

# Origen i evolució del llenguatge escrit. Funcions i enfocaments de l'ensenyament

María Clemente Linuesa

**Resum:** L'escriptura ha estat un instrument fonamental en el desenvolupament històric. Ha fet possible el registre de missatges tant comercials com religiosos i literaris, i ha permès preservar de l'oblit molts dels llegats de la humanitat. Ha propiciat la comunicació a distància quan era l'únic mitjà possible. Avui, malgrat que hi ha altres mitjans que compleixen aquestes mateixes finalitats, l'escriptura té un paper fonamental en la nostra cultura, ja que continuen vigents els seus antics formats, i a més la informàtica ha remarcat el seu paper en la societat de la informació. Aquest treball tracta de l'evolució de l'escriptura des dels seus orígens fins als nostres dies, de les funcions que ha tingut en les civilitzacions que l'han conegut i de com ha estat el seu ensenyament.

**Abstract:** Writing has been a fundamental instrument in historical development. It has made it possible to record commercial as well as religious and literary messages and has allowed us to preserve much of humanity's legacy from oblivion. It fostered communication at a distance when it was the only medium possible. Today, in spite of the fact that there are other media for these ends, writing plays a fundamental role in our culture, since its old formats are still being used and computers have highlighted its role in the information society. This paper deals with the evolution of writing from its origins to the present day, the functions its has had in civilizations where it was known and how it was taught.

**Descriptors:** Funcions de l'escriptura. Evolució de l'escriptura. Ensenyament del llenguatge escrit.

## 1. La llengua escrita, el seu origen i les seves funcions inicials

L'escriptura ha estat des de la seva invenció fa gairebé cinc mil anys un instrument fonamental en la història de la humanitat. Va ser crucial en els processos de comunicació humana a distància sobretot quan era l'única opció tècnica possible, i ho segueix sent avui malgrat que hi ha altres mitjans que tenen aquesta finalitat. L'escriptura ha permès perpetuar els discursos i els missatges més diversos, tant de tipus legal, jurídic, mercantil i burocràtic com religions. Gràcies a aquest artificial llenguatge ha estat possible recollir i ampliar de manera impensable la producció cultural que l'home ha desenvolupat creativament al llarg dels segles (VIÑAO, 1999).

La seva importància ha estat desigual en les diferents etapes històriques i en les diferents cultures on s'ha conegut, a causa de la valoració i instrumentalització de què ha estat objecte pel poder polític i pel religiós, i les seves funcions no han estat sempre equivalents a les actuals.

En l'antiguitat les funcions primordials van ser dues: registrar assumptes comercials o legals i comunicar-se amb els déus o amb els avantpassats. Així va ser en les cultures més antigues en què es va conèixer. A Mesopotàmia, hi va predominar la primera funció, com veurem al tercer epígraf, mentre que a Egipte el seu origen i les seves funcions primigènies van estar molt més marcades per aspectes religiosos, com també va passar a l'antiga Xina, amb una escriptura (l'única que coneixem avui en ús pràcticament com era en la

seva gènesi) que sembla lligada en els seus orígens a finalitats espirituals, i sobretot a preocupacions endevinatòries i de simbolització religiosa, i molt menys destinada a la comunicació humana. Els endevins interrogaven els seus avantpassats sobre afers d'una certa transcendència acostant al foc petxines o ossos en què s'havien escrit preguntes. Quan les petxines s'esquerdaven amb la calor formant línies, les interpretaven com a respostes a les seves preguntes (CARDONA, 1994). Aquesta escriptura era ideogràfica i va configurar una llengua, ja que no tenia per finalitat anotar i representar la llengua oral. És possible que a partir del segle VIII aC la utilització dels signes d'escriptura amb finalitat màgica donés lloc gradualment a altres finalitats, com per exemple la de perpetuar algunes lleis penales. Quan el 200 aC es va arribar a la Xina a un període de pau i es va centralitzar el poder, va ser necessària la figura dels funcionaris –tant militars com polítics– que van utilitzar l'escriptura per a usos profans. D'aquesta manera l'escriptura es va convertir, amb un notable retard respecte d'altres civilitzacions, en instrument de comunicació i en registre del pensament.

Les escriptures precolombines de l'Amèrica Central, tot i que bastants segles més tard, també van tenir com a funció fonamental la religiosa. De fet, els jeroglífics representaven divinitats. També s'utilitzava per al còmput temporal, i estava molt lligada als calendaris.

Les escriptures han estat utilitzades fins i tot amb finalitats màgiques, per curar malalties o per protegir algú, com certs textos que s'escriuen sobre el cos malalt. Hi ha hagut alfabet màgic utilitzats amb aquestes finalitats.

En l'antiguitat greco-romana les funcions de l'escriptura no van estar vinculades als afers religiosos, sinó que estaven molt centrades en els aspectes legals i organitzatius. Per exemple, la democràcia grega es va assentar entre altres factors en una escriptura que es va fer més assequible en inventar-se l'alfabet, i la immensa burocràcia romana va ser possible perquè va disposar d'escriptura. En la cultura grega es va iniciar, a més, una funció nova per a l'escriptura: la de recollir i perpetuar la producció literària i el pensament filosòfic, una cosa que no ha cessat des d'aquell origen. Però hem d'advertir que aquesta nova funció va tenir els seus detractors en el mateix procés del seu naixement, fins i tot entre els eminents filòsofs grecs Sòcrates i Plató. L'oralitat era, per a ells, el mitjà de comunicar el seu pensament, fins a tal punt que alguns van menysprear

els escrits al·legant que suposarien el final de la memòria dels homes. Ells no van escriure, com tampoc ho van fer altres autors de l'època o, en tot cas, van dictar als esclaus el seu pensament, que curiosament avui coneixem perquè algú el va perpetuar a través de textos escrits. Passava el mateix a Roma, on sabem que els autors importants no escrivien els seus textos, sinó que els dictaven a esclaus, que actuaven com a secretaris.

En tot cas, aquesta nova funció de fixar el pensament dels homes va donar lloc, al seu torn, a una funció inèdita: la de llegir. Naixia l'escriptura per ser llegida, tot i que amb un caràcter extraordinàriament restringit, perquè la lectura com a pràctica extensiva ha estat un fenomen molt condicionat per diferents factors. Un dels més determinants ha estat, sens dubte, la perpetuació de sistemes d'escriptura terriblement complicats, com l'escriptura logogràfica, un problema que es va pal·liar amb la invenció de l'alfabet. Un altre factor no menys important va ser la dificultat d'accés als textos, fos per escassetat o per la prohibició dels que ostentaven algun tipus de poder sobre aquells escrits.

L'expansió de l'escriptura i de la lectura és una història tremendament condicionada pel poder o per la valoració i ús que els poderosos tenien i feien d'aquesta nova forma de comunicació (CLEMENTE, 2004). En cada etapa històrica diferents aspectes han condicionat l'accés als textos escrits i també a les maneres de llegir i els hàbits lectors, com passa avui amb les noves tecnologies, que sens dubte ofereixen diferents i noves modalitats d'accés a la informació, potents i inèdites formes de comunicació i qui sap si noves modalitats de pensament.

## 2. Importància de la llengua escrita avui

Les mateixes funcions que van fer possible la comunicació humana més enllà de l'espai i el temps present, continuen vigents avui malgrat que disposem d'altres mitjans per comunicar-nos en aquestes situacions, i malgrat que l'ús tingui avui significats diferents. En tot cas, la cultura escrita continua ostentant una importància crucial en la vida quotidiana de la societat actual. La té per a aquells que es mouen per la seva feina en un context de textos escrits, ja sigui a través de la informàtica o de materials convencionals, però també per a qualsevol persona que visqui en societats bàsicament desenvolupades, ja que contínuament re-

ben informacions a través de textos escrits per a les activitats més quotidianes. Llegim contínuament textos en forma d'instruccions per fer anar els aparells d'ús corrent, se'ns informa de les característiques dels múltiples productes que comprem i ens mengem. En sortir al carrer o en viatjar som informats per escrit de qüestions d'interès o simplement publicitàries. I malgrat que els nivells de capacitat lectora posats en joc són en aquests casos molt més elementals que respecte a un altre tipus de lectures més professionals, no sembla que sigui possible avui moure's pel món sent una persona il·litrada. De fet, posseir la capacitat de llegir i escriure és un fenomen extensament generalitzat en el món actual, si ho comparem amb fa només cent anys. Tanmateix, milions de persones avui són analfabetes malgrat que el criteri proposat per la UNESCO per establir la barrera entre estar o no alfabetitzat és relativament elemental: «Llegir i escriure un text simple i breu de fets relatiu a la seva vida quotidiana».

Als països on l'escriptura és un instrumento habitual, la importància que té en l'enculturació de la població és fonamental en gran mesura a causa del fet que l'escola, marcada per aquesta tecnologia, ha fet de la transmissió escrita i del llibre (de text, enciclopèdies, quaderns de treball, etc.) el seu gran repte en tot el segle XX. La importància d'un bon domini de l'escriptura va clarament lligada a l'avanç escolar, i l'inici de l'escolaritat està marcat per l'alfabetització. Tot i així, la importància, la força de l'escriptura sobrepassa amb escreix aquesta institució i l'ús del llenguatge escrit s'ha lligat a moltes altres dimensions de la vida social, com per exemple la premsa, que durant el segle XX, abans de l'aparició de la televisió, ha estat una de les fonts fonamentals de socialització ciutadana fora dels àmbits escolars. Com assenyala Gimeno (2001), la lectura i l'escriptura han creat un model singular d'educació, fins i tot un tipus diferent de subjecte.

A partir dels anys seixanta del segle XX, en sorgir la televisió amb el seu potent poder d'atracció, alguns van presagiar que els dies de la cultura escrita estaven comptats. Però ens esperava una invenció sorprenentment lligada a l'escriptura, la informàtica que, tot i que pressuposa una manera diferent de llegir i d'escriure respecte dels formats clàssics, ha tornat al llenguatge escrit un potènciat protagonisme. Les seves diferències amb aquests formats (llibres, revistes) són notables, no només perquè s'utilitzi de manera simultània o contínua el text i la imatge o perquè ofereixi una pre-

sentació dels textos tan diferent que fa que la manera de treballar-hi també sigui molt diferent. Els grans canvis tenen a veure sobretot amb el tipus de missatges que circulen per la xarxa. Aquesta nova manera d'obtenir informació transforma notablement aspectes com la difusa autoria dels textos, la veracitat del que apareix a la pantalla, l'absència de responsabilitat editorial, etc.

En tot cas, les transformacions que l'ús de les noves tecnologies generaran en les modalitats de llegir es veuran, de segur, a molt curt termini, perquè són mitjans diferents que ens col·loquen davant formes noves d'accés a la cultura. Alguns experts adverteixen que les noves tecnologies no alfabetitzaran millor la població. Seran més aviat les persones ben alfabetitzades les que podran fer ús d'aquest potent instrument que, ben utilitzat, és possible que permeti mundialitzar més que mai l'accés a la cultura (MILLÁN, 2000). Per això és el nostre deure com a educadors estimular i mostrar el valor complementari de totes dues.

Per tot plegat, l'escola té actualment en relació amb l'ensenyament de la lectura metes diferents i complementàries. La principal és aconseguir alfabetitzar la totalitat de la població a un nivell relativament alt. Una altra, no menys important, és fomentar l'interès i el gust per la lectura, de manera que sigui una pràctica habitual per a qualsevol persona. A més a més, l'aparició i ràpida expansió de les noves tecnologies ens obliga a saber llegir i a construir coneixements també a través dels nous formats.

L'escriptura com a tecnologia i la lectura com a pràctica social han passat per etapes molt diferents, condicionades per factors de naturalesa diversa. Intentaré fer un recorregut per la història de l'escriptura des que va aparèixer fins als alfabet, per acabar amb un breu recorregut per com han estat les formes i modalitats d'ensenyar a llegir i escriure.

### 3. Naixement i evolució de l'escriptura

L'escriptura com a tecnologia neix quan en determinades cultures es donen una sèrie de condicions. La fonamental és l'assentament i estabilització de poblacions que van donar lloc a ciutats-estat, on les noves activitats socials i econòmiques que hi van sorgir van fer necessari un instrument per poder registrar un tipus de transaccions i intercanvis inèdits fins aleshores. Per això no és casual que l'escriptura s'inventés en so-

ciutats que van adoptar noves formes organitzatives que, per altra banda, va contribuir a establir, aportant-los l'instrument que permetia registrar els contractes entre els membres dels grups socials (MARTÍN, 1999).

Tot i que, com hem dit, els aspectes religiosos van estar tremendament units al naixement de les escriptures, en tot cas, una de les funcions primigènies de l'escriptura va anar lligada al desenvolupament econòmic i social. De fet, una de les hipòtesis més refrendades sobre l'origen de l'escriptura –la de l'arqueòloga francesa Dense Schmandt-Besserat (CARDONA, 1994)– s'explica en aquest sentit. Es va basar en les excavacions portades a terme a la ciutat d'Uruq (actual Iraq) en què van aparèixer un conjunt d'unes 1.500 unitats entre esferetes, cilindres i cons d'argila, del voltant de cinc centímetres, anomenades *abnu*, ficades en bosses d'argila buides, anomenades *bullae* (com llavors dins d'una carbassa).

Aquests petits recipients, que daten d'entre el IX i el II mil·lenni aC (segons els llocs d'excavació), tenien inscrits objectes (càntirs o animals) acompanyats de senyals i barres que indicaven el nombre d'objectes que contenien. Es tractava d'un sistema de notació, i per això es va suposar que eren registres de transaccions comercials o inventaris de béns com ho demostra el fet que portessin un segell. S'hi guadaven els *abnu*, objecte de la transacció, i no es podien obrir llevat que es trenquessin. Els signes que tenien gravats es feien amb les mans sobre l'argila i no s'intentava reproduir l'objecte exactament, sinó que es reduïa a unes quantes formes, de tal manera que entre el signe i el que representava s'hi anava establint una notable arbitrietat. Però al mateix temps, potser una certa estabilitat, va fer que a cada objecte li anés corresponent un determinat signe. En la seva evolució, atesa la inutilitat de guardar-hi a dins les quantitats, que ja estaven anotades a fora, es van substituir aquells petits recipients per tauletes d'argila on es gravava directament el que es volia registrar i se simplificava així el sistema (CALVET, 2001).

Si aquesta hipòtesi és certa, i sembla àmpliament acceptada, la tauleta d'argila constituïria el primer suport de l'escriptura i els signes que s'hi havien inscrit, l'antecedent immediat de l'escriptura. Els signes que s'han trobat en una àmplia regió són els mateixos, cosa que fa pensar que s'havien estandarditzat les grafies,

que eren de dos tipus: uns 2.000 signes pictogràfics, en què es reconeixien perfectament els objectes, i al voltant de 1.000 signes abstractes de formes geomètriques (cilindres, esferes i altres) (CARDONA, 1994).

El naixement de l'escriptura pròpiament dita se sol situar a Mesopotàmia, al voltant del 3500 aC. La van inventar els sumeris. S'anomena escriptura cuneïforme, nom que prové del fet que es va escriure amb una mena de tascons o punxons sobre tauletes d'argila.

El sistema va evolucionar des dels pictogrames que plasmaven els objectes de forma més o menys real, cap a un sistema estandarditzat que es va anar desvinculant del realisme dels mateixos objectes per constituir sistemes abstractes, arbitraris i estables de signes que, per altra banda, com vam veure que passaria després en relació amb l'escriptura xinesa, no representaven cap llengua oral, sinó que constituïen un llenguatge per ells mateixos. Són els sistemes ideogràfics i després logogràfics. Aquestes escriptures representaven directament idees o paraules. És probable que siguin l'origen de totes les escriptures i la seva evolució ha estat la història d'intents successius per simplificar un instrument que, en el seu origen, era especialment inaccessible i costós d'aprendre per a la majoria de la població. Suposen l'existència d'una quantitat immensa de signes, i per això el seu aprenentatge era tremendament complicat i, a més, pràcticament interminable. No té capacitat per al·ludir a aspectes gramaticals que en la comunicació oral són importants (desinències, prefixos, sufixos, conjuncions, pronoms, etc.), i sobretot és complicat representar certs tipus de paraules, com els noms propis. Per això el pas a la *fonetització* de l'escriptura o, dit d'una altra manera, la representació d'una llengua oral a través dels signes escrits ha estat una constant en l'evolució de les escriptures, que va culminar amb l'aparició dels alfabetes, el sistema més productiu d'escriptura i, per tant, l'avanç més important, sens dubte, en la història de les escriptures. Aquest pas es va fer mitjançant l'aplicació de l'anomenat *principi jeroglífic*.

Aquest principi radica en l'ús de signes logogràfics per representar certes paraules o morfemes homòfons, és a dir, que es pronuncien igual o d'una manera semblant en la llengua oral. Suposem que disposem de certs pictogrames per representar la roda, el món, un bolet, l'aire, però no tenim signes per escriure paraules catalanes com *rodamón* o *boletaire*. Aplicant aquest

principi podem escriure-les, ja que *rodamón* es pronuncia aproximadament com *roda+món*, i per això podem escriure *rodamón* dibuixant una roda i l'esfera terrestre. Si *boletaire* es pronuncia com *bolet+aire*, podem escriure *boletaire* dibuixant un bolet i l'aire (Mosterín, 1993). D'aquesta manera, els logogrames es transformen en fonogrames, els signes escrits passen a representar sons directament. El camí cap a la fonetització era imparabile assumint el principi que podem escriure o representar la llengua oral.

La fonetització ha passat per diferents estadis, el primer dels quals va ser la representació de síl·labes o morfemes. Van sorgir així els sil·labaris, que han estat nombrosos en la història de l'escriptura i que, encara avui, són absolutament vigents en algunes cultures com és el cas del Japó, on utilitzen un sistema logosil·làbic i dos sil·labaris (l'*hiragana* i el *katakana*). En aquesta evolució la culminació cap a un sistema molt més simple va constituir la invenció dels alfabetes.

#### 4. L'alfabet. Evolució i tipus

L'alfabet és el sistema d'escriptura que representa cada un dels fonemes de la llengua, consonàntics i vocàlics, de manera autònoma. Sembla que el primer alfabet amb aquestes característiques va ser el grec. El seu origen era semític, ja que els grecs van agafar l'escriptura consonàntica dels fenicis i la van adaptar a la seva llengua. L'escriptura fenícia era un sistema consonàntic que alguns consideraven sil·làbic perquè només es representaven les consonants (GELB, 1987), mentre que altres, com Mosterín (1993), el denominen més específicament sistema consonàntic. Els mateixos grecs anomenaven *escriptura fenícia* el seu alfabet, i fins i tot els noms dels signes de l'alfabet grec es corresponien amb els d'aquestes escriptures –la del fenici i també la de l'arameu (per exemple, l'*alpha* grec deriva d'*aleph*, paraula que existeix en fenici i hebreu). Les 22 primeres lletres de l'alfabet grec, de l'*alfa* a la *tau*, van ser agafades directament del sistema fenici. Després els grecs n'hi van afegir algunes de pròpies per representar fonemes grecs inexistents en la llengua semítica, com per exemple *upsilon* (*u*), *phi* (*j*), *hi* (*c*), *psi* (*Y*) i *omega* (*w*).

En l'alfabet grec, com pràcticament en tots els coneguts, no hi havia una correspondència total fonema-grafema. Hi trobem, per exemple, una sola lletra (*alfa*) per representar tant el fonema /a/ curt com llarg, mentre que es donava el cas que un únic so es representava amb més d'un grafema. De la mateixa manera que en català utilitzem els grafemes (qu) per representar /k/, so que, a més a més, segons la vocal que l'acompanya s'escriu simplement (q) o amb la grafia (c), i també (k) en estrangerismes i algunes abreviatures.

Malgrat les diferències entre els centenars d'alfabets coneguts, tots posseeixen característiques internes o externes comunes. Des del punt de vista de l'estructura interna, tots els alfabetes representen amb signes diferents les consonants i les vocals. El que més diferencia els uns dels altres, segons Gelb (1987), és com s'escriuen els signes vocàlics. Sobre això, aquest autor n'enumera almenys tres tipus: El *tipus I*, el més senzill, correspondria a l'alfabet grec. Les vocals es representen amb signes de la mateixa categoria que les consonants (per exemple, la síl·laba *ma*, és integrada per dues lletres: la *m*, que representa el fonema consonàntic, i la *a* que representa el fonema vocàlic). És el tipus més utilitzat per totes les escriptures occidentals. El denominat *tipus II* és característic de les escriptures semítiques. En aquest tipus d'alfabet no es representen les vocals de la mateixa manera que les consonants, sinó mitjançant signes que se solen situar al damunt o a sota dels signes consonàntics. Es tracta de petits traços, punts o cercles, col·locats a sobre o a sota de la consonant. És el cas de l'arameu, l'hebreu i l'àrab. El *tipus III* el podem descriure de la manera següent: el signe bàsic sempre és una *consonant + a*, mentre que altres consonants s'expressen mitjançant traços curts i les diferències entre vocals estan indicades pels mateixos signes diacrítics. D'aquesta manera s'assembla al tipus II, però en el cas que ens ocupa, els diacrítics estan units sempre als respectius signes sil·làbics. En són exemples les escriptures índia i etíop.

No és difícil reconèixer que els alfabetes han significat un canvi substancial en la història dels sistemes d'escriptura, per descomptat no superat. Es tracta del sistema més simple amb un nombre de signes que és baix comparat amb els sistemes logogràfics i fins i tot amb els sil·labaris. Per això l'alfabet grec va suposar una autèntica revolució en l'accés a la cultura escriptura, cosa que no tenia precedents en les civilitzacions

anteriors. I si bé l'alfabetització va ser un fenomen que va trigar segles a ser majoritari, aquest sistema molt més simple va permetre a un gran nombre de ciutadans tenir accés al llenguatge escrit, cosa que havia estat un fenomen absolutament elitista en les cultures anteriors i que més tard es veuria reforçat per altres revolucions, com l'aparició del còdex, a Roma, format que va substituir el rotllo, utilitzat fins aleshores, i per l'aparició de la impremta, que va permetre un accés més barat i un nombre més gran de textos escrits. A més d'aquests condicionants materials, l'accés al sistema d'escriptura va tenir també condicionants socials i educatius. De fet, l'accés no era igual per a totes les classes socials, ni el seu ensenyament es va impartir en totes les societats i èpoques. Tampoc no va dependre de les mateixes institucions ni va seguir pautes d'instrucció idèntiques. En endavant m'ocuparé de donar una visió de com ha estat i és aquest ensenyament.

## 5. L'ensenyament de la lectura en el passat

En les civilitzacions on va néixer l'escriptura, sobretot a Mesopotàmia, els que van tenir accés a l'ensenyament d'aquest instrument van ser els escribes. Eren una mena de casta que assistia a l'escola on pràcticament era l'únic ensenyament que s'impartia. La formació després d'anys d'esforç s'acabava amb la còpia d'una obra mestra, una obra del passat, que els atorgava el privilegi i el reconeixement d'haver arribat a la cim de l'art de l'escriptura, i per això se'ls considerava savis (ANDRÉ, 1988). Com que es tractava d'un aprenentatge llarg, era car i estava reservat a les elits; a més, les escoles a les quals anaven els aprenents d'escribes estaven situades al costat dels palaus reials on es formaven els alts funcionaris.

A Egipte les coses van anar d'una manera bastant semblant, tant pel que fa als que accedien a aprendre a llegir i a escriure, com pel que fa al sistema d'escriptura que utilitzaven. Com a dada notable podem ressaltar que escrivien sobre paper, un material vegetal molt fi i apreciat. Però a causa de la seva carestia, els aprenents feien servir per als seus exercicis les *ostraca*, fragments d'atuells de fang trencats, o fustetes cobertes de guix, que es rentaven i que eren l'equivalent dels nostres pissarrins.

A l'imperi persa de Darios (512-484 aC) també els que aprenien el llenguatge escrit eren exclusivament els escribes. Les persones principals, tant civils com militars, no tenien necessitat d'aquest aprenentatge, i tot i que l'ús de l'escriptura tenia a veure sobretot amb ordres reials, pocs sabien llegir i escriure. Ni tan sols després del govern de Xerxes (480-479 aC) va millorar aquesta situació. Els alts dignataris s'expressaven sempre de manera oral, fins al punt que quan havien de comunicar alguna cosa per escrit, el document tenia aquest format: «Digues a X això i això altre», i s'hi solia afegir un nota on s'indicava qui havia escrit i a qui es comunicava la voluntat del mandatari. Els que rebien el missatge, que podien ser igualment alts càrrecs, també el rebien de forma oral, llegit per un escriba. Era el segell el que donava nom i autenticitat als missatges (BOWMAN i WOLF, 2000).

Un exemple especialment notable respecte d'aquest elitisme en l'antiguitat i encara avui, el va constituir la Xina. Per un costat perquè es tractava d'un sistema logogràfic, i per un altre perquè es donava tanta importància al traç (arribava a ser tan important com el que significava), l'escriptura es va convertir en un autèntic art i els escribes, que eren alts funcionaris de l'imperi, intèrprets dels déus davant l'emperador i mediadors dels seus missatges davant el poble, van constituir una classe extremadament tancada, poderosa i duradora. Les característiques de l'escriptura logogràfica han constituït sempre una autèntica restricció d'accés al sistema. Encara avui té efectes notables en la generalització i profund domini de l'escriptura, ja que en haver de memoritzar tants signes, milers en realitat, es triga molts anys a poder llegir textos amb una certa facilitat.

Un exemple de com es produeix l'ensenyament d'aquesta escriptura als nens a la Xina ens pot donar una idea d'aquesta dificultat. S'ensenyen primer els caràcters més simples donant-los nom i se'ls fan memoritzar. Gradualment se n'introdueixen altres de nous. A set o vuit anys el mestre els comença a explicar el significat dels caràcters. Quan l'alumne n'ha après al voltant d'uns mil està en condicions de llegir un text pensat per a infants. L'ensenyament és individual. El mestre llegeix un passatge del text i fa que l'imiti l'alumne. Després de repetir unes quantes vegades aquesta seqüència, el nen torna al seu lloc on llegeix sol i en veu alta fins que ha memoritzat el passatge.

Després torna al costat del mestre per mostrar-li que ho ha après. Quan la seva producció recitada és fluïda es passa a un altre paràgraf del text. Aquest mètode d'ensenyament està condicionat tant pels signes logogràfics del sistema d'escriptura com per les característiques tonals de les diferents llengües (MARTÍN, 1999).

Hem d'admetre que l'avantatge d'un sistema tan complicat radica en el fet que permet comunicar-se per escrit amb parlants de diferents llengües i dialectes, ja que aquesta escriptura no representa cap llengua en particular, sinó que és, com ja vaig assenyalar, una llengua per ella mateixa. La seva gran dificultat a l'hora de ser apresada de manera fluïda, va propiciar que es produís un abisme en la competència lectora entre els individus. Això va portar, a principis del segle passat, a introduir caràcters fonètics com a auxiliars del sistema, que encara van semblar insuficients als seus detractors, tant xinesos com crítics externs, que culpaven el sistema logogràfic d'haver limitat el coneixement de l'escriptura a una minoria elitista. En aquest sentit, es van pronunciar agents revolucionaris crítics amb una escriptura que van considerar que era privilegi de nobles i gent amb poca feina, que tenien temps per aprendre un sistema tan complicat. Es va generar així un moviment en pro de la fonetització que va subscriure fins i tot el mateix Mao Tse-tung (GOODY, 1996).

La fonetització va suposar un canvi substancial en les pràctiques d'ensenyament del llenguatge escrit, i també en l'extensió dels que tenien accés a aquest bé cultural. La qual cosa va ser especialment notable amb la invenció de l'alfabet ja que, malgrat la dificultat inicial del seu aprenentatge amb aquest sistema, es disposava d'un codi molt concís (menys de 30 grafemes), segons les llengües, que, un cop conegut, és tremendament productiu i permet que el lector pugui llegir totes les paraules de la seva llengua, fins i tot –en un sentit *mecànic*– aquelles de les quals desconeix el significat. L'accés a l'escriptura havia deixat de ser el privilegi d'una casta d'escribes professionals.

Malgrat la simplificació que va suposar la invenció de l'alfabet, els mètodes a Grècia i a tots els països hel·lenitzats eren bastant durs. Es feia el que podríem anomenar pedagogia analítica i lògica. L'ensenyament es desenvolupava de la manera següent: en primer lloc es procedia a recitar les lletres i després es passava al reconeixement dels signes corresponents. Tot seguit es

continuava amb síl·labes de dues i de tres lletres, que eren pronunciades en veu alta. Aquestes etapes eren llargues i àrdues. Només quan es dominava això s'ensenyava a llegir paraules, que primer eren de dues síl·labes i després més llargues i complexes, a més de triar exemples més aviat estranys i difícils. La lectura de frases o de textos breus era l'última etapa després de la qual es començaven a llegir textos d'autors clàssics de gran renom, que sovint s'havien d'aprendre de memòria. La lectura i l'escriptura s'ensenyaven alhora, però posteriorment, en el món cristià, es van separar durant segles. Després d'aquesta fase, els que volien ser més competents en el llenguatge oral i escrit anaven a les classes del gramàtic, on s'aprenia l'organització del discurs, així com a utilitzar correctament el llenguatge. En realitat, la funció de l'escriptura tenia com a objectiu fixar el missatge per memoritzar-lo de forma oral, ja que el més important era l'art de l'eloqüència i la retòrica. A través d'un manual escolar grec ptolomaic, un rotllo de papir del segle III aC, hem pogut saber què s'ensenyava en una escola en aquell període. Es treballava, a més de la lectura i l'escriptura, l'aritmètica i la poesia grega. De fet, l'alfabetisme implicava en aquest període el coneixement de la literatura, sobretot textos d'Homer i dels tràgics.

L'estil educatiu a la Roma imperial era un reflex fidel del descrit i els seus mètodes se'n diferenciaven poc. Tant o més que a Grècia, l'aprenentatge de la lectura tenia com a finalitat memoritzar i oralitzar textos. A les zones de l'imperi on es dominava el llatí els textos eren de Virgili, Ciceró, Salusti i Terenci; en les que predominava el grec, eren d'Eurípides, Menandre i Demòstenes (BOWMAN i WOLF, 2000). També es pretenia que els deixebles adquirissin la capacitat de redactar i compondre textos. El gramàtic era l'àrbitre del llenguatge correcte.

També com a Grècia, per rebre aquesta educació s'havia de pertànyer a famílies amb recursos econòmics, ja que les classes que impartia el gramàtic eren cares i duraven molts anys. Però eren una manera d'accedir a llocs burocràtics, per als quals es requeria un determinat nivell cultural que incloïa l'alfabetització i que, a més, atorgava la marca de pertinença a una determinada elit social.

A l'Edat Mitjana la cultura escrita era en mans del clero tant monacal com catedralici. Monjos i clergues eren els que llegien i escrivien o, més sovint, copiaven i

traduien. Carlemany confiava en la cultura i particularment en l'escriptura per donar unitat al seu imperi, i per això va decidir que fossin els clergues en general els que s'instruïssin en la gramàtica i l'escriptura a fi que exercissin una influència unificadora a través de la religió catòlica. Així doncs, a l'Alta Edat Mitjana la població que dominava l'escriptura era majoritàriament eclesiàstica, i l'ensenyament de la llengua escrita s'impartia als llocs religiosos, parròquies sobretot, on l'objectiu era formar escolans que auxiliessin els sacerdots en els serveis religiosos i en les celebracions litúrgiques. Se'ls ensenyava a llegir sobretot oracions, com el *Pater noster*, el *Credo* i els *Psalms*, per descomptat en llatí, i estava exclòs l'ensenyament de l'escriptura. Precisament, l'ensenyament del llatí es duia a terme a través de textos fàcils de Cató i Fedre. S'aprenien vocabularis molt concrets de textos com *Les Etimologies* de Sant Isidor de Sevilla i s'estudiava la gramàtica a partir d'un petit *Manual* de Donat. Aquest estudi de la gramàtica incloïa l'aprenentatge de les lletres i després de les paraules i dels signes de puntuació. Se'ls exercitava en la lectura en veu alta. El programa s'acabava amb algunes nocions de retòrica i dialèctica. El poder reial impulsava aquest parcial i esbiaixat ensenyament a través d'ordres adreçades als bisbes i abats, als quals descrivia fins i tot el mètode pedagògic que havien de seguir.

Aquest model va tenir una vigència tremendament dilatada en el temps. Martín (1999) i Viñao (1999) coincideixen a situar-la almenys fins al segle XVIII.

La invenció i difusió de la impremta, que va estar unida a canvis rellevants en l'ordre econòmic i va tenir lloc paral·lelament al naixement de l'humanisme, juntament amb l'ascens social de nous comerciants que van valorar que els seus fills aprenguessin a llegir i escriure, va propiciar que el procés d'alfabetització s'expandís de manera important i, cosa molt important, sobrepasant àmpliament l'àmbit religiós dels segles anteriors. Els nous usos del llenguatge escrit van produir canvis importants en la mateixa tècnica d'escriptura. A la pròspera Itàlia del segle XVI l'alfabetització de gent, diguem-ne corrent, com era el cas de petits mercaders, comerciants, artesans i fins i tot dels pagesos més rics, va portar a utilitzar escriptures *cursives* molt més senzilles que les refinades escriptures, com la *mercantesca*, que practicaven els banquers i grans mercaders, i les de *cancellaria*. Es van editar manuals amb

les formes d'escriptura més nobles perquè poguessin utilitzar-les aquells a qui els era necessari o útil conèixer formes més refinades, i es van obrir una mena de despatxos on es podien aprendre models diferents, als quals recorrien tant joves que volien al seu torn ser escriptors, com nous comerciants i artesans interessats en l'art d'*escriure bé* (PETRUCCI, 1999).

Malgrat els canvis socials, econòmics i sobretot tècnics, que van propiciar noves necessitats respecte del llenguatge escrit, i malgrat la importància del nou públic que volia i podia accedir al seu domini, els mètodes amb què es va portar a terme l'ensenyament de l'alfabet a la Grècia clàssica van perdurar durant segles, com ja he subratllat. La novetat és que continuava el mètode amb un catecisme elemental, l'ordre per ajudar a missa, als països catòlics, i la taula de multiplicar. Un exemple il·lustratiu dels mètodes d'ensenyament és *La guía de las Escuelas Cristianas* (Germans de Salle). En aquesta guia s'hi descriu i es prescriu pas a pas com s'ha d'ensenyar a llegir i escriure. El mètode constava de cartells per a les primeres etapes i llibres per a les posteriors. Se'n pot veure una descripció a Clemente (2004).

Tenint en compte tot el que hem explicat, és evident que hi havia una separació entre l'ensenyament de la lectura i el de l'escriptura. La primera es portava a terme almenys dos anys abans d'ensenyar a escriure. Aquesta pràctica no va canviar fins al segle XIX.

A Espanya, durant el segle XVIII, es van publicar mètodes semblants al descrit: *Origen de las ciencias, arte nuevo de leer, escribir y contar* de Gabriel Fernández Patiño, 1753, i *Tratado del origen y arte de escribir bien* de Fr. Luis de Olod, 1766 (VIÑAO, 1999). Van ser molt utilitzades les conegudes *Beceroles* de Catalunya amb què es va aprendre a llegir a les escoles d'Europa del segle XVI al XVIII. Tot i que hi va haver variacions als segles XIX i XX, a principis del XX, Rufino Blanco, en la seva *Arte de la lectura*, seguia defensant la lectura lletrejada. La seva permanència tenia motivacions d'índole diferent. D'una banda, la inèrcia de les pràctiques escolars, les rutines que es perpetuen moltes vegades irreflexivament. De l'altra, sembla que hi havia interessos dels mateixos mestres per mantenir un sistema difícil i lent, que evidentment era massa costós per a molta gent i constituïa així un coneixement elitista. De fet, aprendre a llegir i escriure comportava almenys un total de cinc o sis anys. Els dos o tres primers es dedica-



ven a la lectura. Després es passava a l'escriptura, que durava el mateix temps i que s'abordava quan l'alumne llegia correctament. És reconegut que els que només anaven a l'escola en sortien només llegint i d'una manera bastant elemental i imperfecta. Hi havia altres raons, no menys importants, com la d'ajudar a mantenir la disciplina, precisament per la seva falta de sentit.

A principis del segle XIX, i sobretot al XX, es van produir canvis rellevants en diferents direccions. S'ensenyava a llegir i a escriure alhora, tot i que amb una certa independència. Va començar a preocupar com es podien fer més assequibles i motivadors els mètodes d'ensenyament, i es van introduir dibuixos als mateixos textos i als cartells per ensenyar les lletres que adornaven les aules. Es començava l'ensenyament a partir de les síl·labes i no directament des de les lletres. Alguns mestres fins i tot agafaven la paraula com a element base. Això anava unit a la idea que saber llegir era molt més que lletrejar un text. També van aparèixer nous llibres de lectura que van substituir les antigues beceroles i cartrons. L'escolar llegia textos coneguts que fins i tot memoritzava, i es feia lector llegint-los en veu alta. Això estava relacionat amb el fet que al segle XIX els lectors, tant homes com dones, ja disposaven de novel·les a preus assequibles, de vegades venudes per entregues, així com de diaris i revistes. L'escolaritat va ampliar la seva duració i en ocasions van aparèixer als mateixos centres petites biblioteques escolars on es feien lectures moralitzants (VIÑAO, 1992). També es va simplificar l'escriptura, amb un traç més simple i personal.

Centrant-nos en l'Espanya de finals del segle XIX i sobretot del XX, l'ensenyament de la lectura i l'escriptura ha estat l'eix de l'escola elemental. S'ensenyava simultàniament la lectura i l'escriptura. A més, tant en l'una com en l'altra, es pretenia millorar els baixos nivells que s'aconseguien fins llavors. També s'intentava que la lectura fos expressiva, fluïda i comprensiva. Respecte a l'escriptura s'utilitzava com a mètode el traç i la descomposició de paraules familiars. La seva importància va anar creixent, fins al punt que el domini de totes dues juntament amb l'aritmètica constituïen les matèries bàsiques per adscriure els alumnes als diferents nivells escolars.

En generalitzar-se l'escolaritat, l'alfabetització es va anar fent una realitat, tot i que a nivells força bàsics. S'iniciava en l'etapa de pàrvuls, en què s'abordava

aquest aprenentatge amb les clàssiques beceroles i el mètode alfabètic. A més a més, van sorgir altres mètodes dins de les dues grans línies: la *globalista*, anomenada també analítica o visual, i la *fonètica*, denominada sintètica o alfabètica. Els defensors dels mètodes globals sostenien que l'ensenyament de la lectura havia de partir de la paraula, perquè constitueix la unitat mínima de significat. Un cop era vista per l'alumne com una totalitat i se li'n deia el significat, es descomponia primer en síl·labes i després lletra a letra. Alguns professors refusaven portar a terme aquesta última tasca, adduint que era poc motivadora. De manera que de vegades deixaven que els nens poguessin arribar a descobrir espontàniament la relació fonema-grafema, és a dir: el principi del sistema alfabètic. Els mètodes sintètics defensaven el procediment contrari: ensenyar primer les lletres, formar síl·labes a partir de les lletres conegudes i formar finalment paraules. Aquest segon tipus de mètode, que era evidentment el tradicional o almenys partia dels seus principis, es va titllar de poc motivador, tot i que pot ser una ingenuïtat dir que el global ho era més perquè partia de paraules. Avui, a partir dels estudis sobre textualitat, pocs defensarien aquesta idea, perquè és evident que la finalitat d'aquest aprenentatge no és llegir paraules aïllades. Per una altra part, seria excel·lent que motivar a la lectura fos una cosa tan simple. En tot cas, la polèmica sobre aquests mètodes no aprofundeix en aspectes bàsics que tenen a veure amb el valor funcional i cultural de la lectura. Tampoc incideixen en les qüestions de la comprensió lectora, ni tan sols porten a maneres diferents d'aprendre a llegir, perquè totes dues tendències entenen l'aprenentatge com una mera tècnica. Em penso que la seva defensa o la seva detracció va ser una qüestió de modes i de tendències ideològiques que, d'altra banda, es va donar en altres països, com per exemple a França, segons es deriva de la lectura de Chartier i Hebrard (2002).

## 6. Visions sobre l'ensenyament del llenguatge escrit des dels anys setenta del segle XX

A partir de la dècada dels anys 70, les preocupacions a Espanya i a altres països van passar de com s'havia d'ensenyar a llegir a quan i sota quines condicions s'havia de fer.

Els canvis propiciats per la literatura pedagògica, que van introduir l'anomenada *teoria perceptivista*, van ser assumits i disseminats, en certa mesura, per la mateixa administració educativa a través de la Llei General d'Educació (LGE). Aquest corrent defensava dos assumptes relacionats entre ells: l'ensenyament de la lectura no s'havia d'iniciar fins que l'aprenent no estigués madur per aprendre a llegir. Aquesta maduresa es manifestava en una sèrie d'aspectes predominantment perceptius (bona capacitat de *discriminació visual* i *auditiva*, definició clara de la *lateralitat* i maduresa en el llenguatge oral (*record* i *pronunciació*). Els perceptivistes van deixar fora de lloc la tradicional polèmica sobre els mètodes, i van assumir que la qüestió realment important era madurar el prelector en les destreses damunt referides i proposaven, tot i que dèbilment, sense explicitar de quina manera, que quan el nen estigués madur aprendria de seguida. De fet, el seu plantejament es feia en els termes següents: si un infant té problemes en l'aprenentatge de la lectura, és degut al fet que el seu processament visual és deficient, que la seva lateralitat està mal definida, o que té problemes de discriminació auditiva. Aquestes deficiències es relacionaven amb els errors que cometien els dislèxics al confondre, per exemple, *b* amb *d*, *p* amb *q*; o en llegir *les* en lloc d'*els*. La qüestió era, doncs, fer amb els prelectors activitats relacionades amb aquests possibles problemes i evitar-los.

Per tot plegat, els canvis en aquest període es van traduir en un retard en l'inici de la lectura fins al primer curs de l'etapa d'EGB, que coincidia amb els sis anys i durant els dos anys anteriors, que es van anomenar educació preescolar, es feien activitats de preparació, a través de les quals es pretenia madurar l'infant en les destreses descrites (sobretot discriminació visual i auditiva, i definició de la lateralitat).

Les repercussions de la teoria perceptivista van tenir dos vessants: l'un en l'educació preescolar, com acabo d'assenyalar, i l'altre en relació amb els nens que oferien problemes de lectura. En tots dos casos s'aplicaven programes pràcticament idèntics, que consistien en un entrenament sobre els factors enunciats. Les editorials van produir una quantitat ingent de quaderns i fitxes amb aquesta finalitat. També se'n va derivar una altra pràctica innovadora: la de fer proves per avaluar la maduresa dels preescolars i la dels que tenien problemes.

La més utilitzada va ser la de Filho (1970). Constava de quatre tipus de proves: *organització espacial*, *memòria* (visual, motriu, auditiva i lògica), *factor verbal* (reproducció de paraules difícils, articulació) i *atenció*. També el test d'Inizan (1976), molt semblant, reduïa a tres els tipus d'activitats requerides: *aspectes verbals* (memòria relat, memòria dibuix i articulació), *organització espacial* (còpia de figures geomètriques, ratllar lletres, cubs de Kohs) i *organització temporal* (ritme repetició i ritme còpia). N'hi va haver altres de més àmplies però menys utilitzades, com la de Downing i Thackray (1983).

Aquesta teoria i la seva pràctica corresponent es va posar en qüestió com a conseqüència de dos fets: per un costat, els reveladors treballs portats per la investigació psicolingüística, que van mostrar que els processos lectors tenen a veure amb aspectes de caràcter lingüístic i de processament de la informació, més que perceptius (VELLUTINO, 1979 i 1987). Per altra banda, la constatació pedagògica, verificada per molts mestres, segons la qual els nens que tenien problemes específics en relació amb el codi, no milloraven la seva competència lectora malgrat els continus programes per millorar la seva percepció. A partir dels 80 dues grans línies van anar estenent la seva influència, que segueixen tenint avui: la teoria *psicolingüística* i les línies *funcionalistes*. Però les pràctiques derivades de la teoria *perceptivista* es van allargar durant força temps a les aules.

L'augment dels mals lectors i la insuficiència de les solucions de què es disposava va anar portant molts estudiosos del camp de la psicologia i de la pedagogia a intentar comprendre els processos que explicaven aquest fenomen. En aquest context es van començar a elaborar estudis des de diferents òptiques, per mirar de donar explicacions als diferents problemes que es plantejaven i es plantegen a les aules. Per a alguns investigadors els aspectes a dilucidar eren bàsicament cognitius, per als altres eren funcionals. Els uns pensaven en arguments metodològics, els altres en raons culturals i socials. En definitiva, diferents aspectes que amb tota probabilitat no s'exclouen, sinó que es complementen, però que s'han mirat de manera particularista i s'han generat així diferents models explicatius sobre l'ensenyament de la lectura. Fem-hi un breu cop d'ull.

Sota la denominació de teoria *psicolingüística* fem referència a una línia d'investigació que busca explica-

ció sobre els processos cognitius que s'esdevenen quan llegim i quan aprenem a llegir, tant en el cas del que anomenem processos bàsics, com el reconeixement de la paraula, com els d'alt nivell, com la comprensió de textos. Les preguntes dels investigadors han versat sobre aspectes com els següents: quines vies d'accés al lèxic intern utilitzem al llegir i a l'aprendre a llegir (COLTHEART, 1978); què fan incorrectament els mals lectors, quin paper té la capacitat d'anàlisi fonològica en l'apropiació del codi alfabètic (LIBERMAN *et al.*, 1974); de quina manera s'adquireix aquesta capacitat (ALEGRÍA i MORAIS, 1979); com construeixen els infants la via directa o ortogràfica, és a dir, la lectura de les paraules sense lletrejar (FRITH, 1989). Igualment s'han fet importants passos per conèixer els processos que intervenen en la comprensió dels textos (KINSTCH, 1994, i SÁNCHEZ, 1998).

No crec que sigui exagerat dir que aquesta línia d'investigació ha aclarit una part substancial dels aspectes que intervenen a l'aprendre a llegir, fonamentalment els processos cognitius. Considero que ha explicat en gran mesura les causes per les quals hi ha nens que, malgrat tenir un ambient favorable tant familiar com escolar, i disposar de materials escrits molt variats i bons, tenen dificultats per aprendre. Tanmateix, centrada en la perspectiva cognitiva, no ha tingut en compte els aspectes culturals i funcionals que concorren a l'aprendre a llegir, ni el significat social de la lectura. I, per tant, no ha considerat les causes o les condicions que fan que molts nens no tinguin interès per aprendre a llegir i encara menys per llegir, quan és evident que aprendre a llegir és alguna cosa més que aprendre un codi i que en aquest procés hi intervenen altres factors, com la valoració social dels escrits, les funcions que té aquest llenguatge, els problemes de la motivació, que per a molts nens són la clau del seu fracàs. És evident, per tant, que malgrat la seva rellevància necessita complementar-se amb altres punts de vista per aconseguir una visió integral de l'ensenyament del llenguatge escrit. Com sens dubte el necessiten les altres teories a les quals em referiré ara. Són teories més centrades en l'escola i que podem anomenar *teories funcionalistes o comunicatives*.

Un d'aquests corrents és el *llenguatge integrat*, que té com a característica bàsica considerar els processos d'aprenentatge del llenguatge escrit com processos naturals, com els del llenguatge oral. La idea fonamental

que proposen els seus representants (GOODMAN, 1995 i 1979) és que el nen en un context favorable aprendrà a llegir gairebé de manera espontània de la mateixa manera que en un context de parlants s'aprèn a parlar. Per això, pel que fa a les mediacions pedagògiques, n'hi haurà prou de submergir l'infant entre materials escrits, estimular-lo perquè s'hi acosti i instigar els seus desitjos de ser lector, mostrant-li les funcions que té l'escriptura, donant per fet que si en un context de parlants s'adquireix la llengua oral, en un context de materials escrits, s'aprendrà a llegir.

Es tracta d'una teoria naturalista amb uns plantejaments que són molt dèbils, ja que parteix d'alguns supòsits falsos. El fonamental és el de considerar el llenguatge oral i escrit com dues formes d'expressió idèntiques, quan en realitat el segon representa el primer, com un segon sistema de senyals (VIGOTSKY, 1979). Els processos per a la seva adquisició són diferents, com he explicat en altres treballs (CLEMENTE, 1997). Adquirim el llenguatge oral de manera espontània, per impregnació social, pel simple fet de sentir una llengua. En realitat, no es coneixen persones, tret que estiguin afectades de sordesa severa, un aïllament absolut des del seu naixement o de problemes psíquics greus, que no parlin la seva llengua materna de manera espontània, sense necessitat d'un ensenyament explícit i sistemàtic. Això no obstant, tant el fenomen de l'alfabetisme total al llarg dels segles com en l'actualitat, així com els baixos nivells d'alfabetització, quan aquest aprenentatge no es converteix en una pràctica intencional, són una prova que no són fenòmens equivalents. De fet hi ha una gran quantitat de treballs en diferents llengües que mostren de manera empírica la dificultat que tenen molts nens per descobrir de manera espontània els fonemes de la llengua (CLEMENTE, 1997). És evident que per fer servir el llenguatge oral no necessitem tenir consciència dels seus elements constitutius. De fet, cap parlant no té consciència que utilitzem un nombre finit de fonemes en cada llengua. Però per llegir en un sistema alfabètic, de manera productiva, hem de reconèixer la correspondència entre grafema i fonema, i dominar i automatitzar aquest sistema de representació. És important considerar les diferències textuals, monològica en els escrits i dialògica en la llengua oral, que impliquen graus diferencials en la dificultat d'accedir a les dues formes de comunicació. Això enllaça amb una altra diferència clau, segons

Wells (1987): el fet que el llenguatge oral, en ser contextualitzat, el podem utilitzar sense el grau de precisió tan necessari en l'escrit, que, en ser descontextualitzat, sense presència d'interlocutor, imposa una elaboració més precisa (CLEMENTE, 1997, i SÁNCHEZ, 1996). En tot cas, hi ha una absoluta falta de raons sobre com es pot aprendre el sistema alfabètic.

Una altra línia és l'anomenada *teoria constructivista* (FERREIRO i TEBEROSKY, 1979) que assumeix alguns d'aquests mateixos principis tot i que és més concreta en els seus plantejaments sobre les ajudes que s'han d'oferir al nen. Dins d'una línia comunicativa defensa que els infants construeixen la idea sobre què és l'escriptura a través de les seves experiències amb materials escrits, en un procés en què van elaborant hipòtesis sobre la pròpia escriptura. La seva aportació és la de considerar el nen com un subjecte actiu, així com la de ressaltar el sentit funcionalista d'aquest llenguatge. El constructivisme fa propostes basades en els seus principis generals, que per descomptat es poden aplicar a l'aprenentatge del llenguatge escrit, però també presenta limitacions com la d'assumir un cert grau de naturalisme o d'automatisme en les etapes, el fet de sostenir la idea subjacent que els estadis són universals, desconsiderant les pràctiques de les diferents cultures, cosa que pressuposa un punt de vista de l'aprenentatge individualista.

Totes dues propostes són coincidents perquè defensen línies pedagògiques que se centren molt a crear contextos lletrats a l'aula i deixar que el nen adquireixi el llenguatge escrit com l'oral o el construeixi com qualsevol altre aprenentatge. Ambdós corrents són contraris a reconèixer els avantatges de treballar explícitament aspectes relacionats amb el coneixement del codi i consideren irrelevants les activitats encaminades a ensenyar-lo, perquè valoren que això és innecessari i donen per fet que el nen ho descobrirà en la seva experiència amb la pròpia escriptura. Neguen que s'hagi de treballar per arribar a conèixer la relació fonema-grafema, que és l'essència mateixa del sistema alfabètic i que és precisament el que el fa productiu. Entenc que això és un error notable, si tenim en compte que per a molts aprenents descobrir aquesta relació de manera espontània esdevé un problema de vegades insalvable, cosa que els provoca autèntics endarreriments. La importància que donen als aspectes funcionals sembla encertada però insuficient per encarar

l'ensenyament d'un instrument que per a molts subjectes és un problema que va generant en els seus processos escolars endarreriments cada vegada més irreversibles.

S'ha de fer menció de les aportacions tan excel·lents de certs autors com Bruner i Vigotsky, que dins de les seves teories han fet al·lusions més o menys profundes sobre la lectura, que no hem de passar per alt per la influència que han tingut en moltes propostes generals o particulars dels professors.

Per exemple la relació entre aprenentatge i cultura, que tots dos defensen. D'això se'n deriva que l'interès de l'infant per aprendre a llegir estarà bastant condicionat pel grau d'enculturació escrita que tingui el seu medi familiar i social. Tots dos han reivindicat l'alfabetització com un aprenentatge que va més enllà de l'escola i per l'escola, han concebut els escrits com una part important de la nostra cultura, i per això és essencial ressaltar la *connexió del llenguatge escrit amb la cultura extraescolar*. Fer percebre el llenguatge escrit com un artefacte social de comunicació i considerar fonamental que l'aprenent de lector construeixi una imatge del llenguatge escrit com un objecte social de coneixement.

Una de les aportacions més rellevants de Bruner (1991) és la de mostrar el paper que juga la narració en l'aprenentatge de l'escriptura. L'autor considera que la narració és la manera per excel·lència d'introduir el nen en el món de significats de la nostra cultura, ja que és la forma habitual i pròpia de la cultura popular i per això la més adequada per als menuts. Aquesta forma literària ens permet presentar-li l'escriptura com la porta que li donarà accés al coneixement d'històries de manera autònoma respecte dels adults. Per això és important crear interès i, si és possible, amor pels contes, ja siguin narrats oralment o llegits per mestres i pares. Wells (1988) va descobrir que els adults que llegeixen als seus fills relacionen la seva experiència amb el món que narren, cosa que és una manera d'estimular, dirigir i controlar els seus processos de pensament i el seu llenguatge. He de ressenyar que aquesta visió sobre l'interès del conte per motivar a la lectura, ha estat una pràctica molt valorada per molts mestres en les últimes dècades, fos quina fos la línia en què es desenvolupés.

Per la seva banda, l'aportació de Vigotsky (1979) sobre com arriben els nens a captar què és el llenguatge escrit, m'ha semblat sempre summament rellevant. Tot

i que el mateix autor reconeix que no aporta una explicació completa, ens fa veure que construeixen aquesta idea a través de la simulació de rols i del dibuix. En l'exercici d'aquestes activitats simbòliques primàries, els nens descobreixen gradualment l'existència d'un simbolisme de segon grau, d'un objecte dibuixat (l'escriptura) que representa un altre simbolisme: el llenguatge oral. Aquesta proposta pot tenir derivacions concretes sobre la pràctica, perquè precisament a través de simbolismes de primer grau (joc simbòlic, dibuix i llenguatge oral) poden comprendre que també amb el llenguatge escrit poden representar la realitat.

## 7. La parcialitat dels plantejaments actuals i la necessitat d'integrar posicions

Davant la visió del que hem explicat hem de superar la falta d'una teoria general sobre l'ensenyament del llenguatge escrit assumint i integrant la parcialitat de les diferents posicions.

El llenguatge escrit és una invenció cultural i no un procés natural. Bona prova d'això és que ha estat un fenomen minoritari i que ha exigint una instrucció directa al llarg dels segles. Si bé aquesta característica és indissociable de l'altra: l'escriptura és un codi de comunicació social que té característiques comunicatives diferents i funcions específiques per a les diferents cultures i comunitats, i seran aquestes característiques, precisament, les que portaran el subjecte a interessar-se per aprendre'l. També el llenguatge escrit en els sistemes alfabètics suposa assimilar un codi que en automatitzar-se ens permeti centrar-nos en altres aspectes del mateix text.

Si acceptem aquests principis com a punt de partida, haurem de considerar que ensenyar a llegir i a escriure suposa tenir en compte quatre dimensions, que resumeixo al Quadre 1 i que explicaré breument.

### Quadre 1. Dimensions de l'ensenyament del llenguatge escrit

<p>Aspectes funcionals i culturals  Aspectes representacionals  Aprendre el codi  Comprensió lectora</p>
--

#### *Aspectes funcionals i culturals*

Suposa crear, propiciar contextos d'aprenentatge que permetin al nen construir el sentit de què és l'escriptura com a element cultural, per suscitar el seu desig d'aprendre a llegir. Mostrar-li les funcions que té el llenguatge escrit. En aquesta funcionalitat no hi són alienes la lectura i l'escriptura en les noves tecnologies de la informació i comunicació.

Cal per a això crear un context adequat perquè l'aprenentatge sigui significatiu. Aprendre a llegir no és precisament senzill per a molts nens, cosa que obliga encara més a buscar fórmules que permetin al menut veure el sentit, l'interès, per apropiat-se aquesta eina cultural.

#### *Aspectes representacionals*

No menys important que crear-li gust per la lectura és portar-lo a comprendre que el llenguatge escrit és un sistema de comunicació, una forma d'expressar-se com ho són el joc, el dibuix i el llenguatge oral, que justament són formes, segons Vygotski (1979), predecessores del llenguatge escrit. Això suposa fer-li captar què és el llenguatge escrit, què representa i què hi pot expressar.

#### *Aprendre el codi*

Aprendre a llegir en el sistema alfabètic porta implícits una sèrie de processos singulars d'aquest sistema d'escriptura, encaminats a crear les vies que permeten convertir el principiant en un lector expert després d'haver aconseguit que assimili i automatitzi el codi alfabètic.

Per això un altre dels objectius serà ajudar l'infant a superar aquests processos amb amb tota la facilitat i eficàcia. Aquesta condició és clarament insuficient per ser lector, però si no es compleix no se'n pot ser. Primer perquè és l'essència mateixa del sistema alfabètic, i segon perquè si un lector ha de dedicar els seus esforços a fer aquest reconeixement primari, segur que no podrà portar a terme les següents operacions més complexes com són les de comprendre el que es llegeix. A més, com mostren Bryant i Bradley (1998), constitueix una de les grans dificultats de l'aprenentatge en els sistemes alfabètics, cosa que per a molts nens és una autèntica barrera.

Assumir que aquest és un aspecte de l'ensenyament de la llengua escrita no suposa, com molts semblen obstinats a interpretar, que s'hagi de tornar a mètodes com els descrits en la revisió històrica anterior. No reivindicuem la vella cançó del *ma, me, mi, mo, mu*. El propòsit pel qual es reivindica la necessitat que es tingui en compte l'ensenyament d'aquests processos primaris és que s'agafi consciència de l'estructura del sistema alfabètic i que s'automatitzi el domini d'aquest codi. Aquest propòsit no sempre és senzill i encara menys motivador. Precisament la missió del professor serà aconseguir que es converteixi en una cosa assequible, i per això farem jocs lingüístics divertits, exemples dels quals podem trobar a Clemente i Domínguez (1999).

### Comprensió lectora

Finalment, hem de considerar que el domini d'aquests processos primaris no és una finalitat en si mateix. Precisament automatitzar-los és la garantia que facilitin i no pertorbin la finalitat principal, que és la comprensió dels textos. Ajudar-lo a dominar els processos fonamentals de comprensió i producció de textos és un punt clau en un procés integral de l'ensenyament del llenguatge escrit, des del seu inici.

Aquest assumpte és molt més complex que aquell primer coneixement del codi i suposa una sèrie d'aspectes que tenen a veure tant amb l'estructura del mateix text com amb els coneixements que hi ha de posar el mateix subjecte (VAN DIJK, 1983; SÁNCHEZ, 1998). Tenim exemples d'activitats per treballar sobre aquestes dimensions des que s'inicia l'aprenentatge del llenguatge escrit (CAIRNEY, 1992; WRAY i LEWIS, 2000).

### Referències bibliogràfiques

- ALEGRÍA, J. i MORAIS, J. (1979). «Le développement de l'habilité d'analyse phonétique de la parole et l'apprentissage de la lecture». *Archives de psychology*, núm. 47, p. 251-270.
- ANDRE, B. (1988). *La invención de la escritura*. Madrid: Ediciones S.M.
- BOWMAN, A. i WOLF, G. (2000). *Cultura escrita y poder en el mundo antiguo*. Barcelona: Gedisa.
- BRYANT, P. i BRADLEY, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza minor.
- CALVET, L. J. (2001). *Historia de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CAIRNEY, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata i M.E.C.
- CARDONA, G. R. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, A. M. i HEBBRARD, J. (2002). *La lectura de un siglo a otro*. Barcelona: Gedisa.
- CLEMENTE, M. (1997). «¿Aprendemos a leer como aprendemos a hablar? Algunas objeciones al lenguaje integrado». *Cultura y Educación*, núm. 6-7, p. 207-222.
- CLEMENTE, M. (2004) *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata
- CLEMENTE, M. i DOMÍNGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- COLTHEART, M. (1978). «Lexical access in simple reading tasks». Dins: UNDERWOOD, G. (ed.). *Strategies of information processing*. Londres: Academic Press
- DOWNING, J. i THACKRAY, D. V. (1974). *Madurez para la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FERREIRO, E. i TEBEROSKI, A. (1979). *Los sistemas de escritura*. Mèxic: Siglo XXI.
- FILHO, L. (1970). *Test ABC*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FRITH, U. (1989). «Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastornos». Dins: DIVERSOS AUTORS. *La lectura*. Salamanca: EE.SS de Logopedia y psicología del lenguaje.
- GELB, I. (1987). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GOODMAN, K. S. (1995). «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje». *Textos*, núm. 3, p. 77-91
- GOODMAN, K. S. i GOODMAN, Y. M. (1979). «Learning to read is natural». Dins: RESNICK, L. B. i WEAVER, P. A. (eds.). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- GOODY, J. (1990). *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Madrid: Alianza.
- GUÍA DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. «Manuscrit del 1706». *Cahiers Lasalliens*, núm. 24.
- INIZAN, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- KINSTCH, W. (1994). «Text comprehension, memory and learning». *American Psychologist*, núm. 49, p. 292-303.
- LIBERMAN [et al.] (1973). «Segmentation of the spoken word and reading acquisition». *Bulletin of the Orton Society*, núm. 23, p. 65-77.

- MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, H. J. (1999). *Historia y poderes de lo escrito*. Gijón: Ediciones Trea.
- MATTINGLY, I. G. (1989). «La invención de la escritura y el aprendizaje de la lectura». Dins: DIVERSOS AUTORS. *La lectura*. Salamanca: EE.SS de Logopedia y psicología del lenguaje.
- MILLAN, J. A. (2000). *La escritura y la sociedad del conocimiento*. <http://jamillan.com>.
- MOSTERÍN, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria.
- PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- SÁNCHEZ, E. (1996). «El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado». *Cultura y educación*, núm. 1, p. 39-53.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- VAN DIJK, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.
- VELLUTINO, F. R. (1979). *Dislexia: Theory and research*. Cambridge Mass: M.I.T.
- VELLUTINO, F. R. (1987). «Dislexia». *Investigación y Ciencia*, núm. 128, p. 12-20.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VIÑAO, A. (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Madrid: Alianza.
- WELLS, G. (1988). *Aprendiendo a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WRAY, D. i LEWIS, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

---

**María Clemente** és professora titular de Didàctica i Organització Escolar a la Universitat de Salamanca.

---