

Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?

Berta Braslavsky*

"No se comprende suficientemente cuántos cuidados deben prodigarse para que los niños adquieran las ideas necesarias para que puedan leer con provecho."
Domingo Faustino Sarmiento, **El Mercurio**, Santiago de Chile, 22 de marzo de 1842.

"El maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara pero no siembra."
Pablo Pizzurno, **El libro del escolar**, 1901.

Los problemas en la comprensión de la lengua escrita que se encuentran en los alumnos de todos los niveles del sistema de educación sugirió el presente estudio¹ sobre algunos antecedentes que se pueden encontrar en la historia de la enseñanza en nuestro país, entre 1810 y 1930. Se detuvo en esa fecha –a pesar de haber tenido su autora alguna participación personal desde entonces–, porque se consideró que los acontecimientos posteriores tienen alcances que sólo pueden ser abarcados en una investigación colectiva y transdisciplinaria.

A.M. Chartier dirigió una investigación monumental acerca de los discursos sobre la lectura realizada a través de la historia social, política, institucional, educacional y cultural de Francia entre los años 1880 y 1980. Al publicarla, los autores dicen que remontan esos cien años porque a fines del siglo XIX ocurre

"un acontecimiento sin igual: el irresistible ingreso en la lectura de toda la sociedad" (Chartier y Hérbrard, 1994, p. 17).

El "acontecimiento sin igual" de la alfabetización de masas se produce muy tardíamente, en notable discronía con la "era de la escritura" a través de su recorrido desde las remotas escrituras mitográficas, pictóricas e ideográficas (Cardona, 1994) y su mayor impulso a partir de los sistemas alfabéticos. La enorme evolución desde el pedernal al papel como soporte, desde la cuña y la pluma de ganso a la imprenta como instrumento, desde la escritura continua a la separación de palabras y a la formalización ortográfica, desde los copistas hasta la expansión de la escritura por la imprenta, no tuvo su equivalente en la evolución de la pedagogía de la lengua escrita. A pesar de algunos ensayos aislados que se realizaron a partir de las ideas de Comenio, a comienzos del siglo XIX, se enseñaba como lo hacían los griegos hace 25 siglos.

Es recién en el último tercio de ese mismo siglo XIX, gracias a los sistemas formales que surgen a raíz de las primeras leyes de educación

* Profesora Honoraria de la Universidad de Buenos Aires.

¹ Este trabajo fue presentado como ponencia en el Congreso Internacional de Educación, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina, del 24 al 26 de julio de 1996.

pública, cuando la expansión lineal de la cultura escrita comienza a extenderse en superficie y se inicia la alfabetización popular.

¿No vale la pena conocer qué pasó en las escuelas que así nacieron, casi desde la nada? ¿Cuál era el alcance de la lectura que se enseñaba y cómo evolucionó durante los primeros 50 años de la escuela pública? ¿Existía un consenso sobre la comprensión, tácito o explícito? ¿Existía preocupación por su enseñanza?

Los modelos de análisis

Para estructurar y analizar los datos de este estudio, limitado a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, se tuvieron esencialmente en cuenta dos modelos:

- 1) **El modelo mental**, es decir, la representación de la situación real o imaginaria del contenido del texto en dos niveles: el "nivel bajo" que comprende los niveles inferiores de la decodificación y el análisis sintáctico, y el "nivel alto" de la comprensión del texto, en su macroestructura y su microestructura. Importantes investigaciones de los años recientes demuestran la escasa incidencia que tiene el "nivel bajo" en la comprensión, ya que si bien la decodificación es necesaria, no es suficiente: existen lectores fluidos, es decir, que decodifican fácilmente pero no comprenden lo que leen mientras que, inversamente, algunos lectores que tienen tropiezos en la decodificación poseen, sin embargo, un buen nivel de comprensión (Yuill y Oakhillj, 1989).
- 2) La serie de modelos relacionados con la **búsqueda de la comprensión**, elaborados por Faraone en el contexto de una investigación dedicada a la enseñanza de la comprensión en Estados Unidos durante los años 1783 y 1897 (Faraone, 1990). Son modelos realizados sobre testimonios de la práctica educativa, en especial a través de las instrucciones destinadas a los maestros que figuraban en los libros utilizados en la época. Elabora cuatro modelos:

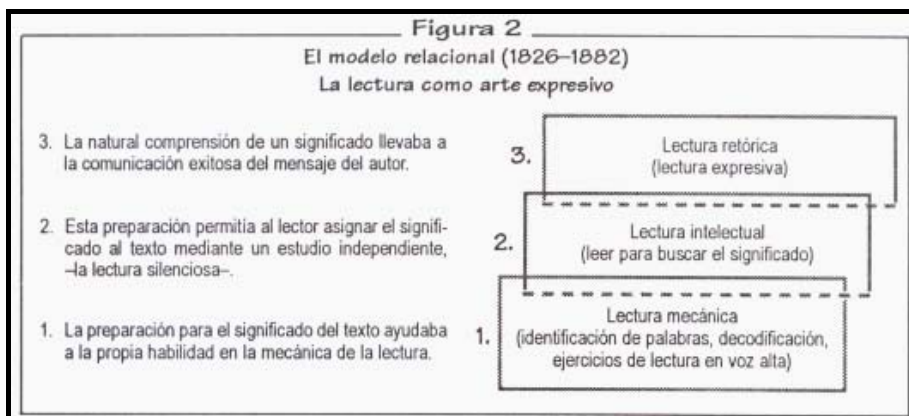
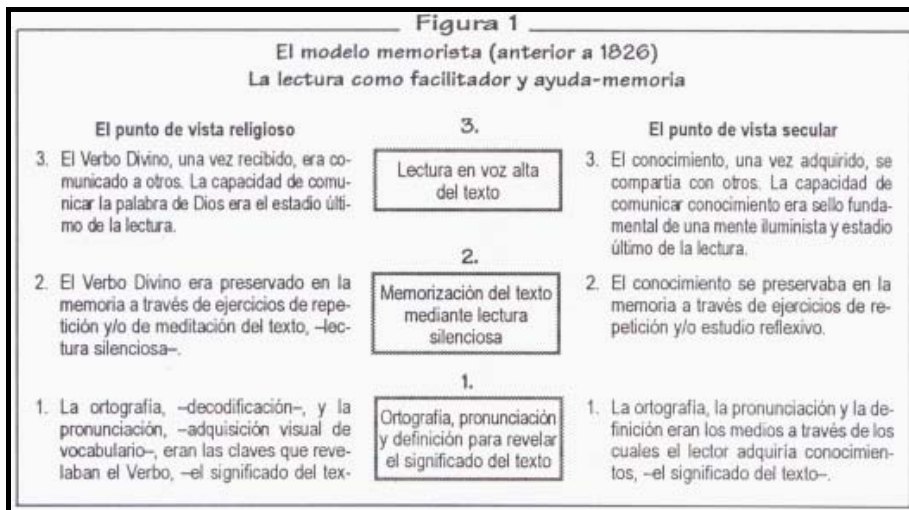
- Antes de 1826 domina el modelo memorizador. La lectura del texto se posterga hasta que se logra la decodificación. Domina el deletreo pero luego se introduce el vocabulario visual con palabras familiares y textos breves para "incubar" conocimientos. El objetivo es la transmisión de la palabra de Dios en el texto religioso o la comunicación (automática) en el texto secular (**Figura 1**, tomada de Faraone, 1990, p. 12).

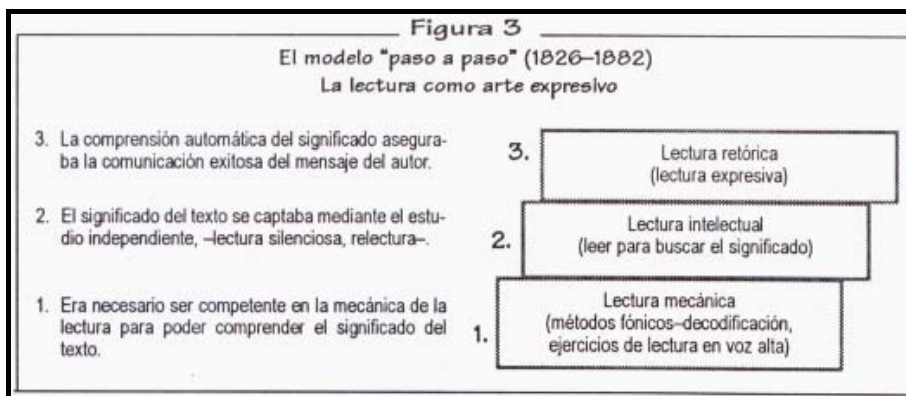
Entre 1826 y 1882 se reconocen dos modelos, –el segundo y tercero de la serie–, que cumplen los mismos estadios "mecánico, intelectual y retórico". El término retórico se refiere a la lectura expresiva o "lectura como arte expresivo".

- En el primero de estos dos modelos (segundo de la serie, "*interlocking model*") los tres estadios son interdependientes y las

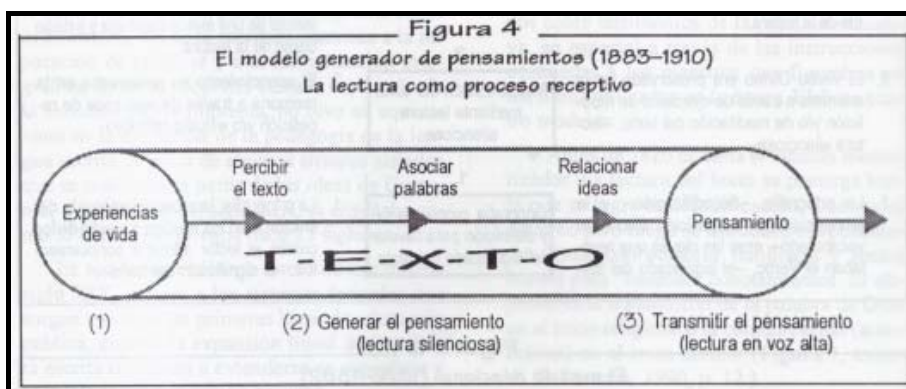
actividades de decodificación, comprensión y lectura oral se sustentan mutuamente pero la comprensión, que algunos consideran crucial en el primer estadio, ayuda en la adquisición del mecanismo. La lectura silenciosa es previa a la lectura expresiva. Es el "nuevo método" contra el "método común" ("*new mode*" contra el "*common mode*"). (Figura 2, tomado de Faraone, 1990, p. 24.).

▪ El tercer modelo de la serie, (también mecánico, intelectual y retórico) del mismo período, es el "paso a paso" ("*step by step model*"). Los estadios deben ser separados en la instrucción. Cada uno es prerrequisito del otro. Se restablece el "poder de la letra" en una enseñanza rigurosamente graduada según el número de letras, frases; palabras, textos. El mecanismo es necesariamente anterior a la comprensión (Figura 3, tomada de Faraone, 1990, p. 28).





▪ El cuarto modelo, entre 1883 y 1910, es el modelo de la "apropiación del pensamiento" ("*thought-getting model*") o de lectura como proceso receptivo. Toma como punto de partida las experiencias de la vida, percibe instantáneamente el texto, lo asocia con el lenguaje hablado y las ideas con que se piensa a través de la lectura silenciosa, y las transmite a través de la lectura oral expresiva. Representa la "nueva era en lectura" ("*New era in reading*"). (Figura 4, tomada de Faraone, 1990, p. 49.)



Períodos y fuentes

Sin guardar correspondencia con la periodización histórica ni con la de la educación formal en nuestro país, entre 1810 y 1930 se podrían reconocer los períodos siguientes:

1. Desde la Colonia hasta Sarmiento (entre 1810 y 1849).
2. Entre los años 1849 y 1930, con dos subperíodos: a) desde 1849 hasta 1910, de ruptura e innovaciones; y b) desde comienzos del siglo XX hasta 1930, de inmovilidad y retrocesos.

En cuanto a las fuentes, se han encontrado pocas y difusas para el primer período, pero se hacen más accesibles y específicas en el segundo.²

² Los libros seleccionados para el análisis han sido consultados en la Biblioteca Nacional de Maestros. Se agradece la atención de la directora, profesora Graciela Perrone y del personal que colaboró.

*Primer período: desde 1810 hasta 1849.
Desde la Colonia hasta Sarmiento*

Es sabido que los dirigentes más avanzados de la revolución por la independencia nacional se inspiraron en el vasto movimiento de ideas que combatían los privilegios sociales del feudalismo y la visión del mundo que lo acompañó. De la estructura interna de esas ideas se derivaba la importancia esencial de la educación para la vida del hombre y el progreso de los pueblos. Llegaban, además, las irradiaciones que sobre la educación tenía la revolución francesa (Braslavsky, 1945).

Los periódicos que circulaban en Buenos Aires durante los últimos virreinos, dan cuenta de las fuertes críticas que los criollos dirigían a la Colonia por la ignorancia en que mantuvo a la población. Y si bien es un tema que fue muy controvertido, en los debates sobre la "leyenda negra", los mismos defensores de la Metrópoli reconocen que "la madre patria no pudo dar más de lo que ella tenía" (Probst, 1940). El atraso cultural de la Colonia era aún más grave que el de España según puede comprobarse en las prohibiciones que las Leyes de Indias establecían para los americanos y residentes, para los negros, mulatos, zambos, cuarterones y para las mujeres.

Pero no solamente los jóvenes inspirados en ideas revolucionarias promovían la educación del pueblo. En el otro extremo, críticos de Rousseau como el padre Castañeda o Juan Ignacio Gorriti, se decían, respectivamente, "esclavos natos de la ilustración de los pueblos" y aconsejaban a los gobiernos americanos ilustrar a todos los ciudadanos y formarlos en las virtudes sociales.

Como se explica por conocidas razones históricas, en los gobiernos que se sucedieron a partir de la Revolución de Mayo fueron pocas las resoluciones y decisiones con respecto a la alfabetización. Pero algunas son curiosas e interesantes. El 2 de noviembre de 1810, se aprobó la impresión del **Tratado de las Obligaciones del Hombre** para que el Excmo. Cabildo lo repartiese por una vez a los niños pobres de todas las escuelas y se obligase a los hijos de padres pudientes a que lo compraran en las imprentas (Furlong, 1930). Así, dice Furlong, "el flamante librito de Rousseau, editado por este patriota (Mariano Moreno) pasó a las manos de los escolares en 1811".

En febrero de 1821, el Cabildo dispone la implantación del método Lancaster, que tuvo en su época una gran difusión por su aparente utilidad para la extensión masiva de la enseñanza de la lectura. Ponía en práctica la enseñanza mutua con un monitor que se ocupaba de 10 alumnos bajo la supervisión de un maestro y, de este modo, se podía atender a 1000 alumnos a bajo costo. Sobre la base de un procedimiento aplicado por Bell en un orfanato de Escocia, Lancaster lo aplicó en Inglaterra, se extendió hasta Nueva York, Boston, Washington y Caracas, a donde Lancaster fue invitado por Simón Bolívar. Por su parte, San Martín lo implantó con solemnidad en Perú.

Pero el método Lancaster no tuvo éxito, según Sarmiento porque "los silabarios contrariaron sus beneficios" y, según José Pedro Varela, no pudo tenerlo

“cuando los niños se agrupaban por millares... y sentados en el duro banco... repetían mecánica e inconscientemente el ABC...” (Varela, 1947).

En el presente estudio no se dispuso de las primeras cartillas editadas en la primera imprenta que fundó el Virrey Cisneros ni de los “carteles”, “tablas” y “cartones” utilizados en las primeras “escuelas de la patria”. Se manejó, sí, un libro sobre **Método y reglas para enseñar a leer a los niños** publicado en Medellín, Colombia, en 1821, donde se critica la enseñanza de las letras y el deletreo y se propone un **Método de enseñar a leer por sílabas**.

Se comprueba fácilmente que en este período el modelo memorizador es dominante y exclusivo. A partir de la enseñanza prolongada y repetitiva del abecedario, de las sílabas, del deletreo o el silabeo, el alumno llegaba penosa y tardíamente a la lectura oral pudiendo comunicar lo leído de manera automática.

Desde la perspectiva del “modelo mental” se limita al nivel bajo, más elemental, de la decodificación.

La crítica del modelo memorizador fue impetuosamente iniciada por Domingo Faustino Sarmiento, desde su exilio en Chile, a partir del año 1844.

Segundo período: entre 1849 y 1930

Subperíodo (a): Entre 1849 y 1910.

Ruptura y renovación

Como director de la Escuela Normal en Santiago de Chile (la primera en el continente americano austral), en sus informes oficiales y desde el diario **El Mercurio**, Sarmiento critica severamente el modo de enseñar a leer “por las cartillas, silabarios y otros métodos”. En 1849 aparece su libro **Educación Popular**, –aprobado en Buenos Aires en 1852–, con numerosas referencias a los métodos y, en particular, a los silabarios. Con muchas reflexiones e innovaciones sobre la ortografía, la progresión de las letras, combinación de vocales, ilustraciones y otros recursos, publica su propio **Silabario o Método gradual para enseñar a leer en Castellano** que adoptó por decreto el gobierno de Chile como texto oficial, vigente hasta el año 1889 y que, además, fue editado y reproducido en grandes tiradas en varios países europeos (Verdevoye, 1988).

A pesar de sus innovaciones, no le cabe a esta cartilla el mérito de la ruptura con el pasado colonial. Verdevoye, profesor emérito de la Sorbona, hace una verdadera apología de la parte invisible del método de Sarmiento para la enseñanza de la lectura y, entre otros testimonios, destaca la siguiente declaración del propio Sarmiento acerca de una lectura inteligente:

“La perfección final de la lectura depende del completo desenvolvimiento de la inteligencia del que lee para que pueda comprender el sentido de las palabras, por ellas el pensamiento del autor, lo que no se adquiere sino después de un largo ejercicio, de un hábito constante de leer” (Verdevoye, op. cit., p.232).

La influencia de Sarmiento

A lo largo de un siglo atravesado por grandes vicisitudes y por otras corrientes de pensamiento contradictorias de las que él mismo participó, Sarmiento aparece como el más obstinado y consecuente heredero de la fe en la educación que derivaba del pensamiento que acompañó a la revolución por la independencia.

Poniendo de lado la discusión acerca del rol "fundante" o "concurrente" de la educación formal, se puede pensar que la política de alfabetización alentada por la obsesión de "educar al soberano" se vio favorecida en ese período que se extiende entre 1862 y 1880, que José Luis Romero considera "clave en la historia argentina" porque, más allá del afianzamiento del orden institucional "en lo esencial consistió en un cambio profundo en la estructura social y económica de la Nación" (Romero, 1984). Entre esos cambios, fue de gran importancia la transformación de la población producida a consecuencia de la Ley de colonización de 1876, que incorpora al país una inmigración muy numerosa, en su gran mayoría de baja condición económica, de diversas etnias, lenguas y orígenes culturales, analfabetas o analfabetas en castellano.

Las tres últimas décadas del siglo son ricas en acontecimientos vinculados a la alfabetización. En 1875 se sanciona la "Ley de educación primaria" en la Provincia de Buenos Aires, en 1884 la "Ley 1420 de Educación Común", precedida por el Congreso Pedagógico de 1882. Se sanciona la "Ley de bibliotecas populares" y se funda la Escuela Normal de Paraná seguida por otras en Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, Rosario. Se contratan docentes en Estados Unidos y España que introducen ideas pedagógicas modernas. Surgen prestigiosas empresas editoriales.

En las "comisiones de trabajo" y entre los inspectores técnicos del Consejo Nacional de Educación, cuyo Reglamento es del año 1887, se encuentran nombres vinculados a la elaboración de normas para la enseñanza de la lectura y la producción de métodos, carteles y libros con el mismo fin. Se aprueba el reglamento de una Comisión de textos cuyo presidente, para la lectura y escritura, fue José María Torres, primer Rector de la Escuela Normal de Paraná.

Dejando de lado el paradigma productivo y los móviles políticos que se fueron imponiendo, es indudable que la alfabetización se sustentó en una red legislativa que no solo generó una atmósfera sino también el trípode de escuelas públicas-escuelas normales-bibliotecas populares, que fue la base de una verdadera política de lectura.

Cómo se enseñó a leer

A falta de otros datos empíricos en el presente estudio se utilizaron las "direcciones", "instrucciones" u otras recomendaciones que precedieron o aparecen resumidos en algunos "libros de lectura" utilizados en este período y se conservan en la Biblioteca Nacional de Maestros. Fueron seleccionados como paradigmáticos en la siguiente secuencia: 1) **Anagnosia** de Marcos Sastre, edición del autor; 2) **El rudimentarista** de Emma Nicolay de Caprile, editado por la Librería Rivadavia; 3) **El nene** de Andrés Ferreyra, editado por Ángel Estrada y Compañía; 4) el **Paso a paso** de José H. Figueira, editado por Cabaut y Cía; 5) **El Libro del Escolar** de Pablo Pizzurno, editado por Aquilino Fernández. A veces no se encuentra ninguna fecha de edición o bien aparece, p.e., el año 1881, pero figura como edición 38ª.



Entre los dos primeros y los restantes aparecen diferencias que se exponen a continuación.

1) En la **Anagnosia** (del griego, "arte de leer") cuya primera edición, – se supone–, es del año 1949, su autor enuncia tres reglas, todas negativas: 1) no empezar con el abecedario; 2) no deletrear ni nombrar las consonantes; 3) no pasar de una lección mientras no esté bien sabida. Para cumplir la primera propone enseñar primero las vocales y sus combinaciones y las demás a partir de un vocablo mnemónico que propone silabear oralmente para después combinar cada consonante con las respectivas vocales. Para cumplir con la segunda regla prescribe de manera terminante: "Nunca diga el maestro: Esta letra se llama 'a' sino 'aquí dice a'. Tampoco preguntará: '¿qué letra es ésta?' sino '¿qué dice aquí?'"

Lo nuevo de la **Anagnosia** consiste en que no empieza con el aprendizaje del abecedario sino que introduce sucesivamente las letras según las dificultades que él supone que tienen en su relación con los sonidos. En su

oposición al deletreo propone un método fónico a partir de un vocablo mnemónico para evitar el nombre de la letra y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito. A pesar de su rechazo de los métodos coloniales, integra un modelo memorizador y se mantiene en el nivel bajo de la decodificación.



2) **El rudimentarista** carece aún de ilustraciones, como el anterior, pero comienza a diferenciarse más notoriamente de las antiguas cartillas. Intenta explicaciones sobre el proceso de la lectura, en el que incluye el "pensar", la "significación", formula la necesidad de "entender" pero solamente con referencia a los aspectos mecánicos de la escritura. Propone con claridad una etapa preparatoria y otra de enseñanza de la lectura y escritura manteniéndose fiel al método fónico. **El rudimentarista** no supera el modelo memorizador y se mantiene en el nivel bajo de la decodificación.



Los nuevos conceptos

Con el objeto de analizar los libros que siguen, se hace un paréntesis para considerar los nuevos conceptos que ingresan polémicamente en nuestro país, a través de José Pedro Varela y los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, muy vinculados con Sarmiento. En oposición a los métodos del ABC y del fónico, estos autores abogaron polémicamente por tomar como punto de partida la palabra para llegar a la significación de la escritura, pero con dos interpretaciones diferentes: la de Varela, "Reformador de la Escuela Pública del Uruguay", (que llegó a ser Presidente de la República), y la de Francisco Berra, autor de un verdadero tratado de clasificación de los métodos. Ambos se inspiran en el **Manual de Lecciones sobre Objetos**, de Calkins, con su método de construir palabras, traducido al castellano por Romero y Varela, publicado en 1872 bajo los auspicios de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo (Varela, 1947, p.217-230). Pero sus interpretaciones finales son diferentes:

Según Varela, se parte de la percepción de la palabra escrita, se asocia a la palabra hablada y a través de ésta se llega a la significación.

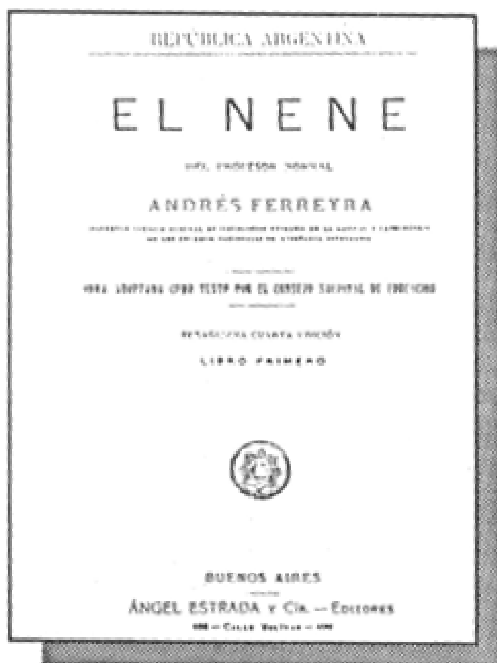
Según Berra, se parte de la percepción de la palabra escrita, se asocia a la cosa o su imagen y se llega a la significación pero pone su mayor énfasis en el proceso analítico-sintético del aprendizaje.

Francisco Berra fue el teórico de la metodología de la enseñanza de la lectura a fines de Siglo XIX, si bien tenía conciencia de los límites del método: "No depende el maestro de lo que vale el método sino que depende el método de lo que vale el maestro" (Berra, 1889). Clasifica y categoriza los métodos según su capacidad para la educación mental, es decir, para "poner en acción

el pensamiento”: consideraba peores a los de deletreo y palabras indivisas basados en la memoria, buenos en parte al sintético-fonético, y al de palabras con análisis, y el mejor, el analítico-sintético (de la palabra generadora). Introduce el concepto de logografía de las palabras, es decir, la construcción de palabras nuevas y frases con los elementos aprendidos, “para que los niños puedan leer y escribir nuevas palabras por sí solos”. Con estas aclaraciones se puede comprender mejor las innovaciones que aparecen en la sucesión de los modelos.

3) **El nene**, entrañable en la memoria de varias generaciones de argentinos, presenta sucesivamente en sus tres primeras lecciones las palabras *té, mate, tela*; a partir de la segunda lección se integran las anteriores en frases y textos breves. Cada lección está ilustrada con bellos grabados, a la manera de las “lecciones de cosas” desde la planta del té, el árbol de la yerba mate, la tela de araña, pasando por el respectivo proceso de elaboración. En lecciones posteriores, bien diferenciadas y sin ilustraciones presenta las sílabas de las palabras anteriores, y mucho más lejos, aparecen diferenciadas las vocales y diptongos, pero nunca las consonantes, con excepción de la ‘s’ y la ‘l’. En las últimas lecciones aparecen textos breves, en “lenguaje familiar”.

El nene marca una diferencia esencial con los anteriores porque parte de la palabra, unida a la imagen, como unidad significativa del lenguaje. Si bien por una parte mantiene la palabra indivisa, por otra parte, aunque separadamente, de algún modo conserva la tradición de las cartillas y sus combinaciones. Responde al modelo que asocia la palabra a la imagen y, parcialmente, al “*new mode*”, con menos énfasis en la memoria.



4) El **Paso a paso** de José H. Figueira es el primer libro de una serie graduada para cuatro cursos, preparatorio, elemental, intermedio y superior. Con ese libro y el segundo (**Adelante**), el autor se propone "enseñar a leer palabras y frases inteligentemente, sin deletreo y al golpe de vista". El curso intermedio se dedica a la lectura expresiva y el superior al perfeccionamiento en el arte de la lectura.

El primer libro de la serie, bajo el epígrafe de "leer con la vista y la inteligencia", responde a la orientación de Francisco Berra, con algunas reservas que se manifiestan en sus insistentes precauciones para que los ejercicios de análisis "no perjudiquen la unidad de la palabra y su asociación a la idea que expresa", recomendando que sólo se analicen las palabras normales después que los alumnos sepan leerlas por sí solos. Las lecciones graduadas (según los preceptos de Pestalozzi y Froebel, dice) no parecen ser muy consecuentes con esas recomendaciones para la lectura independiente. La "logografía" de Berra está sustituida por palabras y frases previstas que no explican cómo los niños pueden llegar a escribir palabras y frases nuevas.

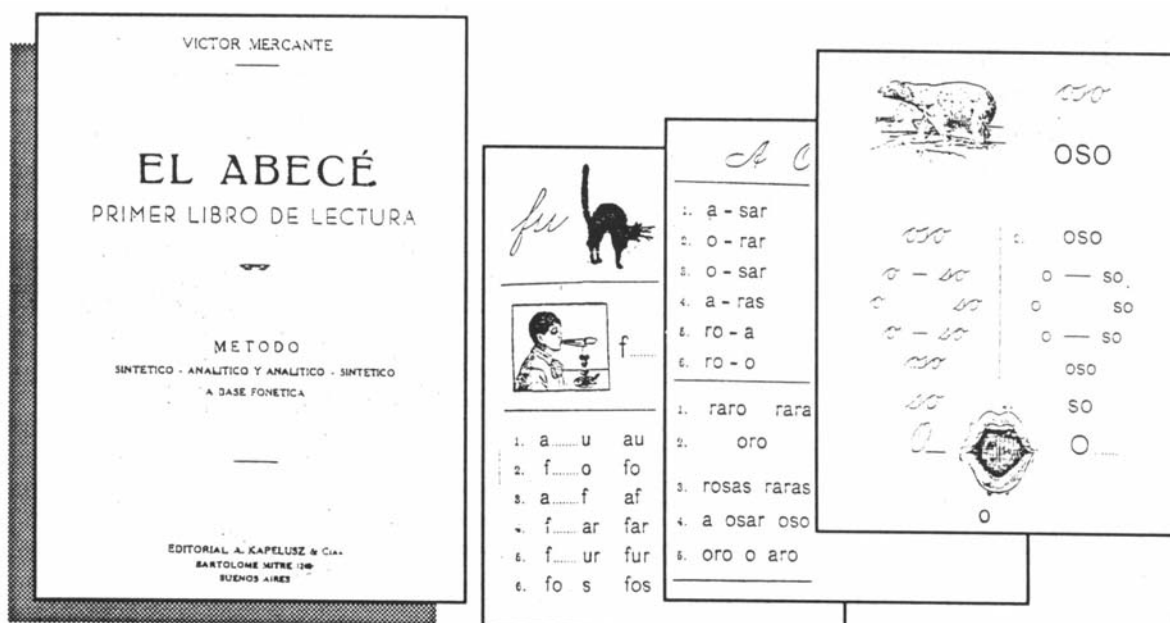
Trata de explicar cómo se aprende en un proceso que relaciona la vista y la inteligencia, y para explicar cómo se enseña prefiere el análisis y la síntesis destacando, no obstante, dos recomendaciones novedosas: no separar la lectura de la escritura y respetar dos momentos: primero, la lectura silenciosa y después la lectura en voz alta. Sin embargo, a pesar de su argumentación, las páginas del libro original se muestran como el prototipo de los numerosos textos empleados hasta hace algunas décadas: la palabra *dedo*, las sílabas de-do, las letras d-e-d-o, volver a las sílabas de-do, volver a la palabra *dedo*.

Ya que está prevista la lectura expresiva en su serie graduada, ésta cabe dentro del tercer modelo de Faraone (mecánico, intelectual, retórico), en un largo y pautado camino. Responde casi puntualmente al modelo "step by step" y su análisis de la palabra lo aproxima al reconocimiento del "poder de la letra". Sus reflexiones sobre las características complejas del acto de la lectura y el papel de la inteligencia; la diferencia que establece entre lectura silenciosa y lectura oral porque la primera asocia directamente la palabra escrita a la idea, sugieren una mayor participación de los niveles altos del modelo interno, aunque se contradice en el mecanismo de la fragmentación paso a paso de sílabas y letras que observa rigurosamente en el primer libro de la serie.

5) **El libro del escolar**, de Pablo Pizzurno, que aparece en 1901 se publica en 1941 con el título de **Progresá** como "nueva edición mejorada con ilustraciones de color". Bajo el epígrafe de "el maestro que enseña a leer sin hacer comprender y sentir, ara, pero no siembra", en su "Mensaje a los Maestros y a los Padres de Familia", después de definir "el objeto de la enseñanza de la lectura" dice:

"para obtenerlo no basta que se aprenda a vencer las dificultades materiales de la lectura, es decir, descifrar y pronunciar fácilmente las palabras. Importa, sobre todo, despertar el amor a la lectura, formar el hábito de leer. Pero eso no se obtiene si no se conquista la atención del niño, si no se gana su voluntad por medio del interés que en él se despierte."

Y agrega: "...tampoco se componen los capítulos de este libro de frases aisladas sin vinculación ninguna entre sí, caprichosamente agrupadas y decisivamente aburridoras".



Considera que en el primer grado inferior se ha aprendido la parte mecánica y que en el primer grado adelantado deben leer con naturalidad, con expresión, aunque pueden hacerlo **desde primer grado inferior** cuando, dice:

"lo afirmo categóricamente porque he obtenido siempre ese resultado como maestro y porque lo he visto obtener por un sinnúmero de colegas. Es cuestión de empeñarse en ello y elegir bien el texto de lectura".

Recomienda la lectura previa en silencio, explicar antes las palabras y también pronunciarlas antes si son de difícil pronunciación para evitar que "distragan la atención de lo principal que es **el asunto**" y de su natural y animada expresión por el lector.

El escolar (o **Progresá**) puede inscribirse en el cuarto modelo de Faraone, de "apropiación del pensamiento". Puede responder a "la nueva era de la lectura". Si bien se trata de una forma pasiva de la comprensión, intervienen los niveles altos del modelo interior.

En el año 1900 aparece el libro 2º de **El nene**, escrito por Andrés Ferreyra y M. Aubin, en cuya "Advertencia" dice, comparando con los avances que se comprueban en las "lecciones de cosas":

"... en esta importantísima y primordial enseñanza se olvida de un modo lastimoso una verdad pedagógica ya por nadie discutida, y es que el que aprende, solamente se interesa por lo que él personalmente hace o descubre, y no por aquello que se le da ya hecho... en la enseñanza de la lectura todo es

extraño para el niño... es el ser pasivo que recibe lo que otro u otros hacen o han hecho."

Así, pues, Pizzurno y Andrés Ferreyra (en su libro 2º) se sitúan, con toda propiedad, en la frontera que separa al siglo XIX del siglo XX. No aparece todavía el concepto de comprensión interactiva, transaccional, que también tuvo que esperar varias décadas en las interpretaciones de Europa y los EEUU.

Subperíodo (b): 1910-1930. Inmovilidad y retrocesos

En nuestro país, las producciones de las primeras décadas del siglo XX, en vez de avanzar, francamente retroceden. En la mencionada Advertencia, Ferreyra, dice: "son tantos los libros de lectura" que al aparecer uno nuevo cabe preguntar:

"..si no será uno de tantos, sin más objeto que satisfacer una vanidad o llenar un fin comercial".

La metodología del "paso a paso" se acentúa con verdadera exasperación y, en otros casos, en nombre del interés se encubre el orden riguroso de la enseñanza", según dice Ana L. Todten en **El infantil**, aprobado en 1936; o "la armazón se ha disimulado de tal modo.... que aparece revestida de formas exteriores agradables", "tendientes a despertar el interés por la lectura" como dice José J. Berruti en **El niño** (sin fecha). En 1938, Víctor Mercante publica el ABC con el más riguroso "Método sintético-analítico y analítico-sintético basado en la fonética". Sigue los pasos del análisis y la síntesis como le hubiera gustado a Berra y entusiasmado, con la fonética agrega, para cada sonido, la ilustración de la boca al pronunciarlo.

Conclusión

Innovaciones y progresos en la búsqueda de la comprensión

Se pone de manifiesto que, aunque supeditado a la evolución de los métodos, existió un progresivo avance en la búsqueda de la enseñanza de la comprensión de la lengua escrita en la segunda mitad del siglo XIX, que declinó francamente, por lo menos hasta la década del 30, en el siglo XX, y aún después, hasta que se inician ensayos inspirados en nuevas orientaciones, algunas muy significativas.

Durante el período analizado se utiliza ambiguamente la expresión de "pensar", "encontrar la idea", "entender" o de "educación mental", con evidente confusión entre proceso y producto, entre enseñar a leer para desarrollar "las facultades", en especial la "inteligencia", o enseñar la "lectura inteligente" para encontrar el significado. Solo al final del siglo, probablemente por primera vez en el libro de Pizzurno se habla de manera deliberada de "comprensión de la lectura".

Las diferencias entre los modelos sucesivos son marcadas. En la **Anagnosia** sólo se prescriben mecanismos pero el autor, al aplicar el método fónico, está convencido de que al eliminar el nombre de la letra, se facilita la oralización y, con ella, el acceso al significado. En **El rudimentarista** se habla expresamente de "pensar" y de "significado", pero no se supera el mecanismo, de la fonetización. En ambos casos se ponen en función los componentes inferiores de un modelo interior.

En **El nene**, si bien el autor se limita al hablar del "mecanismo del lenguaje hablado y escrito", la percepción de la palabra escrita se asocia directamente a la cosa, o a la imagen para obtener la significación. En el **Paso a paso**, Figueira se manifiesta celoso por mantener la unidad de la palabra para no perturbar su asociación con "la idea" e intenta una definición del proceso donde se lee "con la vista y con la inteligencia" pero, sobre todo al comienzo, acentúa los aspectos mecánicos del análisis y la síntesis. Como también lo hará Pizzurno, reconoce la diferencia entre la lectura silenciosa, que asocia directamente la idea a la palabra escrita, de la lectura oral que produce la asociación indirecta de la idea con el habla. Progresivamente adquieren importancia los componentes superiores del modelo interno del lector.

Pero, es por fin Pizzurno, quien en **El libro del escolar**, manifiesta con claridad las pautas de la enseñanza de la comprensión alejándose del "paso a paso". Diferencia las "dificultades materiales del descifrado y la pronunciación" del significado intelectual y emocional de los contenidos, considera que la expresión o la lectura como arte es la que pone de manifiesto la comprensión y que puede lograrse desde el primer grado inferior eliminando aquellas diferencias.

Paralelismo de los modelos

Se puede encontrar, como se ha visto, un paralelismo relativamente sincrónico con los modelos elaborados para las estrategias encontradas en los Estados Unidos durante el siglo XIX. También, siguiendo las investigaciones dirigidas por Chartier que se han citado, se puede comprobar que durante la primera mitad del siglo XIX en Francia dominó la memorización, y que, si bien se produjeron avances con una evolución similar a la observada en los modelos de referencia, sólo en la década del 80 "la lectura estuvo en el centro de todas las reflexiones".

Es muy gratificante advertir que en nuestro joven país, algunas décadas después de su independencia, a mediados del siglo XIX, se inicia una evolución similar a la que tuvo lugar en otros países con otras lenguas, otras culturas y otra historia. Se pueden empezar a evaluar sus consecuencias primeras y más directas, a largo plazo, a través de las diferencias entre los censos del año 1880 y de 1932, cuando se advierte que el analfabetismo descendió del 80% al 21.98%.

Referencias bibliográficas

- Berra, E (1889) **Los métodos de lectura**. Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Braslavsky, B.P. de (1945) "La Enciclopedia francesa y la educación en el Río de la Plata hasta 1830." Inédito.
- Cardona, G. R. (1994) **Antropología de la escritura**. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, A.M. y J. Hébrard (1994) **Discursos sobre la lectura**. Barcelona: Gedisa.
- Faraone, V. (1990) "Reading Comprehension Instruction in America: 1783-1910." En Jill Fitzgerald (1990) **Reading Comprehension Instruction: 1783-1937. A Review of Trends and Research**. Newark, DE: International Reading Association.
- Fitzgerald, J. (1990) **Reading Comprehension Instruction: 1783-1937. A Review of Trends and Research**. Newark, DE: International Reading Association.
- Furlong, G. (1931) "El Contrato Social como texto escolar." En **Criterio**, Buenos Aires.
- Levene, R. (1918) "Un Decreto de Cisneros sobre la Instrucción Primaria Obligatoria." En **Revista de la Universidad**, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1991-1992) **Historia de la educación en la Argentina**. Tomos I y II. Buenos Aires, Galerna.
- Probst, J.B. (1940) "La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina." Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ramos, J.P. (s/f) **Historia de la instrucción pública**. Tomo II, 497.
- Varela, J. P. (1947) **La educación del pueblo**. Montevideo, Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Departamento Editorial.
- Verdevoye, P. (1988) **Domingo Faustino Sarmiento, educar opinando (1839-1852)**. Buenos Aires, Plus Ultra.
- Yuill, N. y J. Oakhillj, (1989) **Children's Problems in Text Comprehension**. University Press.