» publicado en la *Revista de Educación*, en 1917. En el mismo se discute la conveniencia de adoptar un método propuesto por el calígrafo argentino Herrera denominado «Método y Sistema Argentino de Escritura Inclínada» en la Provincia de Buenos Aires y al que se decide probar en la Escuela Experimental Modelo.
 - 11 Victor Mercante (1870-1934) fue un destacado pedagogo argentino, que escribió artículos para la revista *La obra*. Respecto de él señala Puiggrós:
«Su propósito fundamental fue aplicar la psicología experimental para conocer y clasificar a los grandes grupos humanos que debía atender la educación, sentando las bases para una pedagogía que acompañara la evolución natural, en los casos de normalidad y, correctiva en los de anormalidad» (Puiggrós, 1990: 141).
 - 12 Varios artículos del Monitor de La Educación Común en esta época refieren a la forma de los bancos en relación a la salud de los escolares. Al respecto puede verse GVIRTZ (1996).
 - 13 Entre 1886 y 1934 entraron a Brasil 4.100.000 inmigrantes (Holloway, 1984).
 - 14 En el período que va de 1917 a 1920, se produjeron 109 huelgas en San Pablo y 63 en Río de Janeiro (Fausto, 1977).
 - 15 El gobierno de San Pablo subvencionaba desde 1870 el transporte de inmigrantes hacia el Estado. En 1927 cambia la política y elimina las subvenciones.
 - 16 ANDERSON, A; *Caligrafía Muscular de C.C. Lister*. Typ. Siqueira, San Pablo, s.d.
 - 17 DOTTRENS, R. (1931) *L'enseignement de l'écriture*. Delachaux, París. FREEMAN, F. (1927-1931) *Correlated handwriting*. Blosier Company, Ohio; LISTER, C.C. (1926) *Progressive Penmanship Manual*. The Macmillian Company, New York. Freeman había filmado manos de adultos y niños mientras escribían, llegando a la conclusión de la importancia de la coordinación de los movimientos y del ritmo. Dottrens estudió el problema de la enseñanza de la escritura en Suiza y se preocupó por los aspectos psicológicos de este proceso de adquisición. Lister desarrolló el sistema de caligrafía muscular a partir de su experiencia como profesor en la Escuela Normal de Brooklin, en Nueva York. Lister elaboró una serie de ejercicios para desarrollar la inclinación, el grosor y la «leveza» de las líneas. Una vez optimizada la técnica motriz, los alumnos aprendían a hacer letras aisladas y finalmente las uniones. Los cuidados con la posición del cuerpo, del lápiz o de la pluma eran centrales en este método.
 - 18 Sobre los cambios que se produjeron a partir de este movimiento en el área de la lectura puede verse el ya clásico trabajo de BRASLAVSKY, B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*.
 - 19 Hasta los años setenta, aproximadamente, la Cia. Melhoramentos se destacó como una de las más grandes editoras brasileras ligada al mercado educacional. Sugestivamente, entre 1927 y 1970 Lourenco Filho dirigió en la compañía la serie pedagógica, Biblioteca de la Educación.
 - 20 Aquí vale destacar otra iniciativa de Lourenco Filho, la publicación de la «Cartilha do Povo» para enseñar a leer rápidamente, también de la Cia. Melhoramentos. La primera edición de la misma, con una tirada de 1.080.000 ejemplares data de 1928 y continuó editándose hasta 1995, teniendo más de 2200 ediciones (Magnani, 1997: 202-203).