

Vicente Calvo Fernández

Cartillas de lectura en la España de finales del XIX y principios del XX: la lenta asunción de una pedagogía científica

1. Introducción

En este trabajo se pretende exponer el panorama de la enseñanza de la lectura en España a finales del siglo XIX y principios del XX, etapa en la que empieza a cuajar lentamente una didáctica más racional, basada en los fundamentos pedagógicos científicos. La situación en España contrasta con la de otros países en los que se enseña a leer en español, como las jóvenes repúblicas hispanoamericanas: mientras que en la Península pesa demasiado la tradición y un inmovilismo acrítico lastra los avances, en el otro lado del Atlántico destaca la labor de maestros que no dejan de ensayar nuevos métodos y de diseñar materiales basados muchas veces en ideas importadas de Europa y Norteamérica.

Para ello, en primer lugar, explicaremos cuáles son los principales métodos de enseñanza de la lectura y aludiremos al contexto educativo español. Nos centraremos en los textos editados desde mediados del XIX, como antecedente inmediato de los que consideraremos —en su lugar se explicará el motivo— "científicos" desde el punto de vista de la pedagogía, con el fin de descubrir cuáles son las características comunes y qué novedades, tanto de forma como de contenido, van introduciéndose en las cartillas de leer. A continuación, dibujaremos a grandes rasgos cómo es a este respecto el paisaje en Hispanoamérica para el mismo periodo de tiempo. Finalmente, nos centramos en la *Cartilla* de Eladio Homs, un texto que supone un salto sustancial de calidad, por cuanto incorpora la mayoría de las novedades que han sido probadas satisfactoriamente fuera de la Península, y principalmente en Hispanoamérica, a los materiales destinados a la enseñanza de la lectura en España.

2. La discusión sobre los métodos de lectura

La cuestión acerca de cuál es el mejor método para enseñar a leer y a escribir ha sido una constante en la historia de la pedagogía. Es lógico, porque en las sociedades alfabetizadas se concede mucho valor a cómo accede el aprendiz al código escrito, ya que solo sobre esta base es posible adquirir progresivamente el resto de conocimientos.

Los psicólogos suelen reducir a dos los posibles enfoques a la hora de emprender enseñanza de la lectura (Cuetos Vega 2010). El primero consiste en enseñar a partir de unidades no dotadas de significado, subléxicas, como letras, sonidos o sílabas. A este modo de proceder se lo denomina con la expresión en inglés *bottom up* ('de abajo arriba') o metodología sintética o ascendente, y en función de a qué elemento se le conceda más relevancia, el método sintético se llamará alfabético (si se parte del nombre y forma de cada una de las letras del alfabeto), fonético (si se parte del valor fónico de cada grafía) o silábico (si se parte de la sílaba).

Está demostrado empíricamente (Cuetos Vega 2010) que los métodos sintéticos son eficaces para la enseñanza de la lectura en lenguas en las que existe un alto grado de transparencia entre el sistema gráfico y fónico, como sucede en español o en italiano. Es cierto que en español hay asimetrías, como el doble valor de *c* o de *g*, y otras (uso de la *h*, reglas de ortografía arbitraria en torno a la *r* y *rr*, etc.), pero, al lado de lenguas como el inglés o el francés, mucho más opacas, se puede considerar que existe un porcentaje alto de correspondencia entre letras y fonemas. Estos métodos cuentan además con importantes ventajas (Lebrero & Lebrero 1988), como facilitar la adquisición de la conciencia fonológica, ayudar a una articulación más precisa y a reeducar los trastornos del habla, y dotar de autonomía al aprendiz, que suele ser capaz de descifrar en poco tiempo cualquier texto escrito en su lengua. Otra cosa es que el principiante comprenda: ese es el inconveniente más notable, pues descifrar no es leer y en la historia de la pedagogía se ha sacrificado con frecuencia la comprensión del mensaje —que, en definitiva, es el sentido de la lectura— en pro de la adquisición de las claves del desciframiento. Por otro lado, es frecuente que los que aprenden por este método encuentren tediosa esta labor y muchos principiantes acaben haciendo una lectura lenta, con silabeo e incluso deletreo, si han sido enseñados por un método alfabético, como comentaremos enseguida.

Esta es la razón por la que a muchos pedagogos a lo largo de la historia no les ha convencido el método sintético. El proceso opuesto es el global, que considera el mensaje en su conjunto y pone el foco en unidades léxicas y supraléxicas, dotadas de significado como palabras, frases, textos... Solo después, en todo caso,

se explica la correspondencia entre grafía y sonido: de ahí que a este tipo de métodos se los conozca también como analíticos o descendentes (*top down*, en inglés), si bien algunos autores, como Adam (que pasa por ser el creador del método), Freinet o Decroly llegan a proponer que se deje que los aprendices deduzcan naturalmente las claves del desciframiento (Lebrero & Lebrero 1988). Se trata de enfoques muy interesante cuando se trata de lenguas en las que existe menos transparencia entre las grafías y los sonidos, como sucede en inglés o en francés, aunque se ha probado en lenguas más transparentes.

La ventaja de este enfoque es que es acorde con el sentido y el propósito de la lectura, que no es otro que la comprensión del mensaje. Además, este tipo de métodos favorece la fisiología del hecho lector, basada en amplios movimientos de rastreo ocular para comparar rasgos de imágenes con patrones de palabras almacenados, por así decir, en la memoria. El inconveniente es que no permite autonomía y el aprendiz ha de tener que haber visto previamente una palabra para poder enfrentarse a un texto que la contenga. De hecho, el principiante invierte mucho tiempo en aprender palabras y corre el riesgo de tratarlas como dibujos. En consecuencia, al aprendiz se le dificulta el acceso a la estructura íntima del sistema alfabético, que se basa en la doble articulación y, por tanto —en un primer nivel— en la combinación de unidades no significativas, por lo que tarda en adquirir conciencia fonológica y presenta a menudo problemas relacionados con la correcta articulación.

Existe una tercera vía, un proceso ecléctico que se impone hoy en la enseñanza de la lectura y que apuesta por aunar las ventajas de ambos métodos y minimizar sus inconvenientes. A los métodos que conjugan ambos procesos, ascendente y descendente, se los denomina mixtos. Inevitablemente, en los métodos mixtos se le otorga más o menos importancia a uno de los dos movimientos, por eso se suelen definir como métodos mixtos con base sintética o con base analítica, en función de a qué elementos (subléxicos o léxicos, respectivamente) se preste más atención.

A lo largo de la historia de la enseñanza de las primeras letras han prevalecido los métodos basados en procesos sintéticos, sobre todo en España, pero de maneras muy diferentes según las épocas y maestros. En el siguiente epígrafe trataremos de resumir los enfoques principales hasta el periodo que nos ocupa, en el que nos detendremos.

3. Los materiales para la enseñanza de la lectura en España durante la segunda mitad del XIX y al comienzo del siglo XX

No es oportuno aquí detallar los hitos más significativos de la historia de la alfabetización en España, porque sobrepasaría con mucho el propósito de este trabajo. A este respecto, pueden consultarse obras como la de Escolano Benito (1992). Sí diremos que los métodos de lectura comienzan a volverse sistemáticos y racionales desde finales del XVIII, con maestros renovadores como Naharro (Calvo Fernández 2013), que contribuyó, junto con otros movimientos pedagógicos afines como el de San Ildefonso o el de los Escolapios, a que se dejaran de lado los métodos alfabéticos, vigentes desde la Antigüedad grecolatina. Estos métodos abundaban en el nombre de las letras y propiciaban el deletreo como práctica inicial en la base del aprendizaje (Viñao Frago 2002). La propuesta de Naharro y otros, importada de reformadores ilustrados como Gedike (Paisey 1978), era utilizar la sílaba como base mostrando las posibilidades combinatorias en la lengua. Por eso, en esta época comienzan a proliferar los silabarios. El propio Naharro promovió otras innovaciones docentes, por ejemplo, el uso de materiales didácticos específicos y una planificación peculiar de las dinámicas del aula.

Durante todo el XIX se incrementan tendencias pedagógicas que tantean nuevas formas de enseñar a leer y cobran fama métodos como el de Vallejo. Su método, calificado por el propio autor como "analítico", es el que se impone oficialmente durante varias décadas (Calvo Fernández & Anaya-Reig 2019), tanto dentro de nuestras fronteras, como en Hispanoamérica, según se manifiesta, por ejemplo, en escritos de pensadores tan influyentes como Domingo Sarmiento (1899), que alaban sus aportaciones por responder a la lógica de un plan sistemático y por basarse en la observación de la infancia y en la visita a muchos centros de enseñanza. Pero el método de Vallejo no es estrictamente analítico, sino silábico. La ventaja frente a métodos anteriores es que reduce notablemente el número de combinaciones que se presentan al aprendiz, lo cual facilita la memorización de reglas.

En cualquier caso, a partir de la muerte del autor en 1846, la obra de Vallejo languidece lentamente y deja de editarse ya en el último tercio de siglo. Para entonces, se ha impuesto una manera de enseñar a leer en la que queda casi completamente desterrado el deletreo. La labor de Vallejo ha contribuido sin duda a eliminar esta práctica y a simplificar la relación de sílabas que se presentan al aprendiz, pero hay aún métodos que siguen incidiendo en el aprendizaje de letras o sílabas aisladas. Bien es cierto que, en casi todos, la sílaba conduce a la palabra y la palabra al texto, pero se echa en falta, como veremos enseguida, una reflexión psicopedagógica: no se tiene en cuenta la psicología infantil, no existe

preocupación por saber cómo se produce el aprendizaje, ni —apenas— en qué consiste el hecho lector. El listado de autores y cartillas que hemos empleado (v. 6.1 Fuentes primarias) son algunos de los que hemos hallado en la horquilla temporal que va desde 1858 hasta 1914, incluyendo en la relación los pocos textos escritos de los que hemos tenido noticia en los que se dan instrucciones a maestros sobre enseñanza elemental de la lectura y escritura, pero hemos excluido las cartillas bilingües (árabe-español o maya-español, por ejemplo) y las gramáticas elementales destinadas a niños que ya supieran leer, así como antologías de textos para lecturas o tratados de ortología, caligrafía y ortografía.

La búsqueda principal ha tenido lugar en BICRES IV (Esparza Torres & Niederehe 2012) y BICRES V (Esparza Torres & Niederehe 2015), y en la Biblioteca Virtual del Patrimonio Bibliográfico del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno de España, así como en la Biblioteca Digital de la Biblioteca Nacional de Maestros de Argentina.

Entre los rasgos comunes que se hallan con frecuencia en las cartillas de autores españoles podemos enumerar los siguientes:

1. Se apela al silabeo y se prescribe que no se enseñe el nombre de la letra, para evitar el deletreo, sino su valor fonético. Aunque hay métodos en los que aún se prevé que los alumnos aprendan el nombre de las letras, incluso cantando (Ollé 1881), la bondad del silabeo no se cuestiona: "Difícilmente se hallará otra asignatura, cuyo método de enseñanza haya ocupado mas la atención del profesorado, que la lectura, tratando unos de salvar los inconvenientes del deletreo, de aprovechar otros las ventajas del silabeo" (Aguilar 1872, [11]).

2. Hay un repertorio más o menos detallado de sílabas posibles en español, ordenadas de algún modo, como sucede, por ejemplo, en Viladrosa Santaló (1895) o en Roca y Ruscalleda (1898). En este sentido, las secuencias de presentación son parecidas en todos los textos: vocales, diptongos y triptongos con o sin hache, sílabas abiertas, inversas, sílabas en contracción (la clásica *muta cum liquida* de la gramática tradicional), etc., aunque varía la denominación y, así, lo que, por ejemplo, para Almagro (1902) es una sílaba doble, para Alfaro son "dos consonantes iniciales movidas por una vocal" (1872, 24). De hecho, es habitual incluir, a modo de apéndice, algunas páginas de teoría de la sílaba, con una breve conceptualización y una sencilla clasificación (López García 1897, 31). En torno al fin de siglo, es frecuente encontrar, en el orden de presentación de las consonantes, cartillas que consideren criterios de transparencia grafonética o que conjuguen estos criterios con otros aspectos como la mayor sencillez en la ejecución del trazo (Álvarez Marina 1892) o la alta ocurrencia gramatical:

Partiendo del conocimiento de las sílabas directas, se da idea de las sílabas inversas más sencillas y comunes, como son las terminadas en *s* y *n*, propias de los plurales de los nombres y los verbos. Luego se pasa á las que terminan en *r*, *l* y *d*, tan frecuentes en los sustantivos castellanos, é insensiblemente á las demás (Solana 1904, [4]).

3. Se pasa de la sílaba a la palabra silabeada, primero en listados y luego en textos, y, solo en última instancia, a la palabra completa en textos. A menudo, se empieza por palabras monosílabas o por palabras que resultan de la combinación de dos sílabas abiertas, como sucede en el *Silabario* de Moreti (1858, 5):

la ni ña de pa co no to ma la co mi da de ca mi lo ni la palo ma de fe li pe todo lo to ma de cata
li na la de tu de la.

Como se observa, no se introduce al principio ni la puntuación, ni la ortografía de las mayúsculas, pero las palabras se presentan analizadas en las mismas sílabas que se han enseñado en una página anterior. Una secuencia similar aparece en otras cartillas: primero letras y sílabas aisladas; después palabras separadas por guion, ya con sus tildes o diéresis y formando textos; por último, textos completos con palabras en las que no hay separación de sílabas y en un tipo inferior de letra (Asuar y Llobregad 1878, Pascual de Sanjuán 1886).

4. Apenas hay reflexión sobre psicología infantil, sino que se pone el acento en las características del código. Solo en torno al cambio de siglo se empieza a percibir cierto interés por el modo en que el sujeto aprende, y así, Álvarez Marina apela a la necesidad de simultanear lectura y escritura para que el aprendiz tome parte activa, de acuerdo con preceptos "de la moderna Pedagogía" (1892, 5), e incluso añade pautas caligráficas que ya avanzan lo que sucederá pocas décadas después: la edición de cuadernos complementarios de preescritura, como los de la editorial Calleja (Hernández ca.1920).

Hay, no obstante, autores que tratan de introducir innovaciones de diversa índole. Por ejemplo, es habitual que se tanteen explicaciones fonetistas, esto es, orientadas a que los discentes asocien la grafía a un sonido, como propone Monroy y Belmonte (1876, [6]):

A fin de que el discípulo no se confunda al conocer las consonantes, y las combine con más facilidad, proponemos que todas, á excepción de la *c* y la *g* con *a*, *o*, *u*, se les posponga la *e* para pronunciarlas.

Una idea similar es la de Queralt y Tena, que sugiere prolongar una consonante como *s* en lugar de enseñar su nombre: "No se dice ese, ni se, sino el sonido propio y prolongado que resulta de la concurrencia de los órganos de la boca" (1898, IV).

Lo que sucede es que no aclara cómo hacer con una oclusiva y, además, su propuesta se limita a una breve nota al pie.

Por otro lado, existe un deseo expreso de que el aprendizaje de la lectura sea funcional, es decir, que sirva para que los niños conozcan determinadas palabras que pertenecen a su universo de intereses, y a esto contribuye la paulatina incorporación de imágenes en ilustraciones cada vez más cuidadas. En esta línea, destaca, sobre todos, el libro de Paluzie y Cantalozella (1874), en el que se ejemplifican las diferentes sílabas que configuran las palabras por medio de imágenes (hasta 400) que representan estas palabras. Además, a medida que se avanza en el tiempo, se percibe más esmero en la tipografía y en la calidad de la ilustración.

Finalmente, llama la atención la inclusión de juegos, como barajas (Ruiz y Sainz 1864), o la invención de artefactos, con cuyo uso se intenta hacer menos arduo el proceso de aprendizaje. Este tipo de inventos fue relativamente frecuente a lo largo del XIX. Un ejemplo característico es el *noosferio* de Fagella (1898), que no es otra cosa que una especie de dispensador de bolas que contienen sílabas con las que se van formando palabras.

4. El panorama en América

Como ya se anticipó en la Introducción, se constatan diferencias sustanciales en los métodos americanos con respecto a españoles, a favor de los primeros. En la obra de los pedagogos del Nuevo Continente hay un desarrollado fundamento teórico sobre psicología infantil y sobre metodología didáctica, y el libro, como soporte, aparece más cuidado, tanto en lo que se refiere a las ilustraciones como a la tipografía. La modernidad, con respecto a la producción editorial en España, alcanza incluso a los títulos de los libros: en América es mucho más frecuente un nombre comercial (*El nene, Adelante*, etc. frente a los viejos "Método de lectura" o "Silabario" españoles).

Exponer con detalle las principales corrientes teóricas en las que se basa la enseñanza elemental de la lectura en las escuelas de las jóvenes naciones de Ultramar excede también el propósito de este trabajo, por lo que solo esbozaremos a grandes rasgos un mapa general. Lo que nos interesa sobre todo es destacar la diferencia con respecto a la pedagogía en la Península y lo que supone de novedoso, en este sentido, un texto como el de Homs, que analizaremos después, según se ha dicho al comienzo de este trabajo.

Las aportaciones de los autores iberoamericanos se pueden sintetizar en cuatro:

1. La publicación de cartillas en sucesión graduada, idea de Vásquez Acevedo, que tomaron autores como Figueira (Mena Segarra y Palomeque 2011). Así, por ejemplo, Figueira escribió en Uruguay (aunque su método tuvo una magnífica acogida en Argentina) cinco cartillas en orden creciente de dificultad con los títulos de *Paso a paso*, *Adelante*, *Un buen amigo*, *Trabajo y Vida*.

2. La búsqueda del sentido, como fin principal de la lectura, sobre todo a partir de las reflexiones pedagógicas de Domingo Sarmiento (Braslavsky 2002). En esta línea, triunfan en diferentes lugares de Hispanoamérica métodos cuyo punto de partida es el vocabulario usual del aprendiz. De este modo, Francisco Berra propone el uso de la "palabra generadora" (1889, 13), que continuaron otros autores como Ferreyra (ca. 1930) en *El nene* (cuya primera edición es de 1895) o Figueira (1908) en *Paso a paso*, publicado en Argentina con ese título en 1907, aunque la edición *princeps* vio la luz tres lustros antes en Uruguay y se titulaba *¿Quieres leer?* (Oroño 2013). A partir de similares presupuestos, en México destacó el método de palabras normales de Rébsamen, publicado por vez primera en 1899 (Barbosa Heldt 1971), y en Chile, el analítico-sintético de Matte (1884), consagrado en la cartilla que popularmente se conoció como *El ojo* (Hernández Gaete & Herrera Berríos 2012).

3. La consolidación de las estrategias fonéticas, frente a las silábicas o alfabéticas. Ya en 1849 se había publicado la *Anagnosia* de Sastre que proscribía nombrar las letras (Braslavsky 2002). Uno de los métodos de principios de siglo que gozó de mayor acogida en México fue el onomatopéyico de Torres Quintero (Barbosa Heldt 1971).

4. Finalmente, en la mayoría de estas cartillas de leer prevalece la idea, atribuida al pedagogo alemán Juan Bautista Graser (1766-1841), de que lectura y escritura deben enseñarse de modo simultáneo y que la escritura no puede limitarse a la mera copia caligráfica de modelos, sino que es un medio de aprendizaje de la lectura (Berra 1889, Hernández Gaete & Herrera Berríos 2012, Rodríguez Álvarez 2012).

5. Un avance sustancial en España: La *Cartilla* de Eladio Homs (1914)

De los textos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura de las primeras décadas del XX destaca de manera particular la obra de Eladio Homs, titulada *Cartilla. Método científico de enseñar simultáneamente a leer y a escribir a los niños con una cuidadosa graduación de dificultades*, publicada por vez primera en 1914, pero reeditada en numerosas ocasiones hasta los años 40. En la cartilla quedan incorporados muchos de los avances que fueron fruto de la reflexión pedagógica de autores de fuera de las fronteras nacionales, sobre todo americanos, que Homs conoció de primera mano durante su estancia en el Nuevo Continente.

La figura de Homs es bien conocida en el ámbito de la historia del pensamiento pedagógico y suele aparecer vinculada a Eugenio D'Ors, Alexandre Galí y otros intelectuales catalanes novecentistas, defensores de una renovación pedagógica —cuyos hitos han sido ampliamente estudiados (Delgado Criado 1994, Monés i Pujol-Busquets 1995)— a través, por ejemplo, del Consell d'Investigació Pedagògica que alentó la Diputació de Barcelona. Sin embargo, tal vez no se haya reparado suficientemente en lo que supone su cartilla para enseñar a leer en la evolución histórica de este tipo de materiales. Como veremos a continuación, este texto aún en cierto modo lentos progresos que se han ido incorporando a la didáctica de la lectura y la escritura desde un siglo antes: interés por la psicología infantil, que se manifiesta en (a) la racionalidad en la graduación de contenidos y en la variedad procedimental, así como en la presentación cuidada, desde el punto de vista formal, de los materiales; (b) comprensión del hecho lector: enseñanza de los sonidos, no del nombre de las letras, huida del deletreo y del silabeo, búsqueda del sentido, aprendizaje de lectura y escritura a un tiempo...

El propio título de la cartilla es elocuente. Se trata de un texto basado en un método científico, en el que ya se ha consagrado la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura y donde se aboga por una graduación lógica y racional de dificultades. El adjetivo "científico" alude posiblemente a los fundamentos de la ciencia pedagógica ("principios", los llama el autor) que aparecen explícitos. A asumirlos debió de contribuir sin duda, como se acaba de decir, la formación de Homs en las universidades norteamericanas de Chicago y de Urbana, donde tuvo ocasión de disfrutar de una estancia de tres años (Esteruelas i Teixidó 2005, Carrasco Calvo 2012). Según Homs, se trataría con esos principios de conjugar los avances en pedagogía con la tradición didáctica escolar, de modo que la novedad no supusiera un contraste muy brusco en la escuela de su tiempo. Aunque el autor formula nueve principios, nosotros los resumimos en los siguientes cinco:

1. Se incide en el sentido de las palabras, no en su mecánica: "Las ideas deben preceder a las palabras" (Homs 1914, 134). Tanto es así, que se proponen prácticas previas para mejorar la lengua oral, tanto a partir de grabados, como a partir de oraciones. Por eso, también, se procura la lectura de palabras completas con su significado, para lo que se pide usarlas en frases. Solo se presentan divididas en sílabas al principio y después se insiste en la lectura global con sentido. Es tan importante la búsqueda de sentido, que se justifica el hecho de incluir al principio sílabas mixtas, a pesar de las dificultades articulatorias que presentan, solo por la necesidad de encontrar palabras suficientes para que los aprendices puedan formar oraciones desde el primer momento.

2. El aprendizaje debe estar ligado a intereses de los aprendices. Así prestarán atención: por ejemplo, partiendo de escenas en grabados o de textos que susciten lo que Homs llama "interés dramático" (Homs 1914, 136). Relacionada con este punto está la recomendación de que se eviten las palabras no significativas, la "exclusión de las palabras fuera del alcance de la inteligencia infantil" (Homs 1914, 134), sobre todo los términos abstractos.

3. El método presenta las dificultades de modo graduado (cuatro jornadas independientes divididas en lecciones y explicadas en varios pasos). Existe una periodización. Se busca, además, que el aprendiz domine una parte antes de pasar a la siguiente: se huye de planteamientos holísticos como los antiguos, en los que se presenta el alfabeto de golpe y múltiples posibilidades de combinación de sílabas. Por ejemplo, es interesante que el autor aconseje excluir al principio información no relevante para los aprendices, como la diferencia entre vocal y consonante o el nombre de las letras (sino solo su valor fónico). Por otro lado, se apuesta por la variedad de contenidos y formas, desde aproximaciones icónicas: "Una *o* tiene la misma forma de un anillo (...). El aro para jugar que hacen correr los niños con un palo, es también como una *o*" (Homs 1914, 125), hasta ejercicios de búsqueda de grafías o de escritura por turnos y con trucos: como la *p* como *o* con palito:

¿Os habéis fijado cómo se dibuja una *p*? (Primero se hace una *o* y luego se le pega un palo largo extendido hacia abajo a la izquierda). Fijaos bien cómo dibujo yo una *p*. Venid ahora todos a la pizarra, uno después de otro, y dibujad una (*o* varias) *p* (Homs 1914, 127).

4. Relacionada con el punto anterior está la prescripción de simultanear escritura y lectura. Para ello, se simplifica el tipo de letra. Diferentes actividades en cada paso, conjugando lectura y escritura, aumentando complejidad de grafías por su forma y valor, complejidad de tipo de sílaba y complejidad de tipografía (cursiva

y mayúscula, después). Lo mismo sucede para el uso ortográfico de mayúsculas iniciales, comas y acentos, que no se incorporan al principio. Y, a este respecto, por ejemplo, se aconseja el uso de un material auxiliar que no fue concebido como tal, pero que puede usarse perfectamente, como los cuadernos de escritura.

5. Hay, en definitiva, un plan racional, tanto en la presentación de contenidos, como en el diseño formal del libro.

- Así, se conjugan procesos analíticos (que son los que predominan), con sintéticos, que son anteriores en el orden de presentación. De este modo, las vocales son presentadas al principio (marcha sintética), pero después se procede de lo complejo a lo simple: "grabado – idea – palabra – sonido – letra" (Homs 1914, 135). La presentación de las grafías obedece a un orden racional que está justificado por motivos de facilidad articularia, de simplicidad gráfica o de transparencia fónico-gráfica.
- En cuanto al diseño formal, se opta por lo que el autor denomina "esquema visual" (Homs 1914, 136) que cuida particularmente lo que llamaríamos nosotros la semiótica de la página: cómo están presentados los dibujos, las palabras, las letras y su tipografía...
- Esta racionalidad se extiende hasta extremos como el diseño editorial y la justificación de lo que hoy se conoce en el ámbito de las publicaciones escolares como *mochila ligera*:

Tanto cada una de las cuatro jornadas es un capítulo con una finalidad propia, que los editores se proponen hacer tirajes especiales de cada una de ellas y venderlas como libros separados. Esto tendrá varias ventajas. En aquellas escuelas que, como la mayoría de las Escuelas Nacionales españolas, los niños son de familias de escasos recursos, siempre ha de resultar más cómodo para los padres el comprar el libro pagando su importe en cuatro plazos, que no desembolsándolo todo de una vez al principio de los estudios del niño. Para el niño, cada nuevo libro o jornada tendrá el encanto de un libro nuevo y con él renovará sus buenos propósitos de ser un buen estudiante. Si sucede que el niño pierde el libro, cosa harto frecuente, el valor de la propiedad perdida será menor si el libro perdido comprendía sólo una jornada. Además, si el alumno es de los que estropean libros, siempre será también más económico que estropee una parte que no el libro completo. Finalmente, el tener el alumno sólo una parte del libro a la vista hará que concentre más en ella su atención, sin que le distraigan los dibujos o las letras de la jornada o jornadas que siguen a la que estudia (Homs 1914, 124).

Los pocos párrafos anteriores dan idea de lo que supone también para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura estas nuevas corrientes en las que se circunscribe la figura de Eladio Homs, y de cómo una reflexión en el ámbito de la didáctica de la lengua, sin duda propiciado por la apertura del autor al exterior y su contacto con intelectuales extranjeros, incidió muy positivamente en la elaboración de textos *a priori* más adecuados y funcionales que los que emplearon las generaciones precedentes. Pero, además, de ese pensamiento pedagógico derivan

en buena parte algunos de los presupuestos vigentes hoy en día, por lo que un estudio exhaustivo de este tipo de manuales básicos puede contribuir a iluminar aspectos actuales del quehacer docente en este campo.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Aguilar, Mariano. 1872. *El instructor educador. Procedimiento mecánico, instructivo, racional, educativo-sensorio para enseñanza simultánea de la lectura y escritura y auxiliar de otros conocimientos*. Lérida: Imprenta de José Sol é Hijo.
- Alfaro, Timoteo. 1872. *Método objetivo (completo) de lectura acompañado de algunas advertencias útiles [sic] a los maestros*. Madrid: Imprenta de la Viuda é Hijos de Galiano.
- Almagro, A. 1902. *Silabario moderno formado con arreglo á las notas para un nuevo método de lectura*. Granada: Imp. y Lit. de Paulino Ventura Traveset, sucesor de la V. é H. de Sabatel.
- Álvarez Marina, Bernardo. 1892. *Método para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*. Madrid: Est. Tipográfico "Sucesores de Rivadeneyra".
- Asuar y Llobregad, José. 1878. *Método racional de lectura, ó sea primer libro de los niños*. Valencia: Imprenta de Ferrer de Orga.
- Fagella, Antonio. 1898. *Novísimo método de lectura El estimulador del párvulo con auxilio del aparato de juego automático El noosferio. Los párvulos usan del aparato y nó los adultos, todos aprenden a leer en breve tiempo*. Olot: Imprenta y librería de Juan Bonet.
- Ferreira, Andrés. ca. 1930. *El nene*, 105.ª ed. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía.
- Figueira, José Henriques. 1908. *Paso a paso. Libro primero. Elementos de lectura corriente y ortografía usual*, 3.ª ed. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Hernández, Fabián. ca. 1920. *Leo y escribo. Método de lectura y escritura simultáneas según el libro 1.ª de "El Pensamiento Infantil" de Saturnino Calleja*. Madrid: Editorial "Saturnino Calleja" S. A.
- Homs, Eladio. 1914. *Cartilla. Método científico de enseñar simultáneamente a leer y a escribir a los niños con una cuidadosa graduación de dificultades*. Barcelona: Seix y Barral Herms.
- López García, D. C. 1897. *La bicicleta escolar ó método de lectura*. Barcelona: Tipografía de José Inglada.
- Matte, Claudio. 1884. *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura i escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*. Leipzig: Brockhaus.
- Monroy y Belmonte, Rafael. 1876. *Método racional de lectura. Primer grado. La cartilla*. Madrid: Librería de Francisco Góngora.
- Moreti, Juan José. 1858. *Nuevo silabario ó método [sic] sintético para enseñar á leer en muy breve tiempo*. Ronda: Imprenta y Librería de D. Juan José Moreti.
- Ollé, Melchor. 1881. *Nuevo silabario español para uso de los niños que frecuentan las Escuelas Pías de Aragón*. Zaragoza: Tip. De Zacarías R. Prieto.
- Paluzie y Cantalozella, Estéban [sic]. 1874. *Silabario intuitivo, ó sea nuevo método racional para aprender á leer con más de 400 grabados*. Barcelona: Litog.ª de Faustino Paluzie.
- Pascual de Sanjuán, Pilar. 1886. *El primer libro de las niñas. Nuevo método de lectura*, 3.ª ed. Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, editores.
- Queralt y Tena, Luís. 1898. *Enseñanza del primer grado de lectura por medio de la escritura*. Valencia: Imprenta de Francisco Vives Mora.
- Roca y Rusalleda, José. 1898. *El fácil [sic] método de lectura*. Barcelona: Imprenta Litografía Basi.
- Ruiz y Sainz, Manuel. 1864. *Silabario en cuarenta tarjetas para aprender a leer en cinco lecciones*. Madrid: Lit.ª de Bachiller.
- Solana, Ezequiel. 1904. *Silabario-catón de lectura y escritura*, 3.ª ed. Madrid: El Magisterio Español.

- Vallejo, Mariano José. 1825. *Teoría de la lectura, ó método analítico para enseñar y aprender a leer*. Madrid: Imprenta que fué de García.
- Viladrosa Santaló, Francisca. 1895. *Letras y sílabas. Método de lectura*. Barcelona: Est. Tip. Redondo y Xumetra.

Fuentes secundarias

- Barbosa Heldt, Antonio. 1971. *Cómo enseñar a leer y escribir*. México: Pax México.
- Berra, Francisco A. 1889. *Los métodos de lectura con motivo de las opiniones de D. Albino Benedetti*. Montevideo: Imprenta Artística, de Dornaleche y Reyes.
- Braslavsky, Berta. 2002. "Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?". En: Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Pablo Pineau (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Madrid: Miño y Dávila, 35-49.
- Calvo Fernández, Vicente. 2013. "La renovación de los métodos de enseñanza de la lectura en la España de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX: la figura de Vicente Naharro". En: *Revista Complutense de Educación* 24.1, 211-227.
- Calvo Fernández, Vicente & Anaya-Reig, Nuria. 2019. "La aportación de José Mariano Vallejo a la enseñanza de la lectura en la España del siglo XIX". En: *Revista Complutense de Educación* 30.4, 947-963.
- Carrasco Calvo, Salvador. 2012. "Eladi Homs Oller: la mirada internacional de l'escola catalana (1907-1917)". En: *Revista del Col·legi* 136. Disponible en: <https://www.cdl.cat/eladi-homs-oller-la-mirada-internacional-de-l-e2%80%99escola-catalana-1907-1917>.
- Cuetos Vega, Fernando. 2010. *Psicología de la lectura*, 8.ª ed. Madrid: Wolter Kluwer.
- Delgado Criado, Buenaventura (coord.) 1994. *Historia de la educación en España y América. Vol. 3: La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: SM y Morata.
- Escolano Benito, Agustín (dir.). 1992. *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Esparza Torres, Miguel Ángel & Niederehe, Hans-Joseph (dirs.) 2012. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES IV). Desde el año 1801 hasta el año 1860*. Amsterdam & Philadelphia: Johns Benjamins.
- Esparza Torres, Miguel Ángel & Niederehe, Hans-Joseph (dirs.) 2015. *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES V). Desde el año 1861 hasta el año 1899*. Amsterdam & Philadelphia: Johns Benjamins.
- Esteruelas i Teixidó, Albert. 2005. "Els Estats Units, un model a Catalunya". En: *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 8, 184-205.
- Hernández Gaete, Katherine & Herrera Berríos, Katherine. 2012. "Importancia del Método Matte en la enseñanza de la lectura en Chile". En: *Comunicaciones en Humanidades* 1, 189-195.
- Lebrero, M.ª Paz & Lebrero, M.ª Teresa. 1988. *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Mena Segarra, Enrique & Palomeque, Agapo Luis. 2011. *Historia de la educación uruguaya*, vol. 2. Montevideo: De la Plaza.
- Monés i Pujol-Busquets, Jordi. 1995. "Cronologia sobre la renovació pedagògica (1898-1980)". En: *Temps d'Educació* 14, 215-222.
- Oroño, Mariela. 2013. *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. Montevideo: Universidad de la República de Uruguay, tesis doctoral.
- Paisey, David. 1978. "Learning to read: Friedrich Gedike's Primer of 1791". En: *The British Library Journal* 4.2, 112-121.
- Rodríguez Álvarez, M.ª Ángeles. 2012. "El método que hizo divertido aprender a leer y escribir". En: Rodríguez, M.ª Ángeles (coord.), *Sendas y matices en la obra pedagógica de Gregorio Torres Quintero*. Colima, México: Universidad de Colima, 81-134.
- Sarmiento, Domingo Faustino. 1899. *Obras de D. F. Sarmiento publicadas bajo los auspicios del Gobierno argentino*, tomo XXVIII. Buenos Aires: Imprenta y Litografía de Mariano Moreno.

Viñao Frago, Antonio. 2002. "La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico". En: *Anales de documentación* 5, 345-359.

Título / Title

Cartillas de lectura en la España de finales del XIX y principios del XX: la lenta
asunción de una pedagogía científica

Primers in Spain in the late nineteenth and early twentieth centuries: the slow
assumption of a scientific pedagogy

Resumen / Abstract

En este trabajo se expone el panorama de la enseñanza de la lectura en la España de la segunda mitad del XIX y primeras décadas del XX. Durante ese periodo se van asentando las bases de una didáctica científica de las primeras letras, lo cual se manifiesta en la publicación de cartillas progresivamente más cuidadas, tanto por su diseño formal como por la preocupación de los autores en que esos materiales estén bien fundamentados desde el punto de vista de la didáctica de la lengua. Exponemos cómo en las repúblicas iberoamericanas se da un notable adelanto con respecto a la situación en la Península y, finalmente, nos detenemos en la figura de Eladio Homs, cuya cartilla (1914) supone un hito importante en el proceso de modernización de los métodos de lectoescritura en España.

In this paper the panorama of the teaching of reading in Spain in the second half of the XIX and the first decades of the XX is exposed. During this period the foundations of a scientific didactic of the first letters are being established, which is manifested in the publication of progressively more careful primers, both for their formal design and for the concern of the authors in that these materials are well-founded from the point of view of didactics of language. We expose how in the Ibero-American republics there is a notable advance regarding the situation in Spain and, finally, we stop at the figure of Eladio Homs, whose primer (1914) represents an important milestone in the process of modernization of the methods of literacy in Spain.

Palabras clave / Keywords

Cartillas de lectura, Enseñanza de la lectoescritura, Ortografía, Caligrafía.
Primers, Literacy, Spelling, Calligraphy.

Código UNESCO / UNESCO Nomenclature

550614, 550607

Información y dirección del autor / Author and address information

Vicente Calvo Fernández

Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes

Universidad Rey Juan Carlos

Camino del Molino s/n.

28943 Fuenlabrada, Madrid

Tel. +34 914888193

Correo electrónico: vicente.calvo.fernandez@urjc.es