

LA RELACIÓN LECTURA – ESCRITURA: UNA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA. APUNTES PARA UN ANÁLISIS

Vanesa Conditto
UNR-CONICET

Resumen: En el presente artículo se parte de la asunción de que, si bien la lectura y la escritura constituyen dos prácticas sociales que se suelen considerar en una relación de dependencia recíproca, existen numerosas evidencias de que en su devenir histórico no siempre han sido instancias necesariamente conjuntas, tanto en lo relativo a sus usos sociales como en lo que concierne a las prácticas y discursos específicos en torno de su enseñanza. En virtud de ello, este escrito se propone caracterizar las complejas relaciones entre la escritura y la lectura a partir de una revisión de determinadas configuraciones históricas respecto de ambas prácticas, atendiendo específicamente a las significaciones culturales y sociopolíticas sobre las que se fundan.

Palabras clave: Lectura-Escritura-Historia Social-Enseñanza

Abstract: This article starts from the assumption that, although reading and writing are two social practices which are generally considered in a relationship of mutual dependence, there is numerous evidence that in their history have not always been necessarily joint instances, both in relation to their social uses as well as for the practices and specific speeches around its education. Therefore this paper aims to characterize the complex relationships between writing and reading through a review of certain historical configurations with respect to both practices, with a specific focus on the cultural and sociopolitical significances on which they are founded.

Key words: Reading-Writing- Social History -Teaching

Introducción y fundamentación

Solamente el recurrir a la historia nos permite salirnos de las presuposiciones que uno lleva consigo

E. FERREIRO (2011)

¿Leer implica necesariamente ser escritor o saber escribir? ¿Siempre se escribió con el fin de ser leído? ¿La lectura y la escritura han tenido o tienen la misma función, distribución y jerarquización en una sociedad? ¿Qué implicancias tiene la noción contemporánea de “lectoescritura”? ¿Cómo ha postulado y cómo sostiene esta relación la escuela, institución letrada por definición y fundación?

En virtud de estos y otros interrogantes de la misma naturaleza, este artículo tiene como objetivo general caracterizar las complejas relaciones entre la escritura y la lectura a partir de una revisión de determinadas configuraciones históricas respecto de ambas prácticas, atendiendo específicamente a las significaciones culturales y sociopolíticas sobre las que se fundan. En particular, se propone contextualizar históricamente algunas representaciones sociales en torno de la lectura y la escritura con el objeto de “desnaturalizarlas”.

El problema central sobre el que se sustentan estas indagaciones consiste en el reconocimiento de que existe una idea convencionalizada y relativamente contemporánea tanto

en la opinión pública¹ como, específicamente, en determinadas prácticas y discursos pedagógicos² –algunos sustentados por discursos académicos³– que propone una equivalencia entre lectura y escritura en tanto las entiende como dos caras reversibles de la misma praxis, y que se condensa en el compuesto conceptual “lectoescritura”. Considerar la lectura y la escritura como parte de un mismo proceso o actividad reversible resulta problemático dado que, de ese modo, no solo se desconoce la existencia de una divergente y, por momentos, conflictiva tradición histórica sino que además –y lo que es más importante– al efectuar esta “fusión” se impide (o, al menos, dificulta), tanto en el marco de propuestas didácticas como en proyectos de investigación, tomar en consideración las problemáticas específicas que cada una de estas prácticas traen aparejadas. Esto es, por ejemplo, bajo la concepción de la “lectoescritura” no es posible comprender por qué hay sujetos que se desempeñan adecuadamente en determinados ámbitos en la lectura y no en la escritura, o bien qué valor asumen ciertas escrituras “privadas” en principio no destinadas a la lectura, o incluso, aunque parezca paradójico, tampoco se puede indagar con rigor las relaciones que se suscitan entre ambas prácticas. Es decir, dado que el reconocimiento de la diferencia es requisito *sine qua non* para pensar en una dinámica relacional, a los fines de advertir en qué medida la adquisición o dominio de la lectura tiene repercusiones en la escritura y

¹ Zanocchi, P. (2014, 07 de diciembre); Gómez, A. (2014, 11 de marzo); Maldonado, S. (2013, 05 de diciembre); Simón de Poggia, E. (2013, 17 de septiembre).

² Celdrán Clares y Zamorano Buitrago. (2013); Grupo Educar (2012, 23 de marzo); Bellón, L. (2008, 17 de junio).

³ Montealegre, R. y Forero, L. (2006); Dussel (2009); Álvarez, G. (2012).

viceversa, es necesario que se consideren y caractericen sus respectivas especificidades –lo que, justamente, se suele oscurecer bajo el concepto de “lectoescritura”–.

Ahora bien, como marco conceptual de las indagaciones que a continuación se llevarán a cabo, es necesario aclarar que este problema y objetivo son pasibles de postularse en tanto, siguiendo con las formulaciones teóricas de Cardona (1999), se toma distancia de los planteos reduccionistas de la escritura en términos de una mera “tecnología”⁴ y se la piensa, antes bien, como una matriz de significación social y un campo de producción simbólica. Es decir, por un lado, se asume la irreductibilidad de la escritura a la noción de “código” (Blanche-Benveniste, 2002; Falchini, 2006), en tanto escribir no consiste en un simple mecanismo secundario de transcripción biunívoca en relación con la lengua hablada, ni leer supone su mera decodificación. Asimismo, desde el punto de vista que aquí se asume, la escritura siempre está ideologizada (aún más que la lengua) por el hecho de que, en primer lugar, es un sistema semiótico creado por el hombre y con “acta de nacimiento” y, en segundo lugar, porque no todo hablante es lector o escribiente (es decir, su ámbito de uso está mucho más restringido y, por consiguiente, controlado). En otras palabras, se sostiene la premisa de que “en toda sociedad los varios productos simbólicos se diversifican y estructuran de modo funcional para la sociedad misma” (Cardona, 1999, p. 87), tanto desde un punto de vista sincrónico como histórico.

Por consiguiente, desde este marco, dado el reconocimiento de que la lengua escrita no es un mero código reproductor

⁴ Mc Luhan, 1969; Ong, 1984.

secundario del habla y dada la asunción –una vez planteadas la dificultades que trae aparejada la noción de “lectoescritura”– de que la lengua escrita es de una complejidad tal que implica por lo menos dos actividades diferenciadas –la lectura y la escritura–, en el artículo se parte de la hipótesis de que aun dentro del seno mismo de la cultura letrada existen divisiones funcionales y se plantea una ideologización de las diferencias específicamente en lo que concierne a la práctica de leer y a la de escribir.

Es en virtud de ello que, a continuación, se intentará caracterizar y problematizar estas diferencias a partir de una revisión de algunas de sus configuraciones. En primer lugar, se hará referencia, a partir de un trabajo de indagación bibliográfico, a la lectura y la escritura en general, es decir, a sus instanciaciones en determinados momentos históricos y, en segundo lugar, se revisará específicamente la manera en que la institución escolar (tanto en su versión moderna como en su “prehistoria”) planteó su relación y diferenciación en virtud de distintos objetivos a lo largo del tiempo.

Lectura y escritura: sobre orígenes, revoluciones y momentos de cruce

Dado que en el apartado anterior se sostuvo que una de las características privativas de la escritura, a diferencia de la lengua, es su condición de tener “acta de nacimiento”, la primera cuestión que habría que plantear a los fines de comenzar a pensar en la compleja relación entre lectura y escritura es, brevemente, la discutida y controversial problemática de los orígenes. Para ello, y en virtud de la perspectiva no tecnologicista ni evolucionista que se asume, resulta de interés retomar el planteo de Calvet (2008) en relación con el tema.

El autor parte de una discusión con las posiciones etnocéntricas (propias de los discursos fundacionales de la lingüística moderna⁵) que reducen la escritura al alfabeto y que, desde allí, la plantean en una relación de subordinación con la lengua en tanto mera traducción o representación gráfica. Frente a ello, su propuesta sitúa a la escritura como parte del macro campo semiótico de lo pictórico –ligado a la voluntad de conservación y perdurabilidad del mensaje–, que en principio corre en paralelo al campo semiótico de lo gestual –que manifiesta su sentido en el “aquí y ahora” y es perenne por definición– en que se sitúa la lengua. Así, para Calvet (2008) lo pictórico y lo gestual tienen diferentes funciones sociales y por ello no deben confundirse: “lo pictórico [en donde se inscribe

⁵ Aunque no de modo privativo, se hace referencia a los planteos de Saussure, en Europa, y de Bloomfield en Estados Unidos (Calvet, 2008, p. 17).

a la escritura] es el producto de la cultura de la sociedad, del mismo modo que la lengua, si bien no mantiene originariamente ninguna relación de necesidad” (p. 24). Desde aquí se postula, por tanto, que las primeras escrituras de las que hay registro (que están plenamente situadas en el campo de lo pictórico y todavía no sometidas a la cualidad de lo gestual en que se halla la lengua⁶), lejos de las representaciones contemporáneas que predominan acerca de lo escrito, eran concebidas como huellas, marcas e incisiones más o menos estables e independientemente de cualquier lengua, orientadas a expresar y simbolizar un mensaje con el fin de que éste perdure en el tiempo y espacio.

Por consiguiente, de esta perspectiva se pretende destacar la siguiente conclusión en virtud de los objetivos que persigue el presente artículo: si se asume que en sus orígenes la escritura se halla dentro del dominio semiótico de lo pictórico, cuyo eje pasa por la búsqueda de conservar y resguardar determinada simbolización y, por tanto, es absolutamente independiente de la lengua de los “escribientes”, cabe pensar que, del mismo modo, en ese entonces tampoco existe una relación necesaria con una posterior lectura de dichas inscripciones, al menos de la manera en que hoy se puede concebir la lectura.

Es decir, teniendo en cuenta que (como se verá en las páginas siguientes) la idea de lectura como trabajo de análisis e interpretación silenciosa de lo escrito es una modalidad

⁶ Esto es así ya sea respecto de lo que Calvet (2008) denomina “proto escrituras”, como las incisiones sobre huesos, piedras, cavernas o “manos en negativo”, así como los más convencionalizados glifos mayas o la primera escritura sumeria en el 4000 AC.

relativamente reciente⁷, si uno se sitúa en estas primeras manifestaciones de la escritura, la lectura en tanto decodificación y oralización de las marcas gráficas estaría mucho más asociada con el campo semiótico de lo gestual (en el orden de lo perenne y lo efímero⁸) que con el de lo pictórico, por lo que en principio escritura y lectura, tomando como base la hipótesis de Calvet (2008), no guardarían una relación ni necesaria ni correlativa. De este modo, si se parte de esta primera configuración histórica, es evidente que los presupuestos tradicionales respecto de la lectura y escritura como obligadas contraccaras deben comenzarse a poner en entredicho.

Por otra parte, y ya en el plano de las escrituras históricas más (relativamente) recientes y convencionalizadas, para continuar con las indagaciones también es relevante retomar los planteos de Cavallo-Chartier (2004) acerca de lo que ellos denominan las “revoluciones de la lectura en Occidente”. Así, más allá de que estos autores (y los que desarrollan los distintos capítulos de la obra por ellos dirigida) se centran con exclusividad en la lectura como objeto de estudio, sus investigaciones resultan relevantes puesto que los distintos puntos de inflexión históricos que analizan en relación con la lectura suponen consecuencias respecto de lo que aquí se pretende problematizar, esto es, la dinámica entre la lectura y la

⁷ Si bien la lectura silenciosa se comienza a manifestar en la Alta Edad Media, investigaciones recientes sostienen que hasta avanzado el siglo XIX esta práctica no estuvo del todo generalizada (Cavallo – Chartier, 2004). Se volverá sobre este tema más adelante.

⁸ Obsérvese que esta asociación entre lectura y fugacidad, por oposición a escritura y conservación, está en la misma base de la propuesta de *Historia de la lectura en el mundo Occidental*, de Cavallo-Chartier (2004), sobre todo si consideramos la extensa cita de De Certeau (1990) con que se inicia esta obra. (2004, p. 15)

escritura y su relación heterogénea e históricamente condicionada.

Así, en primer lugar, en el contexto de la Grecia Clásica, por ejemplo, se advierte que, en una continuidad con lo ya postulado, se manifiesta una importante diferenciación entre las prácticas de leer y escribir desde el momento en que se sostiene que una de las funciones centrales que en ese entonces tenía la escritura era la de la conservación, resguardo y fijación de los textos, en tanto patrimonio cultural. Básicamente, aunque en el presente resulte extraño, esto quiere decir que no todos los libros tenían como destino la lectura: “hacia fines del siglo V AC parece concretarse la línea de demarcación entre un libro destinado casi solamente a la fijación y conservación de los textos, y un libro destinado a la lectura” (Cavallo-Chartier, 2004, p. 23). En esta misma línea, durante el período Helenístico, momento en que se comienzan a introducir marcas en los textos (sistema de titulación, signos de párrafos, guiones, etc.), es interesante advertir que, aunque en principio se tendería a creer que estas marcas eran proclives a facilitar la lectura, en realidad, sostienen los autores, obedecían a un establecimiento de criterios de ordenamiento, clasificación y conservación en bibliotecas: “los libros, aunque técnicamente predispuestos a la lectura, más que ser verdaderamente leídos, se iban acumulando” (Cavallo-Chartier 2004, p. 29). Así pues, cabría conjeturar, esto tiene que ver no sólo con la cantidad limitada de personas que durante la Antigüedad efectivamente eran capaces de leer, ni únicamente con el grado de especialización que suponía poder ejecutar una escritura, sino antes bien con toda una marcada estructuración de las

actividades simbólicas en virtud de efectivas relaciones de poder que, como se postuló en un inicio, obedecen a la conservación de la misma sociedad que producía tal especialización y división de tareas:

“La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido, porque era un símbolo de poder.” (Ferreiro, 1997, p. 278).

Asimismo, como se verá sobre todo en el subapartado siguiente, dentro de esta compleja y fraccionada organización de los bienes y actividades simbólicas tendientes a la conservación de la estructura social, la escritura siempre ha sido, en relación con la lectura, una práctica mucho más restringida, en tanto se la consideraba (y, posiblemente, todavía haya “huellas” de esta matriz en la actualidad) mucho menos controlable que la lectura.

Ahora bien, si proseguimos con el recorrido propuesto, también es relevante desatacar la relación que se planteaba entre lectura y escritura en la Alta Edad Media europea, según Cavallo y Chartier (2004). Dadas las condiciones materiales (pasaje del rollo al códice como soporte de lo escrito) e ideológicas (la lectura concebida como una manera propicia de acercarse a Dios y, por tanto, para la salvación del alma), se comienza a establecer un paulatino pasaje de la lectura en voz alta y más o menos ocasional (matriz predominante durante la Antigüedad) hacia una lectura silenciosa e intensiva. Es decir,

la lectura, por supuesto que restringida al marco eclesiástico, se reducía a muy pocos ejemplares y era, en la mayoría de los casos, siempre una relectura. De modo tal que, aunque se establece un contrato de lectura distinto (que los autores denominan “modelo monástico”) y una mayor relación entre lo escrito y la posibilidad de leerlo (la comodidad del códice frente al rollo no es un dato menor), todavía puede decirse que se escribía (copiaba) mucho más de lo que se leía; con lo cual, una vez más, se puede ver de qué modo ambas actividades lejos estaban de ser pensadas en términos recíprocos: “El libro, no siempre destinado a la lectura se convierte además de en obra piadosa e instrumento de salvación, en un bien patrimonial” (Cavallo-Chartier, 2004, p. 38).

Es recién entre los siglos XIII y XIV que se asiste a lo que los autores denominan la “1º revolución de la lectura”, la que – como se adelantó– interesa retomar en tanto implicó un importante cambio también en lo que concierne a la relación de la lectura con la escritura. En primer lugar, cabe destacar que coyunturalmente se trata de un momento en que, dado el renacimiento de las ciudades, se genera un importante incremento de la lectura y de la difusión de la cultura básica que produce más personas capacitadas para leer. Pues bien, lo central que Carvallo y Chartier (2004) destacan de este período es, justamente, el hecho de que las prácticas de lectura y escritura por primera vez comienzan a sostenerse recíprocamente. Es decir, según sus palabras, “se convierten en mutuamente funcionales” (p. 39) desde el momento en que, bajo este nuevo modelo de lectura escolástica, se leía para luego escribir (en la *compilatio*) y, al mismo tiempo, se escribía

ya con miras a una posterior lectura: el libro se convirtió en instrumento de labor intelectual (no ya meramente de conservación del patrimonio cultural). Prueba de lo anterior es el hecho de que en esta época comienzan a plantearse en la escritura toda una serie marcas y segmentaciones visuales-gráficas orientadas a que la lectura fuese más accesible (o, valga la redundancia, lectura más “legible”).

Por otro lado, también es interesante destacar las consecuencias respecto de la relación lectura / escritura a partir de una revisión de lo que Cavallo y Chartier (2004) denominan la “2º revolución de la lectura” y que Lyons (2004), en un artículo compilado dentro de la misma obra, desarrolla en términos de una ampliación del público lector y el surgimiento de lecturas (y algunas escrituras) heterodoxas. Aquí se hace referencia a la lectura como producto de las campañas de escolarización-alfabetización paulatinamente masivas que acontecieron desde los inicios de la modernidad, guiadas por los ideales iluministas, y cuyo apogeo tuvo lugar en el siglo XIX. Según Cavallo y Chartier (2004) esta revolución consistió en el pasaje de una lectura intensiva a una extensiva: “ciudadana, descuidada y desenvuelta” (p. 50); lectura que estaba no sólo asociada con el aprender sino también con el consumo y el placer, y cada vez más especializada según el público lector que, al ampliarse, se diversifica: obreros, mujeres y niños ingresan progresivamente en la cultura letrada y generan, así, una demanda específica.

De este modo, como es de esperarse, en virtud de esta especialización y diversificación, comienza a plantearse una relación más estrecha entre escritor y lector y, por tanto, entre

lectura y escritura: el escritor se profesionaliza y ya escribe pensando en su específico sujeto lector. Sin embargo, esto no quiere decir que las figuras se “confundan”: justamente, es en función de esta profesionalización que los límites entre quien escribe y quien lee quedan bien demarcados en este contexto. Asimismo, como sostiene Lyons (2004), en el siglo XIX hay una fuerte asimetría entre el saber leer, que es lo que efectivamente se expande, y el saber escribir. De hecho, obsérvese que hasta se puede encontrar tanto una división sexual, etaria y de clase entre estas prácticas: por regla general, aunque –como ya se planteó– comienzan a ser parte importante del público lector, no son ni la mujer, ni el niño⁹ ni la masa proletaria surgida de las revoluciones industriales quienes hacen uso de la escritura (muchos, de hecho, saben leer pero no pueden siquiera hacer uso de la escritura para firmar). Es decir, exceptuando algunos casos aislados (que, ciertamente, son considerados heterodoxos¹⁰) las fronteras entre ambas prácticas están claramente demarcadas en el siglo XIX.

Ahora bien, habría que enfatizar que esta demarcación de las prácticas no se trata meramente de una consecuencia de los obstáculos tecnológicos (esa justificación –en un contexto en que se han generalizado el papel, la pluma y la imprenta– es anacrónica), sino que obedece a una necesidad de control –por

⁹ Se volverá sobre la relación entre los niños y la escritura en el siguiente subapartado, en el que se focalizará en la relación escuela - alfabetización.

¹⁰ Aquí se hace referencia particularmente a lo que Lyons plantea en términos de la “escritura en el cuaderno privado” por parte de algunos obreros, en tanto parte de toda una retórica de la automejora (“el escribir para aprender”, tanto desde la copia como desde el debate e interpretación mediante escrituras sobre lo leído). (Lyons, 2004, p. 586)

parte de los, en ese entonces, recientemente consolidados Estados Nacionales– tendiente al mantenimiento de ciertas jerarquías, es decir, a la reproducción del orden social establecido, lo que se consideraba mucho más factible desde la lectura que desde la escritura:

“La escuela de los Estados burgueses y la Iglesia (los cuales, a pesar de la competencia existente entre ellos, están de acuerdo sobre este punto), el aparato bibliotecario -elaborador de la ideología democrática de la lectura pública- y la industria editorial, están interesados en la creación de un público cada vez más amplio de personas que lean, no que escriban (...). Es cierto que se puede controlar incluso la producción de la escritura, en los niveles altos y de cultura oficial (...) Sin embargo, en comparación, el control de la lectura parece más directo y más simple y, naturalmente, menos doloroso. Para que funcione sólo es necesario que las lecturas del público que hay que alfabetizar y educar (y, por tanto, adoctrinar) estén orientadas hacia un determinado corpus y no hacia otro, hacia cierto canon fijo.” (Petrucci, 2004, p. 598-9).

Ahora bien, para ir concluyendo con este apartado, restaría mencionar aunque sea brevemente lo que según Cavallo y Chartier (2004) supone la “3º revolución” de la lectura. El elemento central sobre el que se insiste en la actualidad respecto de la lectura y la escritura como producto de la revolución informática y la proliferación de textos y escrituras digitales es, justamente, el progresivo borramiento de las fronteras entre el ser lector y ser escritor. Aparentemente,

sostienen ciertas perspectivas¹¹, la división de roles y de prácticas se desdibuja por la posibilidad de consumir una escritura sobre la lectura, facilitada por la lógica del “cortar/copiar y pegar” y “reescribir” que permiten los textos en formato digital, o bien, en virtud de la proliferación de redes sociales y blogs en los que aparentemente “cualquiera” podría escribir.

No obstante, cabría que se reflexionara acerca de si se trata, efectivamente, de una auténtica democratización de las prácticas o si, por lo contrario, bajo esta aparente apertura no subyace también una nueva estructuración y segmentación: ¿tienen el mismo estatuto social estas nuevas escrituras, efímeras por definición, que las escrituras de libros, textos académicos, discursos periodísticos, con las que coexisten (ya sea en papel o en formato digital)?; o bien: ¿están, realmente, generalizados y equitativamente distribuidos los saberes informáticos y sus potencialidades respecto de la escritura? Es evidente que se trata de un escenario demasiado contemporáneo como para extraer conclusiones apresuradas (Tedesco 2000). Sin embargo, se considera que resulta de importancia poder leer de un modo crítico estos cambios a la luz de los procesos históricos que se revisaron a lo largo de este apartado y que no hacen sino confirmar que la lectura y la escritura desde sus orígenes han manifestado una distribución y control desigual, y en permanente tensión.

A continuación, a los fines de precisar un poco más la caracterización que aquí se persigue como objetivo, se realizará un recorrido y análisis de la manera en que la institución

¹¹ Dillon (2013, 13 de mayo); Cavallo-Chartier, (2004, 51); Ferreiro (1997, 280).

escolar a lo largo de su historia (y “prehistoria”) ha planteado esta relación entre la lectura y escritura, específicamente en lo que concierne a su enseñanza/aprendizaje.

La alfabetización en el aula: ¿lectura?, ¿lectura y escritura?, o ¿lectoescritura?

En primer lugar, habría que señalar (a modo de fundamentación) que interesa particularmente esta relación de la cultura escrita con las prescripciones escolares dado que, lejos de tratarse de un aspecto secundario respecto de las configuraciones generales sobre la lectura y la escritura, se parte de la asunción y reconocimiento de que, ciertamente:

“Es en la escuela donde los niños de todo el mundo aprenden a leer y a escribir hoy en día. Estos aprendizajes básicos están tan profundamente ligados a experiencias escolares de la infancia que resulta difícil separar la entrada a la cultura escrita de los contextos que les dan valor y sentido en las sociedades contemporáneas.” (Chartier, 2005, p.15)

Por consiguiente, aunque no se puede afirmar que la alfabetización en el marco institucional escolar sea el único factor causal para explicar el origen de las representaciones y prácticas sociales sobre la lectura y la escritura (y sus relaciones), es necesario reconocer su importancia, sobre todo a partir de la consolidación de esta institución desde la segunda mitad del siglo XIX y su consecuente extensión a la mayoría de la población en edad escolar.

Ahora bien, antes de iniciar el trayecto por las distintas configuraciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, es preciso que también se insista en la “no naturalidad” de la asociación y representación consustancial entre ambas prácticas; asociación que se condensa en el concepto de “lecto-

escritura”, tal como se señaló en el inicio del artículo y se esbozó algunos de los problemas que acarrea este posicionamiento:

“Procesos largos que duraron siglos, dieron lugar a una construcción que hoy nos suena natural: la lectoescritura (...) Las lecturas evolucionistas comprenden dicho proceso como una mejoría tecnológica, y a la creación de la enseñanza de la lectoescritura como una yuxtaposición sin fricciones que permite volver más útiles y eficaces las prácticas (...). Un acercamiento desde la historia social al tema permite poner en cuestión la neutralidad de dicha construcción (...). La nueva relación que establecieron la lectura y la escritura desde el moderno concepto de lectoescritura encierra complejas relaciones de poder entre ambas prácticas y que oculta, de alguna manera, las relaciones de subordinación que se establecieron históricamente entre los dos términos que lo componen.” (Cucuzza – Pineau, 2002, p. 17).

Justamente, lo que aquí se pretende enfatizar es el carácter histórico y relativamente contemporáneo del concepto de lectoescritura a los fines de, precisamente, ponerlo en cuestionamiento. Es decir, aunque no es materia de este trabajo el efectuar un análisis crítico de las implicancias pedagógicas-metodológicas de asumir la lectura y la escritura como un único e indiferenciado proceso¹², sí se tiene la intención –a partir de una revisión histórica que muestre de

¹² Para ello, léase las críticas elaboradas por Ferreiro, 2011; Hachén, 2002; Fernández-Hachén, 1996; y Condemarín, 1994.

qué manera estas prácticas estuvieron disociadas durante siglos en su enseñanza— de señalar su carácter de constructo cultural e ideológico y, por tanto, pasible de ser criticado, discutido y/o reelaborado en las actuales intervenciones docentes. Realizada esta aclaración, se proseguirá, pues, con el recorrido previsto.

En relación con la transmisión de las primeras escrituras sistemáticas documentadas, sobre cuyo origen sumerio hay acuerdo en la comunidad académica, sostienen Cardona (1999) y Viñao (2002) que, dado que se trataba de una actividad de profesión o gremio altamente especializada, su enseñanza se impartía exclusivamente en una institución específica —la escuela de escribas—, normalmente anexada al templo, y el eje de transmisión pasaba por la escritura en tanto modo de simbolización gráfica. Es decir, no hay registros de un trabajo de enseñanza de la lectura propiamente dicha, sino de los aspectos más técnicos de la codificación escrita que estaban, por supuesto, reservadas a una selecta minoría.

Habrá que esperar a la Grecia Clásica para encontrar los primeros intentos relativamente sistemáticos de instrucción en la lectura que serán los que, en efecto, marcarán en términos generales la pauta acerca de la manera en que se entenderá la alfabetización hasta mediados del siglo XIX. Esto es, lo que cambia a lo largo de todos los siglos subsiguientes son cuestiones vinculadas sobre todo con la progresiva ampliación de los destinatarios o la formación de los enseñantes, con el modo de ordenamiento del espacio o determinadas aspectos tecnológicos, pero lo central en cuanto a lo que se entiende por

alfabetización permanece sustancialmente¹³. Así, en la Grecia del siglo V la instrucción está relegada a un sector minoritario, tiene lugar en la escuela del *grammatistés* y está centrada casi exclusivamente en la lectura: “así como la escuela de los escribas era una escuela centrada en la escritura, la del gramatistés, en Grecia, era una escuela centrada en el reconocimiento y lectura de las letras” (Viñao, 2002, p. 348). Justamente, por lectura aquí se alude específicamente a la enseñanza del alfabeto y el consecuente aprendizaje del deletreo como un primer (y largo) paso ineludible a partir de las cartillas con letras y silabarios para luego continuar, una vez adquirida dicha destreza, con la lectura en voz alta de frases reconocidas.

Como se dijo, este modelo que concibe la alfabetización acotada a la lectura –excluyendo la escritura o confinándola a una segunda etapa en la instrucción, por lo cual la proporción de quienes accedían era aún más restringida– y que entiende, asimismo, la lectura en términos de deletreo, memorización y ritualizada oralización de lo leído, es el que se mantiene durante la Edad Media. Esto es así, cabría destacar, puesto que en este contexto (una vez memorizado el alfabeto y ejercitado el silabario en las cartillas), con la incorporación de los catones y el salterio con contenido religioso para la ejercitación de la lectura, se impartía, simultáneamente, la alfabetización y la moral cristiana (Sánchez Prieto, 2010).

¹³ “A pesar de algunos ensayos aislados que se realizaron a partir de las ideas de Comenio, a comienzos del siglo XIX, se enseñaba como lo hacían los griegos hace 25 siglos. Es recién en el último tercio del siglo XIX, gracias a los sistemas formales que surgen a raíz de las primeras leyes de instrucción pública, cuando la expresión lineal de la cultura escrita comienza a extenderse en superficie y se inicia la alfabetización popular” (Braslavsky, 2010: 36)

Con el advenimiento de la modernidad, no obstante las importantes transformaciones acontecidas en muchas esferas culturales y sociopolíticas, este modelo no se modificó en lo sustancial. Los principales cambios tienen que ver con la generalización del método simultáneo de enseñanza (tecnología heredada de las ideas pedagógicas de Comenio), el empleo de libros y pizarras, la división por grupos acorde con el “nivel” de aprendizaje y la utilización de niños mayores como “monitores” de los principiantes. Las célebres escuelas de los hermanos La Salle hacia finales del siglo XVII y principios del XVIII, o las escuelas lancasterianas a principios del siglo XIX (cuyo modelo es el primero que se implementa en los ex virreinos de América del sur), por nombrar dos de los ejemplos más reconocidos, son claros exponentes de este modo de organización. Modo que, más allá de sus novedades organizativas, evidencia que la lectura –entendida como memorización de las letras y posterior recitación– continuó siendo el eje de las prácticas de enseñanza elemental, relegando la escritura a sectores muy minoritarios dado que, si se enseñaba, se lo hacía una vez que el niño ya había adquirido la destreza de la lectura. Por tanto, si se considera que la mayoría asistía a la escuela unos pocos años, en general se salía de allí sin saber escribir.

En relación con todo lo antedicho, resulta interesante retomar la lectura que propone Viñao (2002) al respecto. Además de plantear como causa de esta disociación entre la enseñanza de la lectura y la escritura el hecho de que la escritura fuera todavía parte de un campo restringido de especialistas, el autor sostiene que esto se debía principalmente

a que, al estar asociada de modo estrecho al “sonido” (de la voz), la enseñanza de la lectura era entendida como un disciplinamiento del habla, de la dicción y, por tanto, de los cuerpos. Por consiguiente, esto permite pensar que la lectura – al menos en este marco de una enseñanza altamente ritualizada y asociada con la oralización– era prioritaria o exclusiva dado que resultaba mucho más “controlable” que la escritura y, al mismo tiempo, se le reconocía mayor capacidad de control y estructuración de los jóvenes aprendices en los valores que la sociedad necesitaba para su reproducción (ya sea los valores cristianos en la época de la Reforma y Contrarreforma, o ciudadanos, en los períodos Republicanos, tanto en Europa como en América).

Así, los primeros indicios de enseñanza simultánea de la lectura y la escritura comienzan a aparecer recién a mediados del siglo XIX en Europa y a principios del siglo XX en Argentina. Ahora bien, en primer lugar, habría que destacar que cuando se dice enseñanza “simultánea” no se está queriendo implicar que se haya planteado una relación dinámica e interactiva entre ambos saberes; antes bien, la ruptura pasa por enseñar ambas prácticas no de modo sucesivo sino dentro del mismo curso o nivel pero entendidas como disciplinas relativamente independientes (cada una de las cuales, de hecho, solía tener su propia evaluación dentro del boletín de calificaciones) (Ossanna, 2002). Una de las principales causas que se atribuyen a esta implementación de la simultaneidad –que, en definitiva, dado que no se planteaba interacción entre las prácticas, sólo suponía el ingreso de la escritura en la enseñanza elemental o un adelantamiento y

consecuente generalización de su instrucción escolar– tiene que ver no sólo con nuevas posibilidades tecnológicas (disminución del precio del papel, llegada de la pluma metálica) sino también con el haber descubierto las posibilidades de organización del espacio y tiempo de la clase en virtud de la ritualización de la escritura: muchos niños haciendo lo mismo, en la misma posición corporal y en silencio. Se dice, justamente, “ritualización”, puesto que habrá que esperar prácticamente hasta mediados del siglo XX, con el afianzamiento de ciertos cuestionamientos provenientes de los movimientos escolanovistas (Colotta, 2002), para que la escritura deje de ser reducida a una técnica de copiado y caligrafía: “[a fines del siglo XIX] las teorías sobre la lectura seguían preguntándose por los métodos de aprendizaje sin preocuparse por la escritura, que quedó reducida a un entrenamiento gráfico-motriz” (Chartier, 2005, p.111).

En lo que concierne específicamente a la Argentina, como se mencionó anteriormente, el ingreso de la escritura en las aulas y su enseñanza simultánea a la de la lectura fue algo más postergado en relación con Europa. Para intentar comprender esto, es preciso centrarse, aunque sea brevemente, en lo que significó la matriz normalista de la educación en el país –cuyo apogeo tuvo lugar hacia fines del siglo XIX (1870-1910) como consecuencia del ideario y proyecto político sarmientino–, que consistió en un conjunto relativamente unificado de políticas educacionales, dispositivos y métodos didácticos orientados por un optimismo pedagógico tendiente a la “civilización y progreso” por medio de la instrucción (y homogeneización) del futuro ciudadano (en su mayoría proveniente de la inmigración

europea). Así pues, en virtud de dicho ideario, se erigió a la alfabetización como el principal objetivo de la escuela elemental:

“El acceso universal a la lectura y la escritura, que, por primera vez en la historia se reúnen en el siglo XIX en una misma voluntad educativa, presupone la construcción de la ciudadanía letrada como garantía ideológica para el acceso legítimo y el ejercicio idóneo de los derechos políticos en el marco de los sistemas democráticos de gobierno.” (De Miguel, 2002, p. 110)

No obstante, si bien oficialmente se proclamó la inclusión simultánea de la lectura y la escritura como parte de la enseñanza oficial, existen numerosos registros de prácticas y discursos en torno de la metodología a implementar que evidencian que en este contexto continuaba poniéndose en un primer plano a la lectura como eje de la enseñanza. Es interesante advertir que, según De Miguel (2002), esta hegemonía de la lectura obedece, en primer lugar, a la filosofía del lenguaje subyacente en el ideario normalista, que se puede sintetizar en términos de una posición fonocéntrica y representacional sobre el lenguaje:

“En primer plano, la realidad precede y funda al pensamiento. Luego, a su vez, las ideas materializan y tornan inteligible al flujo de la conciencia. Entonces, el lenguaje como expresión de las ideas transporta el sentido a través del sonido. Por lo tanto, se concluye que la naturaleza del lenguaje es la oralidad de la cual la lectura en

voz alta es su primera y genuina expresión, mientras que la escritura es suplementariamente su representación gráfica.”(de Miguel, 2002, p. 128)

Sin embargo, también resulta revelador –puesto que guarda estrecha relación con lo que se viene sosteniendo a lo largo de este trabajo– el hecho de que el fundamento de la hegemonía de la enseñanza de la lectura por sobre la escritura también se explica, además de por las razones filosóficas mencionadas, por razones políticas y de reproducción social:

“En el contexto de la construcción de la cultura letrada moderna en occidente, durante el siglo XIX, las políticas educativas privilegiaron la difusión de la lectura como una manera eficaz de inculcación ideológica al ritmo de la construcción de la hegemonía de la cultura burguesa. Por el contrario, la escritura que suponía la condición de posibilidad para la apropiación de la palabra por parte de las clases subalternas fue confinada y reducida a una práctica de reproducción del canon cultural.” (De Miguel, 2002, p. 128)

Dicho de otro modo, lejos de establecerse una consustancialidad, la instrucción escolar de ambas prácticas durante el siglo XIX –si bien ya se ejercitaba en sincronía– manifestaba una asimetría en cuanto a la importancia atribuida a la lectura por sobre la escritura, tanto por razones filosóficas-pedagógicas como, y por sobre todo, sociopolíticas.

Es recién a partir entre las décadas del '20 y '30 del siglo XX, en virtud de la aparición de movimientos escolanovistas de diverso cuño pero con un común cuestionamiento de la

escuela tradicional y sus prácticas, que se evidenciará –como sostiene Viñao (2002)– el paulatino abandono de la idea de lectura como mera reproducción oral mecánicamente ritualizada, para dar lugar también a la idea de lectura como comprensión, así como también una idea de escritura no sólo asociada a la copia y a la normalización caligráfica sino además a la expresión subjetiva y a la creatividad. Por otro lado, también se comienza a incorporar la necesidad de heterogeneizar los tipos de lectura y de escritura, por lo cual, por ejemplo, la lectura de textos periodísticos o las experiencias de prensas escolares comienzan a irrumpir en las aulas. De hecho, es posible reconocer en estas matrices, motivadas por un “humanitarismo moderno” (Colotta, 2002, p. 270), las primeras ideas relativas a la “lectoescritura” como compuesto relativamente unificado, dado que comienza a cuestionarse la “artificialidad” que suscita la separación de las distintas actividades que, como se vio, era norma en la escuela tradicional .

En relación con esto, si bien – subraya Pineau (2002) – puede decirse que los movimientos escolanovistas europeos y nacionales en principio supusieron experiencias asiladas y, por tanto, no extensivas a la institución escolar en general, es evidente que han dejado huellas en relación con la manera de entender la lectura y la escritura que en la actualidad puede reconocerse en las aulas. Es decir, hoy ya no resulta posible reducir la enseñanza de la lectura al recitado y la escritura al mero copiado, e incluso la norma pareciera ser la diversidad de materiales, soportes y prácticas en torno de la lengua escrita, así como un discurso muy instalado tendiente a postular la

reversibilidad de la lectura y la escritura, tal como se planteó al inicio del presente escrito.

Cabe mencionar, asimismo, que esto no solo se debe a la impronta que dejó el discurso de la Escuela Nueva, sino también a todo un movimiento originado en la primera posguerra en Estados Unidos en torno de lo que se denominó el descubrimiento del “analfabetismo funcional” (Chartier, 2005): la imposibilidad para trasponer los conocimientos de lectura y escritura en la vida cotidiana y las actividades prácticas de la vida diaria. En efecto, es a partir de esta evidencia que desde muchos sectores y voces oficiales se comenzó a insistir en la necesidad de flexibilizar la rígida, mecánica y “separatista” metodología de enseñanza de la lectura y la escritura a los fines de que se las perciba en su funcionalidad e interrelación, como en “la vida cotidiana”.

No obstante, y para ir concluyendo, cabría preguntarse si ciertamente en la cotidianidad del presente todo aquel que lee también escribe en la misma medida, con la misma intensidad y funcionalidad cual si la lectura y escritura operaran, de hecho, reversiblemente como se desprende del concepto de “lectoescritura”. Asimismo, convendría también interrogarse acerca de si efectivamente lo que se escribe fuera del aula guarda relación con lo que se escribe “puertas adentro” o si, por lo contrario, la práctica de escritura-copiado –disfrazada bajo la actividad de “elaboración de guías de lectura” o “monografías”– continúa aun teniendo vigencia en el currículum escolar¹⁴.

¹⁴ Nuestras investigaciones recientes se proponen describir las representaciones sobre la escritura en las mediaciones formativas escolares, específicamente, en las consignas de

A modo de cierre

Este trabajo se propuso caracterizar la noción de escritura y su relación con la lectura a partir de una revisión de determinadas configuraciones históricas, centrándose específicamente en sus significaciones culturales y sociopolíticas y en la manera en que se ha llevado a cabo su instrucción a lo largo del tiempo. Como se manifestó desde un inicio, el objetivo central que motivó las indagaciones consistió en, a partir de una revisión bibliográfica y lectura crítica, contextualizar determinadas representaciones sociales sobre ambas prácticas con el propósito de “desnaturalizarlas”. En particular se pretendió comenzar a discutir la contemporánea idea de “lectoescritura” a partir de una revisión histórica que pudiera evidenciar de qué manera el asociar inequívocamente lectura y escritura, entendidas como dos fases reversibles de una misma actividad, es una configuración reciente y, por tanto, pasible de ser puesta en cuestionamiento.

De hecho, según se ha podido constatar en el trayecto realizado –bajo la premisa de que la lengua escrita no es una mera tecnología de reproducción, por lo que está estratificada e involucra una distribución simbólica desigual–, las actividades de leer y de escribir son parte de una compleja, heterogénea y extensa historia que, en buena medida, supuso por siglos una separación de estas prácticas como parte de las estrategias sociales de reproducción de la cultura hegemónica. En efecto, en particular, se evidencia que la escritura ha sido más “resguardada” y restringida en su uso y enseñanza en relación

trabajo y, en efecto, los resultados obtenidos hasta el momento se orientan en este sentido. (Conditto 2012; 2013).

con la lectura, justamente, por el lugar mucho más activo –y, por consiguiente, potencialmente “subversivo”– que pareciera atribuírsele a quien la ejecuta.

Aunque aquí solo se han esbozado unos pocos lineamientos que merecen ser profundizados, se considera que este ejercicio de revisión y análisis resulta de importancia a los fines de –parafraseando las palabras de Emilia Ferreiro citadas en el epígrafe de apertura– no caer en “la trampa” que tienden las presuposiciones más arraigadas. Asimismo, y en relación con lo antedicho, una vez que se comprende que la lectura y la escritura no han tenido en su historia idénticos orígenes, distribución y funciones, se proyecta la propuesta de interesantes problemas de investigación tendientes a indagar, por caso, sus relaciones en distintos ámbitos sociodiscursivos e institucionales.

Bibliografía

- Álvarez, G. (2012). “Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes” [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 9, n.º 2, págs. 3-17 UOC. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n2-alvarez/v9n2-alvarez>
- Bellón, L. (2008, 17 de junio). “Lectoescritura y tecnología en los primeros años”. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/debate/lectoescritura-y-tecnologia-en.php>
- Blanche-Benveniste, C. (2002). “La escritura, irreductible a un ‘código’” en Ferreiro, E (Comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- Braslavsky, B. (2002). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Calvet, L. J. (2008). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardona, G. (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Cavallo, G. – Chartier, R. (2004). “Introducción”. En Cavallo, G. – Chartier, R. (Dir.) (2004). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.
- Celdrán Clares y Zamorano Buitrago. (2013). “Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y otros aprendizajes”. En *Murcia Educa. Atención a la diversidad*. Recuperado el 06 de noviembre, de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad24.pdf>
- Chartier, A. M. (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colotta, P. (2002). “Escritura y poder en la Escuela Nueva Argentina”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Condemarán, M. (1994). “Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura”. Recuperado el 20 de agosto de 2014, de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n2/06_02_Condemarin.pdf.
- Condito, Vanesa. (2012). “Representaciones sobre la escritura en las consignas de trabajo en la escuela media. Una primera lectura”. Ponencia presentada en el *XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. 28, 29 y 30 de Marzo de 2012, Potrero de los Funes (San Luis) [Publicación en formato de libro electrónico en prensa]
- _____. (2013). “Representaciones sobre la escritura en las consignas y su incidencia en la dimensión

- enunciativa de textos producidos por estudiantes universitarios”. En *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de investigación y práctica en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Riestra (Comp.), Ediciones GEISE (E-Book). Págs. 1086-1101.
- Cucuzza, H. – Pineau, P. (2002). “Introducción”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. (2002). “Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Miguel, A. (2002). “Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dillon, A. (2013, 13 de mayo). “Las nuevas formas de leer y escribir en la web”. Clarín. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de http://www.clarin.com/educacion/nuevas-formas-leer-escribir-web_0_918508485.html
- Dussel, I., (2009). “La escuela y los nuevos alfabetismos en el siglo XXI”, Conferencia Congreso Iberoamericano Virtual Educa, Buenos Aires, 9-13 de noviembre de

2009. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- Falchini, A. (2006) “Pensar con palabras. La escritura: un objeto cultural complejo” en *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza. Perspectivas y propuestas*, UNL Santa Fe.
- Fernández, M. del R. – Hachén, R. (1996). “Hacia una revisión del concepto de lectura” en *Casa tomada* N° 5, Ed. Juglaría, Rosario.
- Ferreiro, E. (1997). “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”. En *Estudios Avanzados*. N°11 (29).
- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, A. (2014, 11 de marzo). “Heredan a secundarias problemas de lectoescritura en primarias”. *El Diario.MX*. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de [http://diario.mx/Local/2014-03-11_bc96f1f3/heredan-a-secundarias-problemas-de-lectoescritura-en-primarias-/
/](http://diario.mx/Local/2014-03-11_bc96f1f3/heredan-a-secundarias-problemas-de-lectoescritura-en-primarias-/)
- Grupo Educar (2012, 23 de marzo). “La lectoescritura como pilar del desarrollo educativo”. *Revista EDUCAR*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de http://www.grupoeducar.cl/revista_educar/reportajes/1-a-lectoescritura-como-pilar-del-desarrollo-educativo
- Hachén, R. (2002). “Conocimiento lingüístico y reflexión metalingüística El rol de las conceptualizaciones en torno a la estructura de la sílaba en el proceso de alfabetización”. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, N°23. Recuperado el 10 de octubre de 2014,

de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Hachen.pdf

- Lyons, M. (2004). “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros”. En Cavallo, G. – Chartier, R. (Dir.) (2004). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.
- Maldonado, S. (2013, 05 de diciembre). “Qué miden las PISA”. *Página/12*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-235012-2013-12-05.html>
- McLuhan (1969). *La galaxia Gutenberg*. Madrid: Aguilar.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). “Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio”. [artículo en línea]. *Acta Colombiana de Psicología*, pp. 25-40. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Ong, Walter. (1984) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Ossanna, E. (2002). “El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Petrucci, A. (2004). “Leer por leer: un porvenir para la lectura”. En Cavallo, G. – Chartier, R. (Dir.) (2004). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.

- Pineau, P. (2002). “¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de entreguerras”. En Cucuzza, H. (Dir.) – Pineau, P. (Coodir.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Prieto, A. (2010). “Aprender a leer y escribir antes del año mil” En *Estudios sobre educación*. Vol. 18, pp.59-81.
- Simón de Poggia, E. (2013, 17 de septiembre). “La lecto-escritura y el conocimiento”. *El ciudadano*. Recuperado el 06 de noviembre de 2014, de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2013/09/17/opinion/OPIN-02.html>
- Tedesco, J. C. (2000). “La educación y las nuevas tecnologías de la información”. IV Jornadas de educación a distancia Mercosur/SUL 2000 educación a distancia (Buenos Aires, junio de 2000). Recuperado el 07 de diciembre de 2014, de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article325>
- Viñao, A. (2002). “La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico”. En *Anales de documentación*. N°5, pp.345-359.
- Zanocchi, P. (2014, 07 de diciembre). “Profesionales con graves problemas de lectoescritura”. *El Observador*. Recuperado el 07 de diciembre de 2014, de <http://www.elobservador.com.uy/noticia/252583/profesionales-con-graves-problemas-de-lectoescritura/>