

"Leer y escribir" en la narrativa realista española*

Fermín Ezpeleta Aguilar
Universidad de Zaragoza

PALABRAS CLAVE:
novela española, didáctica de la
lengua, leer, escribir.

KEYWORDS:
Spanish novel, didactics of the
language, to read, to write.

RESUMEN:
La insistencia de los novelistas de la Restau-
ración en "pedagogizar" sus creaciones posibilita
que, entre líneas, puedan filtrar cuestiones de
didáctica de la lengua en ámbitos escolares. Una
de las marcas que singulariza al personaje literario
"maestro de escuela" es precisamente la de su habla
característica, aquejada de pedantería lingüística.
Pero, fundamentalmente, los novelistas se hacen
eco de la "querrela de métodos" sobre enseñanza de
la lectura y la escritura para constatar la preocu-
pación de fondo por el problema del analfabetismo.
De modo que la narrativa española de las últimas
décadas del XIX y primeras del XX puede convertirse
en fuente de investigación nada desdeñable sobre
aquellas prácticas culturales básicas que atañen a la
adquisición de la competencia lingüística.

ABSTRACT:
The insistence of the novelists of the Restora-
tion in "pedagogizar" their works facilitate that, among
lines, they can filter questions of didactics of
the language in school environments. One of the
marks that singles the character literary teacher
is in fact that of their characteristic speech,
suffered of linguistic pedantry. But, fundamentally,
the novelists are made echo of the "quarrel of
methods" it has more than enough teaching of the
reading and the writing to verify the background
concern for the problem of the illiteracy. So the
Spanish narrative of the last decades of the XIX
and first of the XX one can become investigation
source anything despicable on those basic cultural
practices that concern to the acquisition of the
linguistic competition.

INTRODUCCIÓN

El proyecto literario de la genera-
ción realista de 1868, sintetizado en el
texto de Benito Pérez Galdós "Obs-
ervaciones sobre la novela contemporá-
nea en España" (1870), apela de forma
nuclear a la pedagogía. Y, en efecto,
los escritores de esa generación y de
las siguientes (la del 98 y la del 14) se
sienten impelidos a hacer un tipo de
literatura que, aun respetando la auto-
nomía del estatuto artístico, no deja de
invocar una y otra vez a la pedagogía
como motor de transformación social.
El componente de "pedagogización"
de la literatura se echa pronto de ver
a través de una serie de aspectos que
ahorman buena parte de las produc-
ciones del momento.

En primer lugar, los escritores, par-
ticularmente los novelistas, insisten en

la presencia de la figura del docente y de
la institución educativa. En este sentido,
es muy significativa la recurrencia del
personaje maestro de escuela, ajustado al
perfil consagrado años antes por la tradi-
ción popular: "ser débil objeto de risas",
que se mueve entre los altos ideales y la
ínfima consideración social. No pocas
veces son los relatos breves o cuentos
los modelos genéricos que dan cabida a
este maestro "muerto de hambre" en el
contexto histórico de la Restauración.
Por otro lado, la corriente literaria del
Naturalismo radical acoge las primeras
radiografías de los modos pedagógicos
practicados en los internados religiosos,
haciendo casi siempre del personaje
escolar adolescente un sujeto de expe-
rimentación sobre el que los novelistas
proyectan las consecuencias devastadoras
de las nocivas pedagogías practicadas.

* Fecha de recepción: 04/01/2008
Fecha de aceptación: 12/02/2008

La novela regeneracionista además inserta de modo natural en sus argumentos el personaje ejemplarizante, cargado de bagaje formativo, en la órbita de las nuevas pedagogías (la Institución Libre de Enseñanza). Y los novelistas de las dos primeras décadas del siglo XX insisten, con más vehemencia si cabe, en escurriñar las bases educativas personales o generales de toda una nación, por lo que tampoco está ausente, en novelas especialmente significativas, la figura docente o la institución educativa (por ejemplo, en *Amor y pedagogía*, (1902) de Unamuno o en *La voluntad* (1902) de Azorín). La serie literaria de novelas autobiográficas de colegio, en fin, alcanza en estas décadas su máxima efervescencia con piezas tan representativas como *A.M.D.G.* (1910) de Pérez de Ayala o *El jardín de los frailes* (1927) de Azaña. Puede decirse en definitiva que se produce una relación de dependencia entre pedagogía y novela que corrobora el sesgo educativo de que está tocada buena parte de la narrativa española de esa época.

El abundante corpus de piezas novelísticas permite, por supuesto, una exploración de los usos y costumbres docentes en los distintos niveles escolares y en las distintas instituciones educativas.¹ Con todo, llama la atención la contumacia que muestran los autores en señalar una y otra vez la cuestión de la lengua española en sus primeros estadios. La lectura y la escritura, esas dos prácticas escolares bien estudiadas por Antonio Viñao Frago (1999), se convierten en asunto sintomático de todo el problema de la educación. La Ley Moyano (1857), comúnmente ponderada en la época, concede importancia dentro del currículo de primera enseñanza a las cuestiones de didáctica de la lengua: prescribe así que durante los seis años de esa etapa escolar se vean a diario los aspectos básicos de lectura, escritura, principios de gramática castellana y ortografía.

Ciertamente los artículos y comentarios recogidos en la prensa profesional

insisten en este punto, aunque sea para poner en evidencia las metodologías esclerotizadas con las que se acomete la didáctica de esa importante materia. La cuestión de la alfabetización es un asunto que recoge en primera línea el estamento intelectual, como se corrobora en los artículos insertos en la prensa general y en otro tipo de reflexiones de los escritores importantes del momento. Como botón de muestra, baste citar el poema de Zorrilla “La ignorancia”, publicado póstumamente en *El Imparcial* (25 de enero de 1893), en el que el poeta lamenta en tono altisonante los bajos datos de alfabetización en la España del momento: “Somos doce millones de españoles/ que no sabemos leer. ¡Dato inaudito!” (...) “¿Qué han hecho en sesenta años de progreso/ y libertad, maestros y ministros?” (Zorrilla, 1993: 412).

Apesar del impulso a la educación que se deriva de la puesta en marcha de la Ley Moyano, las tasas de analfabetismo no descienden al ritmo deseable, si se compara, por ejemplo, con los índices de otros países del mundo occidental.² Por eso el Rubén Darío periodista, observador de la sociedad española de fin de siglo XIX, puede enviar a su periódico *La Nación* artículos como “La enseñanza”, firmado el 8 de septiembre de 1899³, en el que se expone a propósito de las deficiencias de la enseñanza de las primeras letras: “La ignorancia española es inmensa. El número de analfabetos es colosal, comparado con cualquier estadística. En ninguna parte de Europa está más descuidada la enseñanza” (Darío 1998: 321). Del maestro de escuela, señala su baja consideración social, en parte, según el nicaragüense, merecida: “Realmente no son por lo general dignos de mejor suerte esos maniqués de cartilla y palmeta. Los niños no aprenden siquiera a leer en la enseñanza primaria. De gramática no hablemos, raro es el que sabe lo más elemental y escribe con ortografía” (Darío 1998: 322).

¹ Ver nuestro libro, síntesis de tesis doctoral, *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española* (Ezpeleta 2006).

² Hay que tener en cuenta que mientras los países del entorno alcanzan a comienzos de siglo XX unas tasas de alfabetización muy altas (por ejemplo, en 1900 el índice de analfabetismo en Inglaterra es tan sólo del 5%; o el de Francia, en esa misma fecha, de 10%), en España, sin embargo, en el cambio de siglo XIX a XX, presenta cifras de analfabetismo del 50%. Ver en cap. 2 de su libro, (Viñao Frago 1999: 79 y 87). Ver además el libro, *Libros, prensa y lectura en el siglo XX*, (Botrel 1993: 303-331).

³ En la antología de artículos *España contemporánea*. (Darío 1998).

Es normal entonces que los novelistas del XIX y sus continuadores de las primeras décadas del XX, al querer apresar todos esos aspectos acuciantes, concedan alguna importancia a la didáctica de la lengua en la escuela. Y, como decimos, dentro de la reflexión pedagógica, la actividad de leer y escribir difícilmente dejará de estar presente. De tal suerte que, a la vista de las muestras que recogemos en nuestro corpus, pueden esbozarse unas líneas de reflexión sobre la cuestión, resumidas en los siguientes puntos.

“PEDANTERÍA LINGÜÍSTICA”

La configuración del “maestro de escuela” se ajusta al estereotipo costumbrista con fuerte connotación negativa (poca preparación intelectual, misión sacerdotal, metodologías coercitivas, insistencia en la edad avanzada del mentor). Uno de sus rasgos constituyentes es precisamente el de la pedantería, asociada a su habla aquejada de lo que podríamos llamar “gramaticalismo”. Así, Benito Pérez Galdós presenta entre la nómina de personajes maestros algunos especialmente significativos. Tal es el caso de “Patricio Sarmiento” en el *episodio nacional* de octubre de 1877, *El terror de 1824*,⁴ quien entremezcla un discurso de orador farragoso con sus lecciones académicas; o “Don José Ido del Sagra-rio”,⁵ el mejor personaje secundario de toda la novelística del canario quien, motejado como “el apóstol de la escritura”, aparece caracterizado, entre otras notas, por unos modos expresivos salpicados de latiguillos risibles.

En realidad el personaje de José María Pereda, “Canuto Prosodia”, se convierte en el inmediato precedente de los tipos docentes galdosianos; y cobra vida en los cuadros costumbristas de 1871 de *Tipos y paisajes*⁶ (“Para ser un buen arriero” y “Blasones y talegas”). Se trata de un boceto del tipo maestro de escuela enjuto y corto de luces, objeto de risas, aprovechado además

por el novelista santanderino para su novela *De tal palo tal astilla* (1880). En el segundo de los cuadros costumbristas reaparece ese maestro con exhibición de pedantería y de mala gramática: “Versificación de epitalamio en doce pies de verso desiguales, conforme a reglas; discurre por Canuto Prosodia, maestro de instrucción primaria elemental de este pueblo, y dedicada a la mayor preponderancia, majestad y engrandecimiento de la ilustre Doña Verónica Tres-solares...” (Pereda 1989: 440).

Emilia Pardo Bazán, dentro de su extensa producción de cuentos, encuentra también acomodo al personaje-tipo. Y por ejemplo, en el titulado “Ocho nueces”, publicado en 1897, aparece una tertulia de pueblo con el maestro pedante “Don Dionisio”, quien se expresa del siguiente modo ante el resto de las fuerzas vivas de la localidad: “Desde luego, a mi humilde y eclipsado punto de vista —decía don Dionisio apretando los labios— no puedo “zozobrar” en reconocer que si la tierra o predio donde fueron apesadas o dígame cosechadas, las nueces, pertenecía a título lícito a don Juan de Mata, él era respectiva y colegalmente dueño de la fruta” (Pardo Bazán 1990: 73).

Por no hablar del engolamiento ridículo con el que se produce ante sus alumnos el maestro de la novela de Vicente Blasco Ibáñez, *La barraca*:

Los viernes, al salir de la escuela, oían invariablemente los discípulos el mismo discurso. —Señores míos: mañana es sábado; recuérdenlo ustedes a sus señoras madres y háganlas saber que el que mañana no traiga los cuartos no entrará en la escuela. A usted se lo digo especialmente, “señor de...” tal, y a usted, “señor de...” cual (y así soltaba una docena de nombres). Tres semanas que no traen ustedes el estipendio prometido, y así no es posible la instrucción, ni puede procrear la ciencia, ni combatir con desahogo la barbarie nativa de estos campos. Yo lo pongo todo: mi sabiduría, mis libros (y miraba las tres cartillas que recogía su mujer cuidadosamente para guardarlas

⁴ En los episodios anteriores, *El Grande Oriente* (1876) y *Siete de julio* (1876), aparece ya el personaje, aunque con funciones secundarias en las tramas novelescas.

⁵ Sobre todo en la novela *El doctor Centeno* (1883): ver la reciente edición de Mainer (2002). El personaje aparece además en *Tormento*, *Lo prohibido*, *Fortunata y Jacinta*, *Amadeo I*, *La Primera República*, *De Cartago a Sagunto* y *Cánovas*.

⁶ Ver los relatos de José María de Pereda (1989) “Para ser un buen arriero...”, (Pereda 1989: 291-313); “Blasones y talegas”, (Pereda 1989: 385-446). Es significativa la presencia de temática escolar en los relatos breves de Pereda: dentro de la misma colección anterior de 1871 glosa en “Los chicos de la calle” el lamentable absentismo escolar de la época (Pereda 1989: 375-384).

en la vieja cómoda), y ustedes no traen nada. (Blasco Ibáñez 2000: 152).

Tales rasgos aparecen subrayados casi siempre por medio de una onomástica significativa. Hemos aludido al “Canuto Prosodia” de Pereda; el propio Galdós hace llamar al maestro rural que aparece en *El caballero encantado* (1909), “Don Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias”; “Ciruela”, en fin, se llama el maestro situado por Ángel Ganivet dentro de la geografía rural granadina, en su novela *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid* (1898). En la novela regeneracionista de Pascual Queral y Formigales, *La ley del embudo* (1897), se ridiculiza el exceso de celo ortográfico del maestro “Diego Palmeta”, abocetado, por lo demás, con los rasgos negativos de la tradición:

Entre los dos redactando un suelto de actualidad, sentábase don Diego Palmeta, maestro de instrucción primaria que no estaba llamado a volverse loco, pero en realidad era la verdadera inteligencia de la redacción. Por lo menos aprendió ortografía, por lo que, aparte de lo útil que esto resulta en donde los demás no saben, hacía otro papel inapreciable. En toda polémica en que El Chiflete se encontraba vencido, salía Palmeta cogiendo al adversario un descuido gramatical u ortográfico (Queral y Formigales 1994: 112).

La maestra de escuela no se sustrae tampoco a la caracterización negativa del estereotipo; y asimismo la nota de pedantería se desprende a veces del atildamiento con que se manifiesta cuando habla. El “topos” de la maestra bachillera queda bien redondeado en la novelística galdosiana: por ejemplo, en *La Primera República* (1911), episodio nacional con claro sesgo regeneracionista. Se presenta allí un cortejo de maestras que ayudan a la directora del centro escolar de Cartagena: entre ellas no falta “Doña Gramática” o “Doña Caligrafía”. La primera será “una matrona un tanto maciza, con aire de institutriz o profesora de casa grande” (Pérez Galdós 1980: 123). Y no tiene empacho el narrador

en decir de ella que le resultaba “insoportable la carcamurria pedantesca y el traquetreo gramatical de aquella buena señora” (Pérez Galdós 1980: 140). Doña Caligrafía es, en fin, “una señora delgaducha algo ajada y canosa, natural de Cartagena” (Pérez Galdós 1980: 143).

De igual modo, en la novela antes citada de Queral y Formigales, se vuelve a insistir en la misma idea: “La señorita P. era una romántica histérica muy fina y culiparlante, que decía *melindres*, *afleuto* y *Valladolid*, sobrina de Zarandillo; tan aprovechada que en un solo día se hizo maestra superior en la Normal de Infundia, utilizando la libertad de enseñanza por entonces omnímoda” (Queral y Formigales 1994: 76)⁷. En fin, la maestra rural más representativa de la novela realista, la protagonista de *Doña Mesalina* (1910), de López Pinillos,⁸ es sorprendida constantemente por el narrador produciéndose siempre de manera vulgar, ensartando de vez en cuando alguna perla agramatical. “Abstraída, entregada por completo a su tarea, *de la flor de su boca brotaban sentencias de una horrible vulgaridad*” (López Pinillos 1975: 84) en medio de una lección rutinaria.

“GRAMATICALISMO” Y “EPITOMIZACIÓN”

Del repaso del material literario se extrae la confrontación de metodologías de didáctica de la lengua. De un lado, los métodos memorísticos más tradicionales, asociados al apego teórico a gramáticas y epítomes, abominados por los autores, pero practicados habitualmente en los ámbitos escolares. De otro lado, las nuevas metodologías intuitivas, que invocan una práctica racional y comprensiva que trata de hacerse un sitio dentro de los hábitos docentes. Por eso los escritores insisten, por vía humorística, en poner en solfa los excesos de reflexión metalingüística de sus personajes maestros. El señalado maestro “Palmeta” se faja de este modo con el cacique:

⁷ Ara Torralba (1994: 76) señala que detrás de esta maestra pudiera estar Dolores Gardeta Comel, o bien la directora de la Escuela Normal de Huesca, Isabel Martínez Campo.

⁸ Se edita esta novela con ocasión del centenario del nacimiento del autor, con prólogo de José-Carlos Mainer (1975). Cito por ella.

—¿Qué duda cabe? Las partículas cualitativas y cuantitativas, modificativos del pensamiento capital, tienen distinto valor según su colocación; así sucede por ejemplo con el adjetivo: ¿quién no advierte la diferencia que hay, v. gr., entre un pobre hombre y un hombre pobre, ¿entre un hombre grande y un grande hombre, etc., etc. Lo mismo digo del superlativo. Así, dando por sentado que la colocación obedece a malicia y no a ignorancia, lo que no fuera extraño porque los metafísicos saben poca gramática, suponiendo la intención, entiendo que el suelto es ofensivo. Pintado muy bien, siguió Palmeta, es decir que la perfección, expresada por el superlativo, se refiere a la idea, a la intención, a la esencia, a la propiedad de la pintura, no a su ejecución; luego concluyo preopinando... (Queral y Formigales 1994: 319).

El propio Galdós hace acuse de recibo de las dificultades del personaje discente de *El doctor Centeno* (1883), debido precisamente a la pretensión de su maestro, quien quiere inculcarle teoría gramatical fosilizada: “Él veía el cielo abierto, porque más le gustaba y más le instruía casar agua del pozo y cargar una cuba que repetir aquello de que el artículo sirve para entresacar el nombre de la masa común de su especie.” (Pérez Galdós 2002: 155).

O bien, el maestro pasante que aparece en la última novela de Galdós, *La razón de la sinrazón* (1915), quien tomaba la lección a los chiquillos “antes de meterse en el petitorio”. Y por eso señala que únicamente “de la Gramática recuerdo el masculino, femenino, neutro, común, epiceno y ambiguo” (Pérez Galdós 1973: 1180). La enseñanza de la gramática que recibe el niño escolar de la novela *Barrabás* (1890)⁹ de José Zahonero tampoco va por el buen camino; y así, el Padre Bordús castiga al escolar a pesar de que éste pone con desesperada voluntad su atención en “aprender aquello de homogéneo y complejo” y luego lo de “sustantivo y conjunción” (Zahonero 1890: 407). Pero el niño se duerme por “el esfuerzo

de querer realizar un trabajo mental automático sin que la inteligencia goce de la satisfacción y completa posesión de la verdad clara y sensible” (Zahonero 1890: 407). Aborrece el libro de Gramática y garrapatea sobre su cubierta la frase: “Este libro es de una miserable cucaracha” (Zahonero 1890: 413). Enseñanza memorística y maquinada impugnada por el autor de esta novela, que no por casualidad va dedicada a la Institución Libre de Enseñanza.

Escritores como López Pinillos ofrecen estampas de aula en las que la maestra insiste en acogerse a las metodologías más tradicionales [“No, no, Antonia, Orfandad, sin hache. Huérfano la lleva tan sólo por preceder al diptongo *ue*, según una regla ortográfica adoptada antiguamente para indicar que la *u*, que entonces representaba al sonido de *u* (vocal) y de *v* (consonante) debía pronunciar con vocal en tales palabras” (López Pinillos 1975: 84)]. Maestra, como se ve, que se produce desde el punto de vista pedagógico en los antipodas de esas nuevas propuestas intuitivas, aclimatadas por la Institución Libre de Enseñanza.

Es cierto que el Congreso Nacional de Pedagogía de 1882 otorga a la maestra un plus especial para convertirse en la educadora natural que ha de enseñar a los alumnos en la primera edad los elementales rudimentos lingüísticos. Sirva como ejemplo alguna de las conclusiones del magno acontecimiento relacionadas con este asunto. Así, el número 16: “Conviene admitir en las antiguas escuelas de párvulos los procedimientos de Froebel”. El número 17: “La mujer debe ser la encargada de dirigir las escuelas de párvulos. El número 18, en fin, remacha: “La unión de los sexos ha de terminar en los párvulos”.¹⁰ Tal prerrogativa, avalada por los sectores educativos cercanos a la I.L.E., aparece en la novelística galdosiana más de una vez: la maestra Irene, personaje secundario de *El amigo Manso* (1882), queda revestida de un bagaje de

⁹ Cito por la edición de La España Editorial, 1890, Madrid, sign. 1/ 75283 de la Biblioteca Nacional. José Zahonero (1890). *Barrabás*. Madrid: La España Editorial.

pedagoga de nuevo cuño, con formación tanto en la Escuela Normal de Maestras de Madrid, como en la Escuela de Institutrices, de filiación krausista, fundada por don Fernando de Castro.¹¹

Ciertamente el impulso que la legislación otorga al estatuto de maestra de primeras letras aparece señalado en la novelística. El mismo Galdós, aunque alguna vez introduzca algún matiz irónico, plasma literariamente otros tipos de maestra innovadora que intenta superar los viejos modos didácticos encarnados en otras profesoras “rutinarias” y “maquinales”. Ese es el sesgo con el que se configura en *Ángel Guerra* de Galdós, la monja laica “Leré”, preceptora de niños en un primer momento. La maestra “Floriana” (*La Primera República*) obsequia con una “pepona” a una niña muy aplicada, que en pocos días había aprendido a deletrear; o bien, “a un rapaz espigado y listo, que ya trazaba “úes” y “emes” con rara perfección, le regaló una cajita de colores, pincel y lapicero” (Pérez Galdós 1980: 185).

DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La enseñanza de la lectura y de la escritura suscita estampas descriptivas confrontadas, con maestros de escuela como el presentado por Pedro Antonio de Alarcón en el relato *El maestro de antaño* (1880),¹² donde glosa al modo realista el trabajo cotidiano de un profesor de escuela de época anterior, caracterizado por las marcas negativas del estereotipo: “Lo que aún no he podido averiguar ni discernir es en virtud de qué conocimientos de otra especie fue maestro de escuela... Sabía hacer letras pero sin ortografía; leer, pero sin gusto” (Alarcón 1943: 1742).

Durante todo el siglo XIX y en las primeras décadas del XX, la lectura en voz alta “con gusto” se convierte en objetivo didáctico, incluso para alcanzar la lectura comprensiva y explicada, invocada por los modernos didactas. Es verdad

que a partir de esas fechas se empezará a percibir la bondad pedagógica de la lectura silenciosa. Ni qué decir tiene que Alarcón, al evocar la escuela antigua no puede dejar de referirse más que a la “bella lectura”. No va por mejor camino el maestro galdosiano Polo de *El doctor Centeno*, con insistencia machacona en los grandes letreros y las máximas morales escritas en los carteles:

En la cavidad ancha, triste, pesada, jaquecosa de la escuela, se veían cuadros terroríficos: allá un Nazareno puesto en cruz; aquí dos o tres mártires de rodillas con calzones rotos (...) más lejos otro con un cachirulo de papel en la cabeza y orejas de burro, porque sin querer se había comido una definición. (...) y mareaban los grandes letreros y las máximas morales escritas en carteles. Las negras carpetas, al abrirse, bostezaban, y los tinteros, ávidos de manchar, hacían todo lo posible por encontrar ocasión de volcarse. Daba grima ver tanto dedo torpe y rígido agarrando una pluma para trazar palotes, que más se torcían, cuanto mayor era el empeño en enderezarlos... (Pérez Galdós, 2002: 135-136).

Ese mismo maestro hace todo lo posible por impedir que sus discípulos se desprendan de la “fatigosa carga” de los “palotes” como método de preescritura (155). El personaje galdosiano “Ido del Sagrario”, en el último episodio nacional, *Cánovas* (1912), debe emplearse a fondo para “desbastar” a Casiana, la amada del protagonista, sirviéndose, eso sí, del material escolar habitual de la época. Y, se espigan, por ejemplo, algunos de los libros manejados en los establecimientos escolares además de otros útiles que vienen a redondear la lista presentada en anteriores novelas: *Cartilla*, *Catón*, *Fleury*, *Juanito*, papel de escribir, pizarra constituyen el primer utillaje escolar con el que el maestro trata de desasnar a la discípula. Material que sintetiza bien los modos didácticos de una época, los inicios de la Restauración, que vislumbra algunos cambios en las metodologías educativas: sólo el tránsito de siglo

¹⁰ Julio Ruiz Berrio (1980). “Los Congresos Pedagógicos en la Restauración”. *Bordón*, 234, 415-416; Luis Batanaz, (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación de Córdoba; Javier Castanedo Pfeiffer (1989) “Gervasio González Linares y el Congreso Pedagógico Nacional de 1882”. *BILE*, 9, 3-39.

¹¹ Concepción Saiz Otero, alumna de la institución de Fernando de Castro, da un acertado testimonio en su libro de “memorias pedagógicas” (1929) acerca de la importancia cultural de ese establecimiento docente, al señalar que “era la célula germinativa de toda la cultura femenina desarrollada en España en el último cuarto del pasado siglo y en el primero del siglo presente”. Ver la reciente edición, en Biblioteca Nueva: *La Revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós*, (2006: 77).

¹² En Pedro Antonio de Alarcón (1943: 1741-1747).

observará una progresiva desaparición de “cartillas” y “catones” a la hora de enseñar a leer.¹³ Las parvulillas que aparecen en la escuela de la maestra de *Doña Mesalina* tratan de aprender a leer por procedimientos repetitivos de “monótona canturía”:

Desde el callejón percibían ya el mosconejo de la escuela. Las chicas trabajaban. Lucía y doña Gertrudis, con las pequeñas, en dos grupos indisciplinados e inquietos repetían una monótona canturía para enseñarlas. —¡A ver, niñas, más orden! —mandaba con acritud doña Gertrudis— La que se escape no sale al patio a jugar. Otra vez. A la una, a las dos, a las tres...B, a, ba. Y las parvulillas cantaban: B,a, ba; b,e; be--- —¡Alto, alto, borricas! C,e, ce, c, i, ci... ¡Brutas, arados! Que tenéis migajones en la cabeza. (López Pinillos 1975: 83).

A pesar de que hay intentos de sustituir el deletreo como medio de aprendizaje de la lectura ya desde el siglo XVIII, la literatura atestigua la dependencia excesiva que los maestros tienen de ese método, incluso en sus versiones más antipáticas. Hay que tener en cuenta que todavía el pedagogo Rufino Blanco defendía a principios de siglo XX, en *Arte de la lectura* (1897, 2ª) y en *Teoría de la enseñanza* (1912), las bondades del “deletreo”.

Ni siquiera el maestro famélico Alquiborontifosio de las Quintanas Rubias, aunque apele al juego como recurso didáctico, parece ser capaz de hacer grandes progresos con sus alumnos, incipientes lectores, dado que: “El buen señor, rendido a su cansancio y a la miseria del pueblo; no enseñaba cosa alguna a los chicos, y los entretenía contándoles cuentos para que adormecieran el hambre, o salía con ellos al atrio de la iglesia para jugar al chito”¹⁴ (Pérez Galdós 1977: 242). Y eso que enseña a sus alumnos a “jugar con las letras y pintar los dedos con los palotes” (Pérez Galdós 1977: 245).

Mejores artes presenta la divina maestra idealizada por Galdós en *La Primera República*, pues ella sabe hacer

llegar a sus discípulos, acogiendo al emblema del amor como motor de la pedagogía, los rudimentos necesarios para arrancar a leer. Y así:

En derredor de la divina Maestra, un enjambre de pequeñuelos de ambos sexos recibía las primeras migajas del pan de la educación. Les enseñaba las letras y los sonidos que resultaban de unir una con otra. A unos les corregía con grajejo, a otros con besos les estimulaba; a los más chiquitines les sentaba sobre sus rodillas, metiéndoles como por arte mágico, las cinco vocales (Pérez Galdós 1980: 183-184).

Todo ello en una escuela en la que, señala el narrador, se destierran las palmetas, las correas y los punteros como instrumentos didácticos.

Y es que a veces los escritores hacen asomar las contrapropuestas halagüeñas, como ocurre con Pío Cid cuando se decide a enseñar a leer a su criada. Al amor y al entusiasmo como motor pedagógico se entrega también ese personaje principal de la novela de Ángel Ganivet, *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, pues enseña a leer con persuasión a esa criada y, en medio de tinteros, plumas y palmetas, la discente, metáfora de España¹⁵, es empujada gradualmente hacia el conocimiento. Y, claro está, se aplica a esa tarea aprovechando estrategias que le suministra la nueva pedagogía intuitiva aclimatada por los institucionistas, con las enseñanzas graduadas y las lecciones de cosas:

Apesar de la torpeza de Purilla, se sabe con entera seguridad que su maestro nunca se impacientó con ella, ni le dijo una palabra más alta que otra, prueba clara de la serenidad de espíritu de nuestro amigo y de su humanidad para con los débiles. Y no sólo la enseñaba gradualmente a deletrear, silabear y frasear, sino que después de una hora de cartilla y de repasar el cuaderno de palotes, curvas y ligados, que la discípula emborronaba sola antes de acostarse, había otra media hora, por lo menos, de explicación de cosas útiles para la vida. Cuando el maestro quería terminar la primera parte de la lección, preguntaba

¹³ La “cartilla” contiene las letras del alfabeto y el “catón” alberga frases y periodos cortos y graduados para ejercitar a los primeros lectores. El célebre *Juanito* de Parravicini es una de las traducciones más empleadas en la época. No menos usado es el catecismo *Fleury*.

¹⁴ El chito es un juego con maderas o piedra: se trata de derribar o mover una de ellas arrojando las restantes para que choquen con la primera.

¹⁵ “Quien está a mi cabecera no es una pobre sirvienta, sino España, toda España, que viene a aprender a leer, escribir y pensar” (Ganivet 1983: 90).

a la discípula qué quería decir esta o aquella palabra que había salido en la lectura; Purilla no sabía, o sabía muy mal, lo que aquello significaba, y entonces Pío Cid se lo decía valiéndose de ejemplos de mucho relieve, tomados de la misma realidad vulgar que ella conocía, para que así su saber no desentonara de su condición. (Ganivet 1983: 89).

Es decir, se glosa aquí la práctica didáctica vencida del lado de la racionalidad frente al mecanicismo. Por ejemplo, los procedimientos de Cardenera y Avendaño para aprender a leer introducen en las fechas evocadas en la novela de Ganivet la graduación a partir, eso sí, de la lectura mecánica de letras y sílabas; pero en todo caso, buscando la comprensión y la explicación de las palabras de los textos.

Los novelistas insisten en sus descripciones en la estampa del aprendizaje de la escritura. Cuando se señalan los viejos usos, los maestros encaminan hacia tal objetivo a sus alumnos, recurriendo al “bárbaro rigor”, acogiéndose literalmente al lema de “la letra con sangre entra”. Y en lo que es un bosquejo de una novela, su autor, Joaquín Costa, señala a propósito de los modos de escritura:

Como un niño cogiera mal la pluma y no escribiera bien, este anticuado domine se la puso en la mano con tal furia que le sacó la sangre, clavándosela y comentando a Justo: “Nada, nada, el cariño no sirve de nada, todo ha de ser a fuerza de palos, la letra con sangre entra, ¿no es verdad, señor don Justo? A lo que éste replica: “Soy de vuestra opinión con que entra la letra, pero espíritu no” (Costa 1981: 50, II, 28).

Los narradores invocan, como en el caso de José Zahonero (*Barrabás*), a los clásicos de la caligrafía como Torío¹⁶ para glosar las desviaciones de algunos maestros:

No tenía el P. Bordús en cuenta aquella acertadísima regla del hábil escritor clásico e insigne calígrafo, Torío, según la cual, se ha de hacer que ante todo el aprendiz de caligrafía procure el desentorpecimiento de los dedos, pasando

y repasando una pluma sin tinta, o un palito de su misma figura por encima de los trazos y letras ya dibujados anteriormente en una plana (Zahonero 1890: 398).

Tan así que los palotes temblorosos de la caligrafía del niño discente son reflejo de su nerviosismo y de sus miedos, que se acrecientan en clase de ese mal maestro: “No era fácil que aprendiera ese preciado arte de escribir quien se hallaba endeble de pulso, trémulo de espanto, y que así seguía por las líneas de las planas, fatigado, haciendo trazos como si llevara un arado por tierra pedregosa” (Zahonero 1890: 398). Como se ve, el autor presenta a un maestro anclado en los viejos modos de enseñanza de la escritura, con primacía de la caligrafía sobre la escritura. A partir de finales del XIX (León Esteban, en Escolano 1997: 337), con la aparición del “cuaderno caligráfico”, caligrafía y escritura se diferenciarán, poniendo en valor esta última como medio de expresión del pensamiento y del sentimiento, aunque se trate, como siempre, de un proceso largo.

Mejores modos didácticos presenta el profesor de la novelística de Benjamín Jarnés. El protagonista de alguna de sus obras tiene ocasión de alfabetizar a uno de los personajes femeninos recurrentes. Despliega un programa pedagógico, con un preámbulo de alfabetización, enseñando las letras entre pedagogías lúdico-metafóricas y requiebros amorosos. Estas primeras clases de Lectura, Ortografía y Gramática a ésta, su alumna principal, constituyen los fundamentos para afinar el instrumento del autoconocimiento, la lengua: “-Sí, quiero aprender a escribir. Cuando viaje por el mundo, tú podrás seguirme carta a carta. ¿Y los tres puntos?” (Jarnés, 1931: 187). No hay que olvidar que ese mismo escritor había dedicado estampas magistrales en *El convidado de papel* (1928), a la maestra rural Eulalia (onomástica positiva, en este caso), que funciona como símbolo de las pedagogías intuitivas defendidas por el novelista.

¹⁶ Torcuato Torío de la Riva, que será desplazado por Iturzaeta, es un preceptista calígrafo de finales del XVIII que sigue siendo referencia en la escuela decimonónica, a través de su obra *Arte de escribir por reglas y por muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales* (1798). Se trata de enseñar caligrafía mediante láminas.

Esas metodologías alternativas aparecen evocadas en dos narraciones pedagógicas escritas en tiempos de juventud por el exitoso autor de novelas populares Rafael Pérez y Pérez, quien transcribe en ellas su experiencia de maestro de la nueva hornada en los años veinte. Tanto en *Levántate y anda* (1933) como en *El último cacique* (1933) da cuerpo al personaje principal convertido en maestro y maestra respectivamente, con pretensiones regeneradoras en ambientes rurales caciquiles; y entre las contrapropuestas didácticas se resaltan esos nuevos modos de acercar a los discípulos la lectura y la escritura.

En la primera de las novelas, el maestro, tras constatar que “ninguno de los niños sabía leer bien y apenas escribir” (Pérez y Pérez 1931: 27), destapa un enorme paquete que tenía encima de la mesa y da “un ejemplar del *Camarada*, de Dalmau Carles, a los más chiquitos; uno de *Lectura de Oro*, de Solana, a los mayores”. Y, sobre el encerado, da a conocer las cinco vocales a los pequeños “dibujándoles con grandes caracteres sobre el negro fondo del encerado, para que los nenes los copiasen en sus pizarritas” (Pérez y Pérez 1931: 27). Por lo que respecta a los de más edad, “en las pizarritas escriben todos los mayores el pensamiento que luego van a descomponer en letras, sílabas y palabras” (Pérez y Pérez 1931: 114). El autor acusa recibo así de las innovaciones didácticas de comienzos de siglo, con la alusión a la publicación de Dalmau, editor importante del momento que en 1901 había lanzado *El Camarada*, como un “método completo de lectura”, fundamentado en la enseñanza simultánea de lectura y escritura¹⁷. En la misma línea de innovación se sitúa también el libro de Solana, autor que adquiere igualmente protagonismo en el mercado editorial escolar de la época.¹⁸

Otro tanto acontece con el personaje de maestra nueva, protagonista de su otra novela, *El último cacique*, con estampas de práctica docente motivadora y

lúdica, puesto que “les enseñaba a leer a los pequeñuelos, como quien juega, con unas letras muy grandes de madera, pintadas de colores, que luego escribía con unos palitos sobre la arena de un pequeño corral” (Pérez y Pérez 1933: 33). Métodos éstos desconocidos en un pueblo en el que “toda la vida se aprendieron las primeras letras en unos mugrientos carteles, amenazados de continuo los chiquillos por el puntero enarbolado por maestros biliosos” (Pérez y Pérez 1933: 33).

La corrección idiomática es invocada asimismo como *desideratum* de la escuela de la época. Y los novelistas señalan en sus estampas descriptivas los modos a los que se acoge el maestro para llevar a los alumnos a la meta deseada. En esta última novela señalada, las mayorcitas son convocadas al arte de bien hablar y escribir “sin entonar reglas de ninguna clase, haciendo y practicando preciosos ejercicios, donde ellas mismas ponían toda su actividad y toda su observación, escribiendo su propio diario “las más adelantadas” (Pérez y Pérez 1933: 33).

CONCLUSIÓN

Antonio Viñao Frago ha insistido en la necesidad de ampliar las fuentes de investigación de prácticas culturales básicas, como la lectura y la escritura. El copioso material literario que suministra la narrativa española de las últimas décadas del XIX y las primeras del XX puede contribuir a ilustrar expresivamente el problema de la alfabetización en España, asunto que subyace no pocas veces en el trasfondo de algunas reflexiones literarias sobre las carencias educativas del cuerpo social español. Tal problema queda conformado literariamente mediante caracterizaciones vividas de la figura del docente, aquejado del prurito de “gramaticalismo”; y, sobre todo en las eficaces descripciones en las que un maestro pretende enseñar a leer o escribir a un discípulo o a un grupo de ellos.

¹⁷ Agustín Escolano (1997: 274) recoge testimonios de pedagogos del momento (por ejemplo, Pedro Díaz Muñoz) que insisten en ponderar el procedimiento “Dalmau” como el mejor de los usados en aquellos años para la enseñanza simultánea de lectura y escritura.

¹⁸ Alejandro Tiana Ferrer (en Escolano 1997: 271) menciona a estos dos autores, dentro del panorama editorial de libros de lectura en los primeros años del siglo, como autores que dan a las prensas títulos como *Infancia, Deberes, El primer manuscrito, Lecciones de cosas*, el primero; y *La Patria española, Fábulas educativas, Lecturas infantiles, Lecturas bíblicas o Lecciones de cosas*, por parte de Ezequiel Solana. Junto a ellos producen sus libritos didácticos otros autores como Eugenio García Barbarán o Saturnino Calleja.

El repaso por un apreciable número de fragmentos insertos en narraciones de la época da como resultado la constatación de la preocupación intelectual sobre un asunto que aparece recreado en ocasiones desde una perspectiva estrictamente didáctica, con plasma-ción de la tensión entre viejos métodos y nuevos, pues la literatura se hace eco de

las nuevas maneras de enseñar a leer y escribir, que pujan por brotar en medio de las irreductibles inercias por mantener los modos antiguos. Todo ello en un contexto temporal en el que quiere abrirse camino la lectura comprensiva en sustitución de la expresiva; o en el que la escritura busca su desvinculación de la caligrafía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN, Pedro Antonio de (1943). *Un maestro de antaño*, en *Obras Completas*, 7, Madrid: Ediciones Fax, 1741-1742.

AZAÑA, Manuel (1981). *El jardín de los frailes*. Madrid: Alianza Editorial.

AZORÍN (José Martínez Ruiz) (1997). *La voluntad*. Edición de María Martínez del Portal. Madrid: Cátedra.

BATANAZ, Luis (1982). *La educación española en la crisis de fin de siglo (Los congresos pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación de Córdoba.

BLANCO SÁNCHEZ, Rufino (1897, 2ª). *Arte de la lectura (teoría)*. Madrid: Imp. de Agustín Barrial.

— (1912). *Teoría de la enseñanza*. Madrid: Sucs. de Hernando.

BLASCO IBÁÑEZ, Vicente (2000). *La barraca*. Edición de José Más y Mª Teresa Mateu. Madrid: Cátedra.

BOTREL, J. F. (1993). *Libros, prensa y lectura en el siglo XX*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CASTANEDO PFEIFFER, Javier (1989). “Gervasio González Linares y el Congreso Pedagógico Nacional de 1882”. *BILE*, 9, 3-39.

COSTA, Joaquín (1981). *Justo de Valdediós*, (borrador fragmentario), en SÁNCHEZ VIDAL, Agustín. *Las novelas de Joaquín Costa, 1: Justo de Valdediós*. Zaragoza: Departamento de Literatura de la Universidad de Zaragoza.

DARÍO, Rubén (1998). “La enseñanza”, en *España contemporánea*. Madrid: Alfabara, 321-329 (prosa periodística).

ESCOLANO BENITO, Agustín, (dir.) (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

— (1997). “Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entresiglos”, en ESCOLANO, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 229-254.

ESTEBAN, León (1997). “La academización de la escritura. Modelos e instrumentos para aprender a escribir en la España del XIX y comienzos del XX”, en ESCOLANO, Agustín. *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 315-344.

EZPELETA, Fermín (2006). *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española*. Madrid: Biblioteca Nueva.

GANIVET, Ángel (1983). *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*. Edición de Laura Rivkin. Madrid: Cátedra.

JARNÉS, Benjamín (1979). *El convidado de papel*. Edición de José-Carlos Mainer. Zaragoza: Guara Editorial.

— (1931). *Escenas junto a la muerte*. Madrid: Espasa-Calpe.

LÓPEZ PINILLOS, José (1975). *Doña Mesalina*. Edición de José-Carlos Mainer. Madrid: Turner.

PARDO BAZÁN, Emilia, (1990). “Ocho nueces”, en *Cuentos Completos*. Edición de Juan Paredes Núñez. La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa, II, 70-74.

PEREDA, José María (1989). “Para ser un buen arriero”; “Blasones y talegas”; “Los chicos de la calle”, en *Tipos y paisajes. Obras Completas I*. Edición de Salvador García Castañeda. Santander: Ediciones Tantín.

— (1976). *De tal palo tal astilla*. Ed. de Joaquín Casaldueiro. Madrid: Cátedra.

PÉREZ DE AYALA, Ramón (1995, 5ª). *A.M.D.G.* Edición de Andrés Amorós. Madrid: Cátedra.

PÉREZ GALDÓS, Benito (1992, 4ª). *El Grande Oriente*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1996, 2ª). *El siete de julio*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1976). *El terror de 1824*. Madrid: Alianza Hernando.

— (2001). *El amigo Manso*. Edición de Francisco Caudet. Madrid: Cátedra.

— (2002). *El doctor Centeno*. Edición de José-Carlos Mainer. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (1996, 25ª). *Tormento*. Madrid: Alianza Editorial.

— (2001). *Lo prohibido*. Edición de James Whiston. Madrid: Cátedra.

— (1986). *Fortunata y Jacinta*. Edición de Germán Gullón. Madrid: Taurus.

— (1986). *Ángel Guerra*. Madrid: Alianza Editorial.

— (1977). *El caballero encantado*. Edición de Julio Rodríguez Puértolas. Madrid: Cátedra.

— (1980). *Amadeo I*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1980). *La Primera República*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1980). *De Cartago a Sagunto*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1980). *Cánovas*. Madrid: Alianza Hernando.

— (1973). *La razón de la sinrazón*, en *Obras Completas*, III. Madrid: Aguilar.

PÉREZ Y PÉREZ, Rafael (1933). *Levántate y anda*. Barcelona: R. Plana.

— (1933). *El último cacique*. Barcelona: Juventud.

QUERAL Y FORMIGALES, Pascual (1994). *La ley del embudo*. Edición de Juan Carlos Ara Torralba. Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.

RUIZ BERRIO, Julio (1980). “Los Congresos Pedagógicos en la Restauración”. *Bordón*, 234, 415-416.

SAIZ OTERO, Concepción (2006). *La Revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós (Apuntes al natural)*. Edición de Carmen Colmenar. Madrid: Biblioteca Nueva.

TIANA FERRER, Alejandro (1997). “Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico”, en ESCOLANO, Agustín (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 255-289.

UNAMUNO, Miguel de (2002) *Amor y pedagogía*. Edición de Bénédicte Vauthier. Madrid: Biblioteca Nueva.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1999). *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos, I.A.P.

ZAHONERO, José (1890). *Barrabás*. Madrid: La España Editorial.

ZORRILLA, José (1993). “La ignorancia”, en *Antología poética*. Edición de Ricardo de la Fuente. Madrid: Espasa-Calpe, 412 y ss.