

LOS CUADERNOS ESCOLARES: ORDENAR LOS SABERES ESCRIBIÉNDOLOS¹

Anne-Marie Chartier*

Los cuadernos escolares pueden ayudarnos a entender los procesos de escolarización de una manera distinta de cómo lo hacen los textos impresos y oficiales. El estudio e interpretación de estos cuadernos según las normas escolares, sociales y culturales propias del tiempo en que fueron producidos permiten analizar desde una perspectiva histórica los contenidos enseñados, las competencias de los alumnos y examinar la jerarquía de los saberes y disciplinas. Este artículo reflexiona sobre el estudio de la evolución de las prácticas de escritura y los saberes escolares mediante un análisis concreto de algunos cuadernos escolares producidos en Francia entre 1880 y 1960. La autora examina estas prácticas a la luz de diversos ejercicios de copia, dictado y redacción, al mismo tiempo que analiza y reflexiona sobre la relación entre cultura escrita y oralidad escolar.



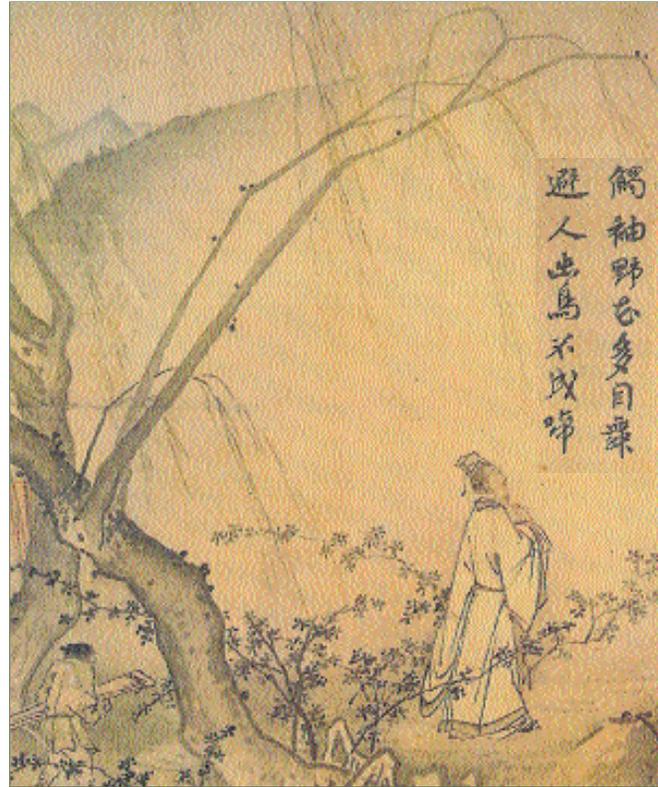
School copybooks can help us understand the processes of schooling in a different way than the printed and official texts do. The study and interpretation of these copybooks following the school, social and cultural norms characteristic of the time they have been produced allow us to analyze, from a historic perspective, the contents taught, the students' competences and to examine the hierarchy of knowledge and disciplines. This article reflects on the study of the evolution of the writing practices and the school contents through a concrete analysis of some school copybooks produced in France from 1880 to 1960. The author analyzes these practices in the light of various exercises of copying, dictation and writing, while analyzing and reflecting on the relation between the written culture and school orality.

¿Cómo podemos saber lo que hacen los alumnos en la clase? Los sociólogos, psicólogos y pedagogos pueden ir directamente a las escuelas actuales y observar o interrogar a los alumnos en su contexto de trabajo. Los historiadores no disponemos sino de huellas muy limitadas de las prácticas escolares. Las fuentes impresas (leyes, instrucciones oficiales, revistas pedagógicas, manuales, etc.) nos informan acerca de lo que la escuela prescribe o prohíbe. Gracias a estas publicaciones los historiadores hemos podido elaborar una historia de la escolarización, que es generalmente una historia política situada en el marco nacional (Durkheim, 1938). Otra historia se ha tratado de construir a partir de la reconstrucción de la figura del maestro, lo que ha conseguido que, en cierto modo, hayan cambiado los modos de pensar la escolarización (Compayré, 1886).

Sin embargo, en ambos casos, quedan en la sombra los alumnos reales y lo que estos hacían o no hacían. ¿Cómo podemos llegar a ellos? Los cuadernos escolares pueden ayudarnos a entender el funcionamiento de la escuela de una manera diferente de cómo lo hacen los textos oficiales. Esto explica sobradamente el interés de los historiadores por estas fuentes que han escapado a su destino natural, la destrucción. ¿Cómo proceder para pasar, gracias a los cuadernos escolares, de una visión administrativa de la enseñanza a un análisis concreto de los procesos de escolarización que hacen entrar a los alumnos en el mundo ordenado de los conocimientos?

1. Memoria e historia

Los estudios históricos que se han realizado sobre los trabajos de los alumnos han puesto de manifiesto la distancia entre la norma prescrita y su aplicación. Por ejemplo, en Francia, durante el período de Jules Ferry, las leyes republicanas reemplazaron la enseñanza de la religión por la enseñanza de la moral. ¿Pero cómo se aplicaron realmente estas leyes? Jean Baubérot (1997) pudo seguir la huella escrita de la enseñanza de la Moral, que se estableció antes de 1900, pero que retrocedió entre las dos guerras y desapareció de los cuadernos mucho antes de extinguirse de los programas escolares.



Los trabajos de los alumnos son también indicativos de los logros escolares. Por medio de ellos es posible saber a qué corresponden, en una época dada, juicios cualitativos como, por ejemplo, los de “trabajo mediocre” o “buen trabajo”, así como cuáles son las expectativas de un maestro ante un trabajo real. Marie-Madeleine Compère y Dolorès Pralon-Julia (1992) analizaron 172 trabajos de Latín realizados en un colegio en el que se educaba la élite parisina hacia 1720 y André Chervel y Danièle Manesse (1989) estudiaron más de 3000 dictados, que fueron reunidos a finales del siglo XIX para una investigación sobre la ortografía en la escuela primaria. Como bien demuestran ambas investigaciones, a partir del análisis de los trabajos y ejercicios escolares podemos conocer los resultados concretos de los alumnos frente a los ejercicios canónicos de una disciplina.

Se trata, por tanto, de encontrar un método de análisis que evite los riesgos del anacronismo. Es evidente que, aun sin quererlo, miramos los cuadernos antiguos influidos por nuestros propios recuerdos escolares. Al reencontrar la infancia de nuestros antepasados, admiramos las hermosas escrituras hechas con la pluma y leemos con nostalgia enunciados morales copiados con aplicación, tales como “El trabajo

bien hecho hace feliz”, “Un bien mal adquirido no da nunca provecho” o “Una buena intención sin acción es un hermoso árbol sin frutos” (véase la Figura 1).

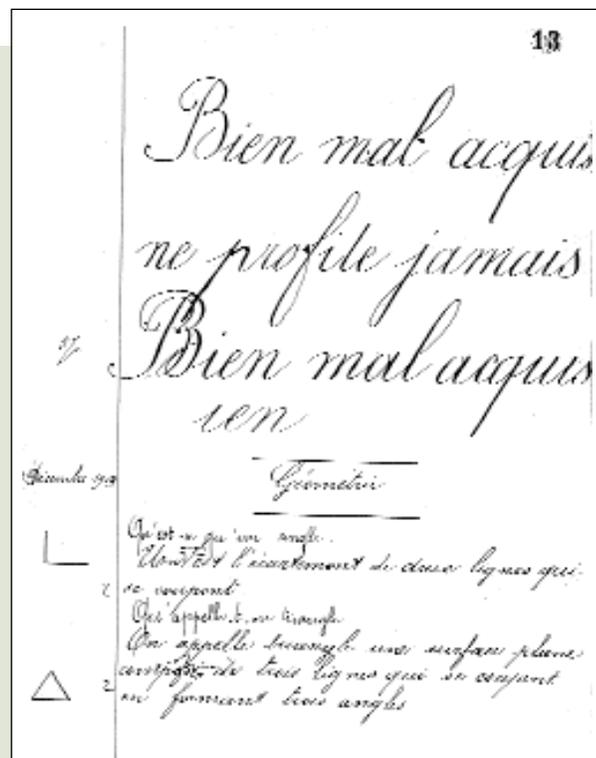


Figura 1: Ejercicio de copia: “Una buena intención sin acción es un hermoso árbol sin frutos”. Cuaderno escolar de Lucien Boucherie (10 años), 13 de abril de 1894, sin paginar. Colección privada.

Por el contrario, ciertos pedagogos encuentran en los cuadernos del pasado más bien la repetición indefinida e inútil de ejercicios estereotipados (dictados, ejercicios de gramática, problemas de cálculo, etc.) y hacen hincapié en la inculcación autoritaria de las certezas morales o patrióticas, en la brutalidad de los juicios, ordenados por los maestros, a veces contenedores y difusores de una importante carga ideológica, que traumatizaron a generaciones enteras.

Ambas experiencias, muy diferentes entre sí, han creado filtros interpretativos muy duraderos, que funcionan según dos principios fundamentales. El primer principio es el de la familiaridad o extrañeza. Ocurre cuando los lectores contemporáneos “reconocemos” de inmediato el ejercicio, en su forma y contenido, por haberlo

practicado nosotros mismos de una forma idéntica o muy próxima. A partir de este reconocimiento, vuelven a nuestra memoria un número considerable de informaciones implícitas sobre la actividad, su desarrollo y los recuerdos personales, muy diversos según se trate de un ejercicio temido o apreciado. Debemos, sin embargo, tener en cuenta que los ejercicios que los niños de alrededor de 10 años practicaban a principios del siglo XX en clase no tenían entonces la finalidad o el valor que tienen hoy en día.

Por el contrario, ciertos ejercicios nos resultan extraños al compararlos con nuestra experiencia escolar actual y solo vemos en ellos su carácter arcaico y arbitrario: líneas de palitos o de redondeles, problemas de grifos llenando recipientes, presentación de facturas o dibujos artísticos. Entre estas dos situaciones extremas se despliega todo un abanico de ejercicios más o menos distantes de los que se practican en la actualidad (véase la Figura 2).

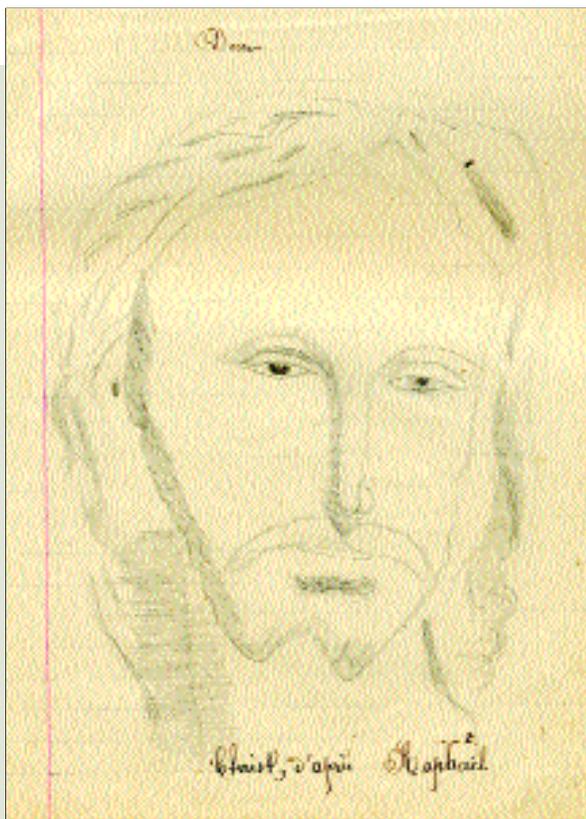


Figura 2: Dibujo de Cristo según Rafael. Cuaderno escolar de Lucien Boucherie (10 años), 19 de febrero de 1894, sin paginar. Colección privada.

El segundo principio es el de la evaluación retrospectiva de los ejercicios. Esta percepción moviliza criterios de juicio o prejuicio que se refieren tanto al éxito en la tarea como a la satisfacción del maestro o al valor supuesto del niño. Para un ex alumno, los criterios formales (aplicación visible en el trazado, cuidado, disposición de la escritura y el dibujo en la página) son tan importantes como el contenido mismo del ejercicio. Por su parte, un profesional de la enseñanza confrontará las exigencias pasadas con los criterios actuales o con sus propias expectativas. Sin embargo, contrariamente a las normas de hoy, los profesores del siglo XVIII preferían las traducciones del latín un poco lejanas, pero elegantes: “Les belles infidèles” (Compère y Julia, 1992), que mostraban las cualidades de estilo en francés.

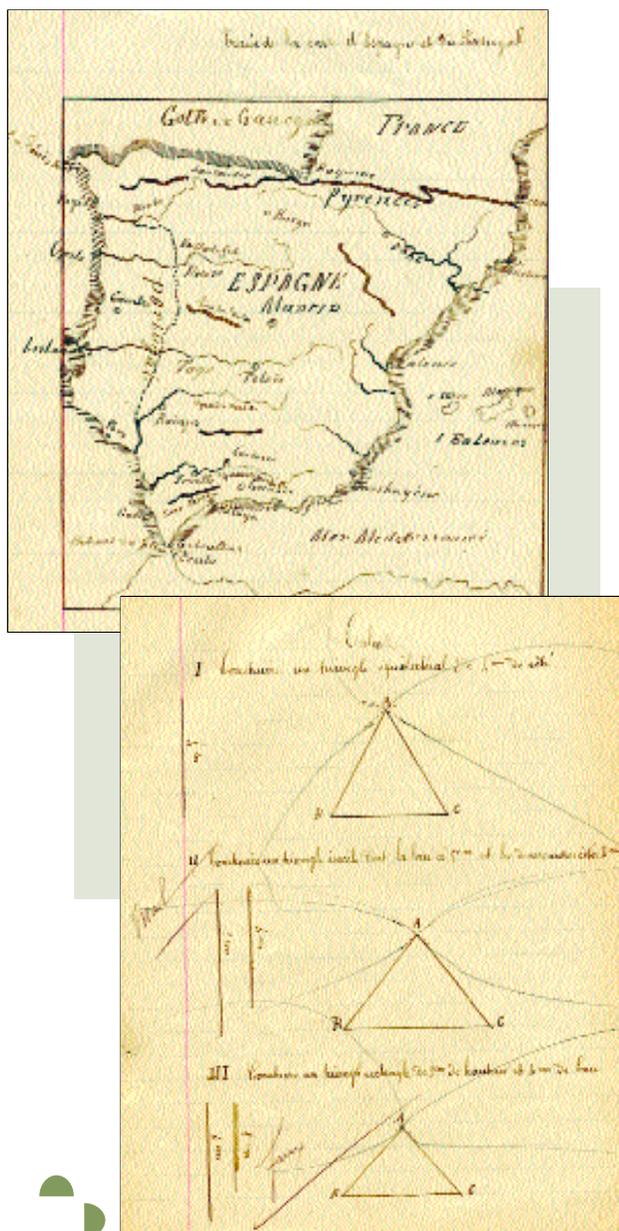
Pero las normas cambian con el tiempo. Hay que recordar que los cuadernos conservados son siempre los de los mejores alumnos, mientras que los que muestran la incapacidad de cumplir las tareas obligadas raramente han llegado hasta nosotros. Los lectores contemporáneos estamos, pues, condenados siempre a creer que el nivel ha bajado en relación a esos tiempos lejanos. Pero tal diagnóstico es una apreciación pedagógica anacrónica o una ilusión de la memoria. Para una perspectiva histórica, lo importante es interpretar los cuadernos según las normas (tanto escolares como sociales y culturales) propias del tiempo en el que estos fueron producidos. He aquí la cuestión fundamental que quisiera plantear en este artículo: ¿en qué medida los cuadernos escolares reflejan la cultura escrita y los saberes de su tiempo?

2. Cultura escrita y saberes escolares

2.1. Textos escolares y disciplinas académicas

En un mundo rural donde los adultos escribían poco, los niños en la escuela escribían cada día. Este gesto de escritura ejecutado durante horas y horas producía una relación con lo escrito muy alejada de la experiencia familiar. Al escribir cada día, año tras año, siguiendo unas normas impuestas, los niños interiorizaban de manera indeleble una cierta clasificación de los saberes. Era en esa rutina donde se plasmaba la percepción inmediata de lo que eran la Historia, la

Geografía o la Gramática, por ejemplo. Esta representación de las disciplinas estaba ligada tanto a las formas como a los contenidos de los ejercicios practicados. Así, la Geografía se vinculaba de manera inseparable al mapa que los alumnos dibujaban; la Ortografía se relacionaba con el dictado; la Gramática, con los ejercicios de análisis de palabras o de conjugación de verbos; la Aritmética, con la resolución de problemas; la Geometría, con las figuras trazadas con regla y compás. Otras actividades (como la copia, la composición de textos o las redacciones) son menos fáciles de ligar a una disciplina única (véanse las Figuras 3 y 4).



Figuras 3 y 4: Cuadernos escolares de Lucien Boucherie (10 años), 15 de mayo y 19 de febrero de 1894, sin paginar. Colección privada.

Al poner cada día un título a cada ejercicio escrito, el alumno operaba clasificaciones que se construían “en el acto” y que estructuraban no solo su experiencia, sino también sus saberes escolares. Esta práctica, realizada a lo largo de los años de escolaridad, construía una lista de saberes reconocidos como escolares que podemos llamar “saberes de escritura”, en oposición a aquellos otros saberes prácticos, tales como el aprendizaje de escribir con tinta y pluma. La lista de los “saberes de escritura” definía un conjunto de disciplinas cerrado y evidente. La religión, en Francia, dejó de formar parte de esta lista a partir de la ley laica de Jules Ferry, promulgada en 1882, a favor de la moral, definida a partir de este momento como un saber que se escribía, es decir, como una ciencia: “La moral es la ciencia que nos enseña a conducirnos bien en la vida; nos enseña lo que hay que hacer y lo que hay que evitar, y como nuestras obligaciones han recibido el nombre de deberes, la moral puede definirse como la ciencia de los deberes” (véase la Figura 5). Este texto fue escrito en 1901 por Marie Combès, alumna de la escuela rural de Saint-Laurent des Nieres, en el Sur de Francia.

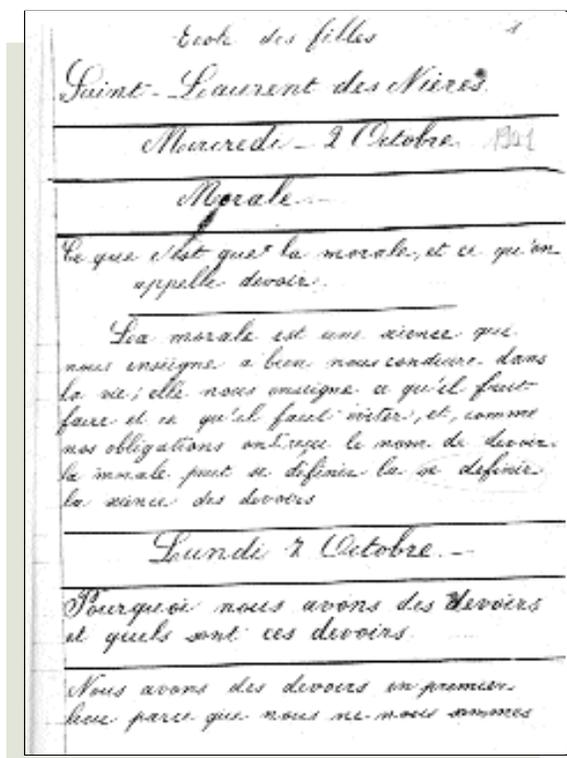


Figura 5: Cuaderno escolar de Marie Combès, alumna de la escuela rural de Saint-Laurent des Nieres, Francia. 2 de octubre de 1901, p. 1. Colección privada.

¿Diríamos actualmente que la moral es una ciencia? Seguramente no, pero así se consideró durante generaciones. En el fondo, lo que el lenguaje común designa con las palabras “saber”, “conocimiento” o “ciencia” tiene mucho que ver con la experiencia ordinaria de la escolarización.

2.2. Saberes escolares y libros

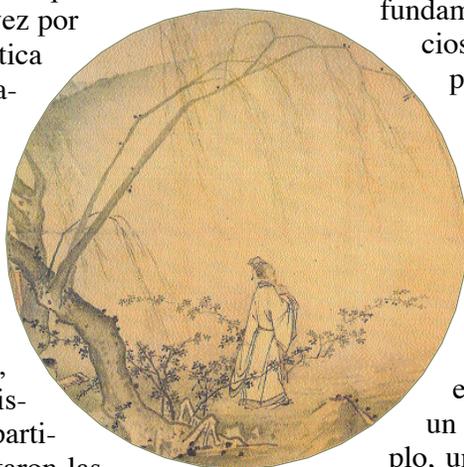
¿Cómo caracterizar los saberes escolares? Podríamos definirlos como saberes cuya realidad y permanencia están objetivadas en libros, aunque no solo se reducen a los textos escritos, ya que también movilizan imágenes, mapas, esquemas, figuras u operaciones, entre otras cosas. Pero, lo que desde luego es indudable, es que los alumnos los aprenden leyendo los manuales o escribiendo en sus cuadernos. Estos saberes fueron elaborados para que fueran transmitidos por una práctica pedagógica formalizada, colectiva y progresiva, que se dirigía a clases con muchos alumnos. En una clase hay que tener a todos los alumnos ocupados al mismo tiempo, proponiéndoles ejercicios colectivos que pongan de manifiesto las adquisiciones y los progresos individuales. Los saberes se constituyeron así en disciplinas escolares, que se presentaron de manera formal, lineal y diferenciada de sus posibles usos sociales, como acertadamente lo puso de manifiesto André Chervel (1998). Con ellas se estableció un currículo escolar fijo y exclusivo, si bien no todos los saberes entraron en este. Fueron (y son) las autoridades encargadas de controlar la calidad de la docencia las que también definen los saberes cuyo aprendizaje está considerado como necesario.

2.3. Saberes escolares y saberes empíricos de la práctica

¿Cómo consideraba la institución escolar los saberes que permanecían fuera de la escuela? En el siglo XIX, los antropólogos describieron la existencia de saberes transmitidos de generación en generación en sociedades sin escuela ni escritura. Por su parte, los folkloristas recogieron en zonas rurales cuentos, coplas y refranes en diversos dialectos. Esta división entre lo escrito y lo oral ha contribuido a reforzar el modelo escolar: los saberes de las prácticas tradicionales, transmitidos por medio del “ver hacer” y

el “escuchar decir”, fueron considerados como una mezcla de creencias respetables y supersticiones absurdas, recetas sospechosas, y saberes prácticos y útiles. Contra esos saberes arcaicos, la escuela republicana instituyó los saberes de la modernidad (Denis y Kahn, 2003). Para las autoridades, este objetivo no era de ningún modo incompatible con el hecho de que los alumnos tuvieran que seguir siendo campesinos o artesanos, salvo en contadas excepciones, en las que la movilidad social republicana permitía cambiar de posición o estatus a las nuevas generaciones con respecto a sus antepasados. Los saberes escolares debían permitir el progreso de los individuos y del pueblo entero, reemplazando a las prácticas empíricas, a los dogmas religiosos, al folklore rural y a las tradiciones opresivas. Se trataba de saberes que se leían y difundían en los manuales y que se escribían en los cuadernos escolares.

Los cuadernos conservados atestiguan ese proceso de apropiación por el que los alumnos debían salir de una vez por todas de la cultura oral y práctica del pasado. Los alumnos trabajaban “con” los cuadernos (y no sólo “en” los cuadernos) y estos, como soportes de escritura, funcionaban como dispositivos mediante los cuales se ordenaba el mundo de los saberes (Chartier, 1999). Imponían, en fin, un marco de referencia, no discutible, un inconsciente compartido por todos los que frecuentaron las mismas escuelas. Así, es posible comprender el lugar marginal, incierto, a veces despreciado, que se otorgó a las disciplinas irreductibles a esta presentación libresca, a esas materias que apenas aparecían en los cuadernos, como la Educación Física, la Música, la costura o el trabajo manual. Estas materias fueron definidas, ante todo, como prácticas. Por lo tanto, lo que resultó de esta ordenación fue, en realidad, la creación de una jerarquía tácita de las disciplinas dentro del conjunto de los aprendizajes, por un lado; y la separación entre ejercicios rutinarios que apuntaban a consolidar ciertos “saber hacer” (y dentro de ellos también el saber leer, escribir y contar) y ejercicios destinados a la adquisición de conocimientos científicos, por otro.



Es, precisamente, a partir de esta división que quisiera plantear dos cuestiones que pueden aclarar el papel desempeñado por los cuadernos escolares en la construcción de una cultura escolar fundada sobre la escritura:

1. ¿Qué tipo de textos encontramos en los cuadernos escolares en los comienzos de la escuela republicana francesa?
2. ¿Cómo podemos entender la manera en que se articulaba la relación entre lo oral y lo escrito en la clase?

3. Copias, dictados y redacciones antes de 1914

Quienes analizamos los cuadernos escolares nos sorprendemos por la cantidad de textos largos que los alumnos escriben a partir del curso medio (entre los nueve y diez años). En los cuadernos producidos hacia 1900 encontramos,

fundamentalmente, tres tipos de ejercicios: la copia, el dictado y la composición o redacción. Los fines de cada uno de estos textos son muy diferentes: un alumno copia para memorizar un contenido (por ejemplo, un resumen de Historia, una regla de Gramática); el dictado no es sino un ejercicio de Ortografía; y la redacción muestra que el alumno es capaz de componer un texto por sí mismo, por ejemplo, una narración o una descripción.

En el siglo XIX, estos tres ejercicios constituían tres grados de un mismo aprendizaje: el saber escribir textos.

3.1. Textos copiados

Para encontrar algunos ejemplos de la copia, podemos recurrir al cuaderno escolar de Emile Ract (12 años, 1898). Tres días de cada cinco, la niña comienza la página de su cuaderno con la copia de un texto de Moral o de Instrucción Cívica, a veces breve (de entre cinco y diez líneas), a veces largo (una página o más). En el cuaderno observamos igualmente cómo Emile copia también otros textos en otros momentos de la clase, que corresponden a las diferentes materias enseñadas, entre ellas Historia, Economía

doméstica y Agricultura. Aparecen copiados incluso textos de autores reconocidos, como uno de Buffon sobre el avestruz u otro del historiador Augustin Thierry en el que se describe una comida de los galos. Eso sí, estos textos de autor son mucho menos frecuentes que los textos anónimos, por lo general resúmenes de lecciones que Emile debía aprenderse.

Otro ejemplo de estos ejercicios de copia lo podemos encontrar en el cuaderno consagrado a la Moral de la alumna Marie Combès, ya citado, que tiene cerca de 100 páginas. La niña copiaba en orden los capítulos de un manual; aparecían así dos o tres textos por semana: deberes hacia la familia, hacia la escuela, hacia la patria, etc. El maestro podía preguntar al alumno sobre el contenido de los textos copiados, pero el ejercicio tenía como finalidad última el aprendizaje de un “saber escribir” sin errores ortográficos y sin olvidar ninguna de las palabras que debían ser copiadas.

3.2. Textos dictados

Lucien Boucherie (14 años, 1898) era un alumno de curso medio de un pueblo del Sudoeste de Francia. Prácticamente cada día, el maestro dictaba a la clase un texto de una página o más de extensión. Los textos elegidos para los dictados se referían a materias como Geografía, Historia o Ciencias Naturales, así como con la instrucción cívica, moral y patriótica. Eran textos anónimos o de autores canónicos. Por ejemplo, en una de las páginas aparece un dictado de un texto de Michelet, por el que el alumno aprende que la Revolución es el acontecimiento fundador de la historia de Francia: “Al invitar al campesino a la adquisición de los bienes nacionales, al vincularlo con la tierra, la Revolución de 1789 pasó a ser sólida, durable, eterna”. La finalidad del dictado no era (o no era exclusivamente) el cuidado ortográfico, sino también la iniciación a una cultura escrita a la vez instructiva y “literaria”. Independientemente de que el alumno copiara directamente de un libro o escribiera al dictado lo que leía el maestro en voz alta, se trataba siempre de memorizar el contenido de un texto, respetando su forma literal, para familiarizar al alumno con la sintaxis y el léxico de la escritura en francés. Una escritura que, por cierto, se encontraba muy alejada de la lengua oral en una época en que la lengua de

comunicación de los alumnos era todavía, a menudo, un dialecto o *patois*.

3.3. Textos redactados

Los ejercicios que conducían al alumno a redactar un texto se inscribían en la continuidad de esos modelos. El alumno debía escribir apoyándose en un texto que era, a la vez, repertorio de informaciones y modelo de estilo (véase la Figura 6). El tema ofrecía una trama que el alumno tenía que seguir y desarrollar. Tomemos algunos ejemplos:

1. Tarea de redacción: *Necesidad del trabajo. El trabajo manual y el trabajo intelectual. Dignidad del trabajo bajo todas sus formas.*
2. Tarea de estilo: *La bandera de Francia. Los emblemas de nuestro país. La bandera tricolor: su origen, su historia, los sentimientos que inspira.*
3. Tarea de estilo: *Una guerra desastrosa. Decir cuáles son las guerras que Francia emprendió bajo el reinado de Luis XV.Cuál de esas guerras fue desastrosa para Francia y cuáles fueron sus consecuencias.*
4. Tarea de estilo: *La imprenta. Decir en qué época tuvo lugar el descubrimiento de la imprenta y cuáles han sido sus ventajas para los hombres.*

En algunos casos, se trataba simplemente de “recitar” por escrito la lección que los alumnos ya conocían de memoria. En otros casos, a la escritura había precedido una lección durante la cual el maestro había dado las informaciones necesarias que los alumnos debían memorizar y escribir después aplicando un buen francés en su composición. Al leer los cuadernos es fácil distinguir de cuál de estas dos situaciones partían los alumnos al iniciar su redacción: cuando el alumno debía escribir por sí mismo las informaciones escuchadas, pero no leídas, aparecen indicadores de oralidad, visibles en la redacción final, tales como la escasez de puntuación (fundamentalmente comas), la repetición de las mismas palabras (derivada, en parte, de la no utilización de pronombres) o la dificultad de ligar unas frases con otras.

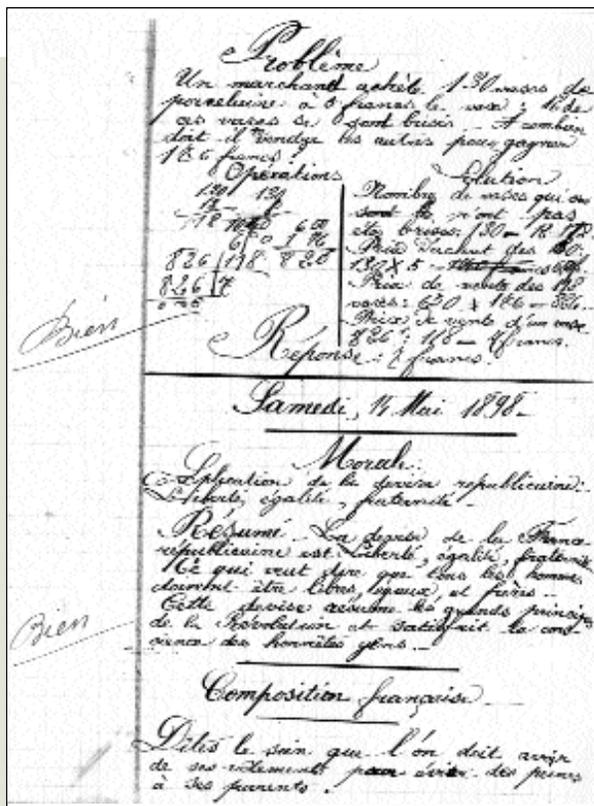


Figura 6: Composición sobre “el cuidado que hay que tener con la propia ropa para evitar problemas a los padres”. Cuaderno escolar de Emile Ract (12 años), escuela de Plancherine, Savoie, Francia. 14 de mayo de 1898, sin paginar. Colección privada.

Las dificultades en la adquisición de la sintaxis marcan la lenta y progresiva apropiación de una lengua escrita preparada por la memorización de los textos copiados o escritos al dictado. Para los maestros es evidente que la copia, el dictado, la lección recitada por escrito o parafraseada a partir del libro, eran etapas previas que preparaban para una etapa final, la más difícil y la más paradójica: encontrar, a partir de la oralidad escolar, las formas sintácticas específicas de lo escrito. Esto es lo que explica por qué, en esta primera fase, los contenidos de las copias, los dictados o las composiciones a partir de un texto escrito o de una lección oral sean prácticamente los mismos y tengan que ver con todas las disciplinas “discursivas” e instructivas de la escuela. Los alumnos debían escribir versiones más o menos próximas al texto “literal” que previamente habían tenido que memorizar (Chartier, 2007). Todas estas versiones eran aceptables si eran exactas en el contenido y gramaticalmente correctas. Los alumnos descubrían así que el

respeto escrupuloso del texto, reproducido tal cual, era menos importante que la fidelidad semántica de su contenido.

De este modo, al pedir una “restitución” escrita de la lección aprendida, el maestro proponía un ejercicio próximo a la recitación oral individual, a la cual los alumnos están habituados desde el inicio de su escolarización. Podía controlar, sin embargo, al mismo tiempo, las adquisiciones de todo el grupo, algo que oralmente solo era posible interrogando a los alumnos uno por uno en la clase. Tal posibilidad fue esencial en todas las escuelas rurales, donde varios grados funcionaban en paralelo dentro de la misma clase: mientras que un grupo escribía en silencio, el maestro podía dictar una lección oral a los menos avanzados. Por lo tanto, los textos escritos en los cuadernos deben ser interpretados en relación con esos momentos de trabajo oral que no dejaron ninguna huella en ellos. Y si no contamos con estas huellas, ¿cómo podemos saber la manera en que tuvo lugar realmente la articulación entre la oralidad y la escritura en las clases?

4. Oralidad y escritura escolares: ¿continuidad o discontinuidad?

4.1. Los fines de la enseñanza de la Lengua antes y después de 1970

Gracias a la lingüística sabemos que todas las lenguas, orales y secundariamente escritas, desempeñan dos funciones esenciales: expresar y comunicar. En Francia, a partir de 1970, los textos oficiales definen los fines de la enseñanza como el aprendizaje de esas dos funciones:

“Las finalidades de la enseñanza del francés [son] dar a todos los niños y adolescentes el dominio de la expresión oral y escrita en la lengua utilizada actualmente y permitirles así la comunicación” (Circular del 29 de abril de 1977 del Boletín Oficial de Educación Nacional, BOEN).

Esta afirmación, que hace hincapié en la continuidad entre lo oral y lo escrito, es hoy en día un lugar común que ya nadie utiliza. La escritura recurre a un código específico, cuyo funcionamiento se adquiere en diversas etapas, como lo han demostrado los psicólogos. También es cierto que las situaciones de interlocución, cara a cara, se diferencian de las situaciones de

lectura o de escritura, pues estas separan al autor de los destinatarios. Sin embargo, entre una lengua oral y la misma lengua escrita, hay mucha más proximidad que entre una lengua materna y una lengua extranjera. Por lo tanto, parece ahora imposible que los alumnos adquieran el dominio de lo escrito sin apoyarse sobre lo que ellos saben y quieren decir. Estas evidencias son recientes y están muy alejadas de las concepciones que prevalecían en los comienzos del siglo XX. La escritura que observamos en los cuadernos escolares no se apoya en la palabra viva de la lengua cotidiana, sino al revés, la oralidad escolar se apoya en la escritura.

4.2. La evolución de la redacción: ¿cómo escribir la experiencia?

Podemos centrarnos en la evolución de la redacción y sus contenidos a lo largo del siglo XX (Dancel, 2001). Junto a los textos en los que el alumno debía “restituir” los conocimientos que había aprendido aparecieron temas que este debía tratar apoyándose en saberes referidos a su propia experiencia. Los títulos de esos temas adoptaron formulaciones que implicaban una mirada subjetiva, tales como “He asistido a...”, “Escribe a un amigo para contarle...” o “Lo que me ha pasado en...”.

Pero no todos los temas que podrían ser objeto de escritura en la clase eran bienvenidos: era menester evitar aquellos asuntos que pudieran molestar a las familias o que llevaran a los alumnos a exponer determinadas conductas u opiniones impropias para la neutralidad de la institución. Así ni la religión, ni la política, ni los testimonios demasiado personales sobre la vida y las costumbres podían entrar en el repertorio de los tópicos aceptables. Se podía, eso sí, hablar de la escuela, de los compañeros, de los juegos, es decir, de la vida cotidiana escolar. Estos temas no parecen referirse a los “saberes de escritura”, sino a los “saberes de la experiencia”. Todos los alumnos, buenos o malos, tendrían entonces algo que escribir, ya que les bastaría con apoyarse en su experiencia para encontrar el contenido y en su lengua oral cotidiana para expresar y comunicar tales experiencias y transformarlas en textos escolares. Esta concepción, que ha sido defendida por Célestin Freinet con el concepto del “texto libre”, entra totalmente en contradicción con la pedagogía de lo escrito, tal

como se refleja en los cuadernos escolares analizados. Veamos algunos ejemplos.

Primer ejemplo: antes de 1914

¿Qué es lo que encontramos en los cuadernos escolares antes de 1914? La mayor parte de los temas que implican al redactor solo lo hacen de manera formal: “Cuenta, sin nombrar al autor, un acto de egoísmo del cual hayas sido testigo”; “Cuenta un acto de caridad del cual hayas sido testigo”; “Jules escribe a su hermano que ha sido incorporado al ejército. ¿Qué le dice?”; o “Haz el retrato de un niño bien educado y de un buen alumno que conozcas” (ejemplos tomados de varios cuadernos escolares de Lucien Boucherie, 1892, 1893 y 1895),

En todos estos temas, la consigna “cuenta” ha sido interpretada de inmediato como “imagina” o “inventa”. Leyendo las observaciones de los maestros, resulta evidente que el objetivo no era la *expresión* singular de una experiencia. El alumno debía simplemente mostrar que era capaz de escribir un texto en primera persona, mediante la narración de una verdad o de un valor admitido por todos (condena del vicio y elogio de la virtud, relaciones fraternas ideales, retrato de la buena conducta escolar, etc.). El “yo” de la escritura no era, de ningún modo el del testigo, sino un “yo” universal, abstracto. Así, la escritura de experiencia era tratada sobre el modelo de los saberes escolares habituales, como si se tratara de un relato histórico o literario.

Segundo ejemplo: hacia 1930

La escuela se transformó después de la Primera Guerra Mundial bajo la influencia de las nuevas teorías pedagógicas: los maestros aprendieron a vincular mejor la escritura y la experiencia, lo oral y lo escrito. Por ejemplo, en 1930, todos los alumnos de una clase vieron por primera vez un avión volando sobre el pueblo y la maestra aprovechó la ocasión para transformar el acontecimiento en ejercicio escolar. Una niña de 12 años, de nombre Denise, contó así en su cuaderno esta “experiencia real”, que mezclaba el recuerdo (ella estaba en el jardín con su madre), la descripción de *visu* (“En el fuselaje alargado distingo muy bien a las personas que están en las ventanas del avión, veo las ruedas porque no está muy alto”) y la opinión personal, que sirve de conclusión (“Yo no quisiera viajar en

avión”). Podemos ver, con cierto asombro, las expresiones y el léxico que la niña ha utilizado en su redacción (“trueno”, “alas”, “fuselaje”, “ruedas”, “la hélice da vueltas como las aspas de un molino”, “rapidez prodigiosa”, “un gran pájaro con las alas rígidas”). Sin embargo, sabemos que estas palabras o expresiones no fueron fruto de la espontaneidad de la niña, sino que fueron escritas por la maestra durante el trabajo previo al ejercicio de redacción individual que sobre el tema realizó con toda la clase (Dancel, 2001).

Entonces ¿hay que considerar esta ayuda como un molde que limita la expresión personal del alumno y le conduce a una escritura estereotipada? O bien, por el contrario, ¿hay que considerar esta ayuda como un recurso necesario sin el cual muchos niños no serían capaces de escribir casi nada? En el caso del cuaderno de Denise encontramos algo excepcional: la maestra ha dictado a los alumnos varias conclusiones para mostrar que hay diversos puntos de vista aceptables, que han sido copiadas por todos:

- 1) *Yo no quisiera ir en avión porque los periódicos dicen que muchos se incendian, que otros caen al agua o se estrellan en tierra porque no tienen gasolina.*
- 2) *Envidia a los que están en el avión. Deben gozar de un hermoso espectáculo y, además, es posible ir muy lejos y conocer muchos países. ¡Pero esta máquina debe ser terrible durante una guerra!*
- 3) *Admiro a esos hombres que el gran pájaro lleva hacia lo desconocido.*

(Dancel, 2001: 113-114)

Tal diversidad de afirmaciones no hubiera sido imaginable una generación antes, cuando la escuela enseñaba claramente lo que cada alumno debía aprobar o reprobar. Por el contrario, después de la Primera Guerra Mundial, los modelos literarios permitieron un abanico mucho mayor de reacciones, sentimientos u opiniones frente a un mismo acontecimiento. Sin embargo, el estatus escolar del relato de experiencias no se confunde con el testimonio. Los extractos literarios sirven de referencia para ayudar a los alumnos a contar y describir escenas realistas, así como a expresar deseos, sentimientos y juicios singulares, si no personales. Los buenos alumnos son, a menudo, los que adhieren a los modelos escolares, los que responden tal y como de ellos espera la institución.

Terceer ejemplo: alrededor de 1960

Todavía en 1960 predomina este modelo. Jean-Paul tenía 7 años cuando describió en diez líneas un picnic familiar bajo el título “A orillas del río en verano” (véase la Figura 7):

Hoy es domingo, toda la familia va de paseo a orillas del río. Mamá remienda una servilleta, Bébé tira del hilo de la bobina, Papá pesca, un pez muerde, Papá tira rápido la red, Monique mira el pez que ha sacado de la canasta y lo admira. Luego harán una comida cerca del agua. Han traído una gran canasta. ¡Qué lindo día pasaron los niños! (Cuaderno escolar de Jean-Paul T. Savoie, Francia, 23 de junio de 1963).

Leyendo este texto podría pensarse que es el relato de una experiencia personal. Pero no es el caso. En efecto, la maestra pegó sobre el pizarrón una gran imagen representando un picnic. Después de un momento de conversación espontánea, en el que todos los alumnos participaron describiendo y comentando la imagen, la maestra les pidió que formularan oralmente frases correctas y que luego cada uno compusiera un borrador de su texto completo. Jean-Paul tuvo siete errores ortográficos, pero entendió perfectamente las reglas de la composición, un género literario donde el alumno debe describir la escena como si él mismo fuese unos de sus protagonistas. Nada falta en este texto para que parezca el relato de una experiencia personal, ni siquiera el nombre atribuido a la niña (que es el de su hermana), ni la conclusión bajo forma de exclamación gozosa.

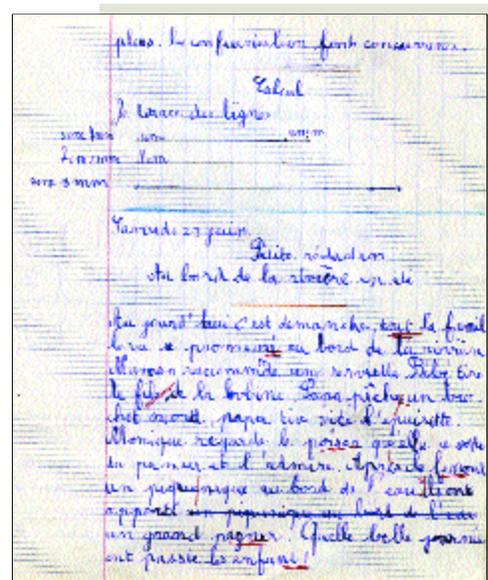


Figura 7: Redacción: “A orillas del río en verano”. Cuaderno escolar de Jean-Paul T., escuela de Aillon-le-Jeune, Savoie, Francia. 23 de junio de 1963, sin paginar. Colección privada.

4.3. Oralidad escolar y adquisición de conocimientos en el primer curso

Es posible comprender cómo este aprendizaje de la norma escrita comenzaba mucho antes de que los alumnos fueran capaces de leer y de escribir, gracias al cuaderno en el que una maestra anotó la preparación de sus clases. El documento, fechado en 1962, hace referencia a una clase de doble nivel, en la que confluyen niños de los dos primeros años de la escuela primaria (véase la Figura 8). La maestra (según me han dicho) trabajaba entonces en una escuela muy popular de la periferia parisina. Los niños llegaban al primer año sin apenas saber manejar un libro, coger el lápiz o participar en clase.

En su plan de trabajo para las cuatro semanas del mes de noviembre ella repartió, por un lado, las actividades específicas de cada nivel (lectura, escritura y cálculo), las únicas que exigían que ella estuviera disponible para la mitad de la clase, y por otra parte, las actividades comunes. El programa común a los dos niveles pensado para la segunda semana era el siguiente: Moral (“La madre”), vocabulario (“La lluvia”), Gramática (“El femenino de palabras en -eur, como *chanteur-chanteuse*; *voleur-voleuse*, pero también *instituteur-institutrice*, etc.”), conjugación (“El presente del verbo *chanter*”), recitado (una poesía sobre el otoño), Historia

(“La civilización de la Galia romana”), Geografía (“El otoño y el invierno”), observación científica (“El aceite y el agua”) y dibujo o trabajo manual (“Coloreado y recortado de árboles bajo la lluvia”).

En noviembre², ningún niño de primer año sabía leer, ni siquiera descifrar las letras. Sin embargo, gracias al doble nivel, esos alumnos recibieron una instrucción oral que se podría llamar intensiva, según las disciplinas escolares. No debían escribir después de cada lección, tal y como lo hacían los alumnos de segundo año. Pero, al mirar los cuadernos, se puede pensar que esos alumnos pasaron todo su tiempo descifrando, trazando letras, copiando palabras y contando. Sin embargo, a lo largo de los contenidos abordados, esos alumnos aún iletrados habían visto y descrito ilustraciones en las clases de Historia y Geografía, habían escuchado lecturas y, a veces, hasta memorizado una cantidad de palabras desconocidas y de saberes nuevos. Esta maestra comenzó su carrera profesional antes de la Segunda Guerra Mundial y toda su formación la llevó a creer que la escuela debía hacer entrar a los niños en el mundo de la cultura escrita de los libros. Una cierta concepción de las relaciones entre lo oral y lo escrito, tal como fueron entendidas a finales del siglo XIX, aún puede observarse en la actualidad. Esta iniciación, sistemática y muy guiada, no de-

	1 ^{er} S.		2 ^e S.		3 ^e S.		4 ^e S.	
Morale	La famille		La mère		Le père		Les frères et sœurs	
Lecture	3 or. f. - pronoms		or. h. or. g. - pronoms		or. gr. pr. - pronoms		or. or. ch. - pronoms	
Vocabulaire	Au bois		La pluie		Le vent		A la ville	
Grammaire	Formation des noms en -eur		Formation des noms en -euse		Le nom - singulier - pluriel		Le pluriel des noms (-s)	
Conjugaison	Chanter - Présent		Chanter - Présent		Chanter - Présent		Chanter - Présent	
Recitation	C'est l'automne				Trois feuilles d'or			
Calcul	3		10		10		10	
Histoire	Versingloria.		Les galles romaines		Les galles romaines		Les finances - l'opéra.	
Géographie	L'automne en Normandie		L'automne en Normandie		L'automne en Normandie		L'automne en Normandie	
Observation	Une feuille		Une feuille		Une feuille		Une feuille	
Dessin - T.M.	La feuille		La feuille		La feuille		La feuille	

Figura 8: El cuaderno de una maestra. 1962.

jaba en absoluto lugar para la expresión y la comunicación oral y escrita, en el sentido definido diez años después por las instrucciones oficiales.

5. Conclusión: cultura escrita-cultura oral en la escuela

¿Qué debemos entender, entonces, por “cultura escrita escolar”? Al final de este rápido recorrido por los cuadernos franceses creo que es necesario definir más rigurosamente lo que llamamos “cultura oral”, “cultura escrita” y “cultura escolar”.

5.1. Primera observación

Los contenidos de la cultura escolar se transforman a lo largo del tiempo, lo que modifica la jerarquía de los saberes y las prácticas de escritura. Esta evolución no es fácil de vislumbrar en los textos ni en los programas oficiales, pero sí es perfectamente visible en los cuadernos. Algunas materias están omnipresentes en los cuadernos de 1900: la Moral, la Historia, la Geografía o las Ciencias, por ejemplo. Todas ellas aparecen en textos copiados, dictados o redactados. Después de la Primera Guerra Mundial, gracias a la aparición de un aprendizaje focalizado en la lengua francesa, los ejercicios de Gramática y de conjugación ocuparon cada vez más espacio en las páginas de los cuadernos. Las copias o los dictados de textos instructivos desaparecieron y los textos leídos o dictados eran, en su mayoría, descripciones realistas o relatos de experiencias extraídos de textos literarios. Los temas sobre los cuales los alumnos debían escribir siguen la misma evolución. Por medio de los textos que hay que leer y escribir, la escuela primaria quiere hacer adquirir a los niños del pueblo una cultura general más literaria y no solo saberes instructivos bien memorizados.

5.2. Segunda observación

Esta importante evolución de las prácticas de escritura si bien modifica los contenidos enseñados, no transforma la relación de la escuela primaria con la cultura escrita. La lengua de los

“saberes de escritura” no sirve prioritariamente para expresarse ni para comunicarse, sino para representar el mundo. Esta función de representación se efectúa, en una primera etapa, mediante las disciplinas científicas. Hay que comprenderlas y aprenderlas. Se efectúa también, en una segunda etapa, mediante las ficciones literarias que enuncian los valores y el sentido de las experiencias, de las relaciones y de las conductas. Hay que entenderlas, pero, al igual que con los conocimientos científicos, hay también que aprenderlas, ya que los niños no las adquieren por medio de sus experiencias familiares, como es el caso de las familias burguesas cultas.

La oralidad escolar trata de hacer escuchar a los niños de las escuelas públicas la lengua escrita que ellos no conocen, los contenidos de los saberes y las formas lingüísticas de lo escrito que ellos ignoran. La lectura en voz alta es un dispositivo esencial de este aprendizaje. No podemos entonces considerar como parte de la cultura oral todo lo que tiene que ver con el habla efectiva. Hay formas específicas de la oralidad que pertenecen esencialmente a la cultura escrita. Esto es evidente en el caso de la cultura escrita académica, donde la conferencia, la clase magistral, los seminarios o los coloquios solo tienen sentido en relación con los libros, los artículos y los textos de los cuales hablan. Pero también es el caso de la escuela popular, aunque las pedagogías de la expresión y de la comunicación nos hayan llevado a olvidarlo o a subestimarlos.

5.3. Tercera observación

Después de todo, hay que interrogarse sobre la desaparición de este modelo a partir de 1960, en una coyuntura donde todo el mundo occidental se urbanizó, donde la escolaridad se hizo extensiva a todos, donde lo escrito, omnipresente en el mundo social (libros de bolsillo, periódicos, revistas, etc.) compitió con las nuevas tecnologías de la comunicación audiovisual. Con la televisión, la escritura dejó de tener el monopolio de la transmisión de los saberes y de las ficciones. Esta nueva cultura ciudadana, la audiovisual, desacreditó, sino el mundo de los saberes, por lo menos las modalidades que la escuela del pueblo había inventado para transmitirlos.

5.4. Cuarta observación

Sin embargo, nadie puede discutir que la escuela sigue teniendo como misión esencial que los alumnos adquieran la escritura y aprendan a ordenar el mundo de los saberes mediante ella. ¿En qué se convertirán los cuadernos escolares, ahora que los teclados y las pantallas penetran en las escuelas más ricas del planeta? ¿Qué pedagogía popular podrán concebir los docentes en tiempos de Internet? La frontera que oponía, a finales del siglo XIX, la cultura oral de las sociedades campesinas arcaicas y la cultura escrita de las sociedades urbanas modernas está, una vez más, en proceso de transformación. Es quizá la experiencia viva de ese cambio cultural, cuyas consecuencias no podemos prever aún, lo que hace que sea cada vez más urgente y necesaria una reflexión sobre la historia de las relaciones entre las culturas escritas y las culturas escolares en nuestros diferentes países. A pesar de su humildad, o quizás a causa de ella, los cuadernos escolares tienen todavía mucho que enseñarnos.

Notas

1. Este artículo ha sido reproducido con permiso de la revista "Cultura escrita & sociedad", en cuyo número 8 (abril 2009) se ha publicado por vez primera. El trabajo aquí presentado fue leído como ponencia en el VIII Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, celebrado en la Universidad de Alcalá del 5 al 8 de julio de 2005, organizado por el Seminario Interdisciplinar de Estudios sobre Cultura Escrita de la Universidad de Alcalá (SIECE) y dirigido por el profesor Antonio Castillo Gómez.
2. En Francia y en todo el hemisferio norte, las clases comienzan en septiembre.

Referencias bibliográficas

- Baubérot, J. (1997). **La Morale laïque contre l'ordre moral**. París: Seuil.
- Boletín Oficial de Educación Nacional (BOEN)**, 29 de abril de 1977.
- Chartier, A-M. (1999). Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dans l'école primaire. Le dispositif. Entre usage et concept. Dossier monográfico, **Hermès**, 25: 207-218.

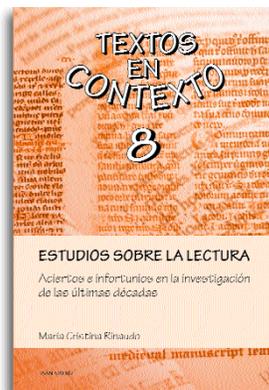
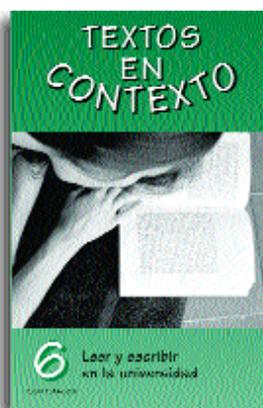
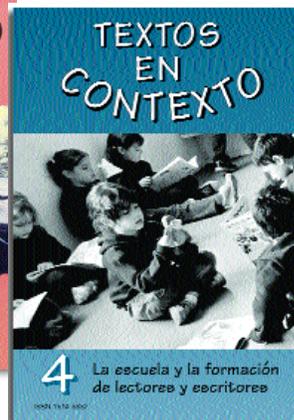
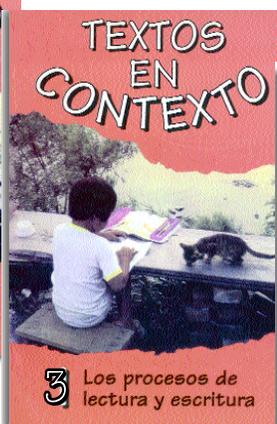
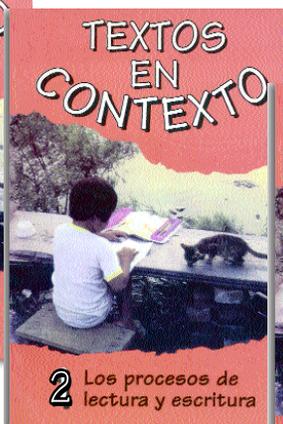
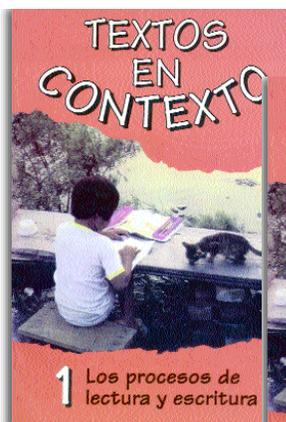
- Chartier, A-M (2007). **L'école et la lecture obligatoire**. París: Retz.
- Chervel, A. (1998). **La culture scolaire. Une approche historique**. París: Belin.
- Chervel, A. y D. Manesse (1989). **La dictée, les Français et l'orthographe**. París: Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), Calmann-Levy.
- Compayré, G. (1886). **Histoire de la Pédagogie**. París: Delaplane.
- Compère, M-M. y D. Pralon-Julia (1992). **Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Etude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-Grand vers 1720**. París: Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP); Publications de la Sorbonne.
- Dancel, B. (2001). **Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens**. Grenoble: Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie de Grenoble.
- Denis, D. y P. Kahn (dirs.) (2003). **L'école républicaine et la question des savoirs**. París: Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS).
- Durkheim, E (1938). **L'évolution pédagogique en France**. París: Alcan. [1905].

Traducción al castellano de Ana María Ferreiro.

Este artículo fue enviado a la redacción de LECTURA Y VIDA a pedido de las directoras.

- * Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de filosofía por concurso y profesora titular en el Service d'Histoire de l'Education INRP/ENS-Paris (Institut National de Recherche Pédagogique). Investigadora sobre escolarización de la escritura, método de enseñanza de la lectura en Francia y Europa Occidental e historia de la formación docente y prácticas de la enseñanza.

TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B

C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

www.lecturayvida.org.ar