

La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965)

Susana Vital
Roberta Paula Sprengelburd
Recibido Julio 2016
Aceptado Octubre 2016

Resumen

Nuestro objeto de investigación se refiere a los modos en que la lectura – considerada como una práctica social– se escolarizó asignándose su enseñanza fundamentalmente a la escuela primaria, frente a otros espacios en los que se desarrolla la cultura escrita. En ese proceso se generaron discursos y prácticas propias y específicas de esta institución.

Uno de los objetivos de la investigación consiste en identificar y analizar los debates producidos durante el proceso de escolarización de la lectura inicial, desde el origen del sistema educativo hasta mediados de la década de 1970. Sin duda, la discusión sobre los métodos de enseñanza de la lectura fue uno de los debates centrales tanto en el plano de las teorías pedagógicas como en el ejercicio cotidiano de las prácticas docentes.

En este artículo haremos referencia a la introducción del método global en Argentina en base al análisis de la producción y circulación de algunas de las principales obras pedagógicas que lo propusieron.

Por otro lado, analizaremos la apropiación que hace una docente de esta propuesta didáctica en el contexto local. Para ello trabajamos en base a entrevistas realizadas a esta maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján en las décadas de 1950 y 1960.

Palabras claves: Historia de la lectura – Enseñanza de la lectura – Método global – Prácticas pedagógicas – Obras pedagógicas

Abstract

Our research object refers to the ways in which reading –considered as a social practice– became school subject allocating its teaching mainly during primary school compared to other spaces in which written culture develops. In this process many specific discourses and practices have been generated regarding this institution.

One of the main goals of the research is to identify and analyze the debates about reading that had taken place since the beginning of the educational system until 1970. Undoubtedly, the discussion regarding the methods by which reading has been taught was one of the central debates in terms of educational theories as well as in the daily practice of teaching.

In this article we will refer to the introduction of the global method in Argentina based on the analysis of the production and circulation of some of the main pedagogical works that have proposed it.

On the other hand, we analyze a teacher’s appropriation of this teaching technique in the local context. We worked on the basis of interviews with this teacher who used this method in the Normal School of Lujan in the 1950s and 1960s.

Key words: Reading history – Reading teaching – Global method – Pedagogical practices – Pedagogical works

Introducción

La enseñanza de la lectura en primer grado de la escuela primaria constituye un desafío importante para los maestros que deben conciliar las prescripciones teóricas con la práctica concreta en el espacio del aula. En el marco de estas

tensiones se inscriben numerosos debates en torno a la manera de encarar la enseñanza en los que confrontan perspectivas diferentes en cuanto a sus fundamentos psicológicos, didácticos y socio-culturales. En el centro de estos debates se encuentra la controversia por la eficacia de los métodos de enseñanza, disputa que se viene reavivando en diferentes momentos históricos con características particulares, sin lograrse una resolución definitiva.

Este planteo se inserta en una investigación mayor cuyo objeto se refiere a los modos en que la lectura se escolarizó asignándose su enseñanza, fundamentalmente, a la escuela primaria frente a otros espacios en los que se desarrolla la cultura escrita; en ese proceso fue constituyéndose una cultura escolar compuesta por discursos y prácticas propias y específicas de esta institución que le dan identidad.

La lectura es una práctica social que ha tenido finalidades diferentes en las distintas sociedades en las que ha estado presente desde su invención 3.500 años a C. Los usos y prácticas de lo escrito han variado según los contextos sociales, políticos y económicos, como han demostrado los numerosos estudios que actualmente se ocupan de la historia de la lectura, de la escritura o de la cultura escrita (Chartier, 1994, 1996 y 2000; Cavallo y Chartier, 1998; Darnton, 1987; Castillo Gómez, 2002; Mangel, 1999; Lyons, 2012, entre muchos otros). A lo largo de la historia, la enseñanza de la lectura se ha realizado en instituciones diversas (Hebrard, 1989; Chartier, 2004; entre otros) y aún en ámbitos no escolares (Graff, 1989). Sin embargo, a partir del siglo XIX con la constitución de los sistemas educativos nacionales, fue la escuela primaria la institución que concentró la tarea de alfabetizar al conjunto de la población en el marco de la constitución de los estados liberales.

Desde entonces, la lectura escolar se dotó de prácticas específicas y pasó a constituir buena parte de lo que los historiadores de la educación denominan actualmente “la cultura escolar” (Goodson, 2003; Viñao Frago, 2002; Gonçalves Vidal, 2005; Escolano Benito, 2000, entre otros).¹

¹ El uso del concepto “cultura escolar” es divergente y ha suscitado polémica (véase Cucuzza, 2011). Sin embargo en este trabajo lo utilizamos para dar cuenta de prácticas internas a la institución aunque no aisladas de su contexto histórico.

Uno de los planteos iniciales que orientan nuestra investigación consiste en el supuesto, según el cual, el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso homogéneo ya que diferentes corrientes pedagógicas han planteado propuestas divergentes. Por ello es de nuestro interés relevar y analizar los debates en torno a la enseñanza de la lectura a fin de profundizar el estudio de sus diferentes formas de escolarización.

Sin duda, la discusión sobre los métodos de enseñanza de la lectura fue uno de los debates centrales, tanto en el plano de las teorías pedagógicas como en el ejercicio cotidiano de las prácticas docentes, es por ello que en este artículo focalizaremos en la llamada “querrela de los métodos” –utilizando la expresión propuesta por Berta Braslavsky (1962)– haciendo referencia en particular al método global.

Desde nuestra perspectiva, las prácticas escolares son momentos de interacción entre las prescripciones didácticas de carácter normativo y las apropiaciones o reconstrucciones que realizan los distintos sujetos en condiciones concretas de implementación.

Asimismo nos interesa proponer algunas reflexiones acerca de la continuidad o el cambio en las prácticas de enseñanza inicial de la lectura. Nos preguntamos hasta qué punto una propuesta que se presentaba en su época como innovadora –la aplicación del método global– modificaba o no las escenas de lectura tradicionales.

En este artículo analizamos textos pedagógicos que proponían la enseñanza inicial de la lectura por el método global y los ponemos en relación con entrevistas realizadas a una maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján en las décadas de 1950 y 1960.

El método global y su difusión en Argentina

Hacia fines del siglo XIX la preocupación por los métodos de enseñanza de la lectura dio inicio a la “querrela de los métodos”, tal como denominara Berta Braslavsky a la intensa discusión acerca de los procedimientos con los cuales

debía iniciarse la enseñanza de la lectura en el primer grado inferior de la escuela primaria. Esta discusión formaba parte de un proyecto político en el que el ingreso masivo de amplios sectores sociales en la cultura letrada era una pieza fundamental como parte del proceso civilizador y nacionalizante.

Desde que la escuela pública y obligatoria asumió la tarea de promover la alfabetización masiva comenzó el problema de resolver cómo se debía proceder para asegurar el aprendizaje por parte de niños pequeños de todos los sectores sociales. Hasta que no se planteó esta necesidad política la reflexión didáctica había sido relativamente escasa.

Una vez planteada la masividad y la obligatoriedad escolar se produjo un giro en cuanto a los procedimientos que debían seguirse para atender a más niños simultáneamente y acelerar los tiempos de una enseñanza que a veces llevaba varios años. Así, a los métodos alfabéticos, silábicos y fónicos tradicionales –que apelan a la asociación– se le enfrentaron nuevas propuestas. En ese contexto iniciado a fines del siglo XIX numerosos pedagogos propusieron la enseñanza mediante la “palabra generadora”, escribieron sus propuestas pedagógicas y diseñaron libros de lectura afines a este método.

La introducción del método global, alrededor de la década del 30, se sumó a este intenso debate que se extendería en el ámbito académico hasta mediados de los años 60. Sus planteos se enmarcaban en un debate pedagógico más amplio que se remonta a las discusiones originadas a partir del movimiento de la Escuela Nueva tanto en Europa como en Estados Unidos.

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX transcurría un período particularmente intenso y rico para la pedagogía ya que surgían educadores que proponían nuevas teorías y doctrinas pedagógicas. Se destaca en particular la crítica a la denominada pedagogía tradicional, formulada desde lo que se ha dado en llamar la Escuela Nueva, la escuela activa, la educación natural, la escuela para la vida, etc, tomando distancia del movimiento pedagógico anterior.

La característica central de esta propuesta educativa es la extensión, la vastedad y la heterogeneidad de las experiencias así como la diversidad de filiaciones

e inscripciones intelectuales de sus propulsores, que provenían de diferentes campos de formación (medicina, psicología, filosofía, pedagogía, etc.).

El movimiento tuvo su esplendor en el período de entreguerras. Recogía las últimas aportaciones científicas y representaba una reacción contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como un rechazo al formalismo, la memorización y la competitividad, el autoritarismo, la disciplina rígida, etc.; rasgos característicos de la educación tradicional.

La Escuela Nueva logró poner en práctica principios válidos de la teoría moderna de aprendizaje (en especial la teoría del desarrollo infantil) en el ámbito de la escuela y la clase, demostrando que las prácticas transmisivas y pasivas, podían cambiarse por un nuevo paradigma pedagógico basado en el aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y libre.

Entre los principios y las preocupaciones de esta propuesta surge el problema del método a través del cual enseñar. Tal como sostiene Luzuriaga (1977) “es muy difícil, sino imposible, describir en unas pocas páginas el enorme desarrollo que han alcanzado los métodos de la educación nueva.” (p. 235).

Dentro de este contexto, uno de los que experimentó innovaciones en torno a la enseñanza de la lectura fue Ovide Decroly (1871-1932). Este médico belga critica e intenta romper la rigidez de los programas escolares. Su propuesta de enseñanza se basa en el acercamiento a las experiencias cotidianas de los niños y plantea que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles, por lo que organiza la tarea escolar alrededor de diferentes “centros de interés”. Apunta que la percepción del mundo que se obtiene como parte de esta experiencia tiene carácter globalizador.

De esta manera, su propuesta de enseñanza cuestiona la secuencia pestalozziana y herbartiana que preconizaba que la enseñanza debería ir de las partes al todo. Decroly propone un programa totalizador integrado a través de los “centros de interés” que reúne cuatro puntos:

- a) Tender a la unidad.

- b) Convenir al mayor número de mentalidades posibles.
- c) Permitir la adquisición de un número mínimo de conocimientos indispensables.
- d) Favorecer el desarrollo integral de todas las facultades, y la adaptación al medio natural y social en los que el niño debe pasar su existencia (Decroly y Boon, 1958: 11).

Decroly publicó en 1906 sus primeros trabajos acerca de las experiencias en la escuela de la calle Ermitage. Su aporte al tema que nos interesa fue la utilización del método global para la enseñanza de la lectura, que inicialmente utilizó en la educación de los niños –llamados en la época– “anormales”, para transferirlo luego a los “normales”. La sistematización del método es atribuible a este pedagogo aunque registra numerosos antecedentes en cuanto a sus principios filosóficos y psicológicos que pueden remontarse hasta el siglo XVII con el *Orbis Pictus* de Comenio, pasando por las experiencias de Nicolás Adam y Joseph Jacotot en el siglo XVIII.

En nuestro país diversas obras pedagógicas promovieron la enseñanza de la lectura según el método global, especialmente durante los años 30 cuando comenzaron a publicarse los primeros libros nacionales que adoptaban este método, aunque ya circulaban otros importados o artículos que lo promovían. Durante la década anterior se habían producido intentos de introducirlo a partir del conocimiento y difusión de las experiencias de Decroly; incluso la revista oficial del Consejo Nacional de Educación publicó, en 1922, un artículo del Inspector de primera enseñanza español Ángel Rodríguez Mata quien había presenciado directamente la práctica del método. En su texto *La escuela de Decroly y el método activo* difundido aquí, el autor afirmaba, por ejemplo, lo siguiente:

Las bases de su método son: 1º, observar; 2º, favorecer las asociaciones de espacio y tiempo; y 3º, expresión por el alumno de sus sentimientos (como músico, pintor, etc.) por medios concretos o abstractos.

El método de lectura de Decroly está fundado en observaciones hechas en niños anormales, quienes no distinguían las letras, y, sin embargo, leían una frase; ello es debido a la gran facilidad para percibir

un grupo de letras, palabra o frase, que tienen una fisonomía especial, característica, merced a la cual nosotros mismos, en la lectura no percibimos todas y cada una de las letras, sino el conjunto, por el cual deducimos la significación del escrito, del mismo modo que para reconocer una persona no nos fijamos en todos sus detalles, sino en aquellos que la caracterizan; de ahí que la lectura, en vez de comenzar por el alfabeto, lo haga partiendo de la palabra o frase, como sucede en la conversación. Y, en efecto, no sólo en su escuela, sino en un maternal que visitamos, vimos la aplicación de este método y oímos leer a una niña de cinco o seis años. Al recorrer después las salas de clase de la Escuela Decroly, vimos los carteles, muchos de ellos, hechos por los niños, en los que se veían pintados objetos, y sus nombres debajo, y cajitas en las que se guardaban también otra serie de objetos que tenían su nombre encima; los niños realizan ejercicios en presencia de este material, siempre renovable, y que constituye el libro vivo de lectura.²³

El primer libro que hemos relevado de producción nacional es el de Emilia Dezeo y Juan M. Muñoz titulado *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir* publicado por Ferrari Hnos. en 1936. Allí se proponía demostrar la efectividad del método global, tanto a partir de una exhaustiva fundamentación histórica y de consideraciones teóricas tomadas de la psicología, como a partir del relato de las experiencias realizadas entre 1932 y 1935 en una escuela de la Capital Federal en la que Emilia Dezeo⁴ cumplía funciones directivas. Se trata de la escuela N° 17 del Distrito Escolar 16 de la Capital Federal; el método fue aplicado por la Sra. Lucila P. de Garrido entre 1932 y 1934, y por las Srtas. María Isabel Risso de Moreo y Amelia de Agüero en 1935, todas ellas maestras de primer grado inferior. Según los autores otras dos

2 El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1922, p. 100 y 101. En web consultado el 4/7/14.

3 Fue frecuente durante esa época la difusión de experiencias escolanovistas mediante el intercambio entre maestros y pedagogos locales y los referentes internacionales mediante correspondencia o viajes.

4 Emilia Dezeo fue directora y posteriormente inspectora Técnica General durante el gobierno peronista; es la autora de *Floreecer* que intentó instaurarse sin éxito como libro de lectura obligatorio a fines de la década del 40, antes de iniciarse el período de “peronización” de los textos escolares (Véase Colotta, 2002).

escuelas lo habrían adoptado para primer grado inferior, al igual que la Escuela Normal 4 en una de sus secciones de aplicación.

A diferencia de otros promotores de este método, los autores se distanciaban de Decroly porque criticaban su continuidad con el método analítico de palabra generadora así como cuestiones conceptuales en el uso del término “global”:

El término *global*, vocablo que ha hecho gran fortuna, fue empleado por Decroly mismo con significado diferente al que le han dado sus continuadores. Decroly usó este vocablo para caracterizar el mecanismo psicológico de la percepción en sustitución al término *sincrético* usado por Claparède. Notemos, sin embargo que su concepción psicológica cuando publicó los fundamentos de la enseñanza de la lectura, no era ésta, pues se suponía que el proceso de la percepción no era sincrético (global) sino fragmentario; de ahí los ejercicios visuales diferentes de los ejercicios auditivos.

Más adelante, modificó su concepción psicológica, pero su método de lectura, que clasificó muy bien de *analítico*, siguió sin variantes y se produjo la confusión entre el tipo de método (analítico) y el mecanismo psicológico de la percepción (global o sincrético). De manera que hay quienes al hablar del método lo califican de global.

Además Decroly aplicó el término *global* a una concepción de la enseñanza que pretende que todas las materias se enseñen simultáneamente de una manera global y no separadas, como predica Herbart. Esta concepción de la enseñanza global, que no discutiremos ahora es, con mucho, más interesante e importante que su método de lectura que no es más que el método de Jacotot, con el agregado de las loterías y otros juegos que ya hemos visto se utilizaron desde los romanos (Dezeo y Muñoz, 1936: 127-128).

Estos autores inscribían su propuesta en la filosofía espiritualista y adoptaban la definición de toda forma de lenguaje como “expresión”. La adquisición del lenguaje gráfico era visto como un objetivo vinculado a la formación del espíritu del niño (abarcando su carácter, sentimientos, disciplina, voluntad, hábitos) y la vigilancia de su desarrollo corporal.

La lectura y la escritura constituirían dos fases, cada una de las cuales tiene una parte mental y una parte motora o fisiológica en las que el niño distingue primero lo escrito de lo no escrito; luego reconoce frases ya sabidas; más adelante puede distinguir una frase de otra y recién distingue letras cuando ya sabe leer (sin pasar por la lectura de sílabas). Sostenían que en los métodos que usan la descomposición el proceso se torna más complicado porque obligan al niño a retener nociones cuya significación no comprende.

Junto con la aplicación del método, las condiciones necesarias para desarrollar la enseñanza incluían la definición de un perfil específico para la maestra de primer grado: afabilidad y amor a los niños; tolerancia a las incorrecciones y firmeza para corregirlas de a poco; cualidades de moralidad e ideales nacionales; conocimiento profundo de desarrollo mental del niño y conocimiento del método de enseñanza, lo que implicaba conocer sus fundamentos psicológicos a fin de utilizar oportunamente los expedientes que ofrece para salvar las dificultades que se presentan.

En cuanto a la definición de los espacios en los que se desarrolla el aprendizaje, los autores cuestionaban la organización del aula tradicional y proponían una original y novedosa distribución espacial del aula a modo de anfiteatro. La iluminación debía ser difusa para no dar sombras y permitir el uso de la linterna mágica. Las paredes frontal y laterales debían estar cubiertas por amplios pizarrones para uso de los niños y un friso para colgar ilustraciones y carteles. El aula debía contar con espacios libres para diversas actividades.

Por último, decían los autores:

No aconsejamos radio porque ésta, además de carecer de autonomía,
ya que depende de las estaciones transmisoras que dan un programa

“para todo el mundo”⁵, es un agujero abierto a la calle por el que puede colarse cualquier inconveniencia (Dezeo y Muñoz, 1936: 239).

Hay que situar esta frase en el contexto del despliegue de nuevas tecnologías de la comunicación, particularmente la masificación de los aparatos de radio. Por otro lado, la referencia a las “inconveniencias” debe interpretarse en el contexto de las disputas ideológicas propias del período de entreguerras: avance del fascismo y nazismo, en confrontación con la expansión del comunismo.

La presentación de las experiencias realizadas detallaba las actividades realizadas día por día. Estas pautan un ordenamiento predeterminado que partía del dibujo realizado por los niños en el pizarrón o en papel y continuaba con actividades como la escritura por parte de la maestra de las palabras o frases sugeridas por los niños, la copia por parte de éstos y el reconocimiento de las escrituras volcadas en carteles y colgadas en el friso que habituaban al niño a la lectura mental. Procedimientos similares se aplicaban al tema correspondiente a cada semana: la escuela, la casa, la familia, la clase, etc.

Los autores presentan, como una de las principales ventajas del método, la rapidez con que los niños aprenden a leer y escribir. Este método rompía con los criterios de graduación de la enseñanza que buscaba la pedagogía de principios de siglo ya que proponía que no hay palabras fáciles ni difíciles, sino que hay palabras interesantes.

Durante las dos décadas siguientes se publicaron nuevas obras que promovían el método global.

Una de las más difundidas es la de José Forgione⁶ *La lectura y la escritura por el método global* publicado por El Ateneo⁷ cuya primera edición es de 1945 producto de la sistematización de cursos que el autor había ofrecido previamente a maestros. El libro presenta los distintos métodos, el alfabético (al que critica

5 Entrecorillado en el original.

6 José Forgione fue Inspector Técnico de la provincia de Buenos Aires aunque también realizó actividades de formación en la Universidad del Litoral. Es autor de numerosas obras pedagógicas y también de libros de lectura para escuela primaria.

7 Hemos utilizado un ejemplar correspondiente a la 6ª edición.

por ser repetitivo y martirizar a los alumnos); el fonético (que encuentra muy semejante al anterior) y el de palabras generadoras o normales. Forgione veía al método de palabras generadoras como una errónea interpretación del principio pestalozziano que prescribe ir de lo simple a lo complejo.

Por otro lado, cuestionaba el hecho de que el aprendizaje en muchos casos continuaba siendo dogmático porque el análisis corría por parte del maestro. Frente a ello, sostenía que los niños debían analizar las palabras por sí mismos. El descubrimiento de las cosas por esfuerzo propio, por la observación y el raciocinio personal serían los elementos que lograrían despertar interés en el niño. Por el contrario, la recomposición de palabras sólo con las sílabas conocidas llevarían a formular frases “extrañas”, ajenas al mundo.

El libro está dirigido a reivindicar el método global, que –según el autor– “aparece esbozado a fines del siglo XVIII; pero su aplicación sistematizada es una conquista de la didáctica moderna”. Forgione atribuye esta creación, a diferencia de Dezeo y Muñoz, al belga Decroly.

Para Forgione (1959) con este método “el niño sigue su tendencia natural y su espontaneidad no queda encadenada” (p. 29). Entre las ventajas que le atribuye se cuenta la de eliminar la lectura mecánica. “La lectura debe ser inteligente desde la primera lección, esto es, debe contener ideas o pensamientos y no una simple sucesión de sonidos articulados” (p. 31). Enseña simultáneamente la lectura y la escritura.

En vez de nombres como Llossa, Buda, Moka, etc., el alumno escribirá su propio nombre y el de sus compañeros, el de la maestra y el de los padres, etc. Este aspecto de la lectura global tiene mucho valor por la alegría y el placer que producen al niño (p. 42).

La exposición de Forgione va seguida de un plan de trabajo desarrollado por la Sra. María Mercedes Sartorelli de Fernández, perteneciente al magisterio de la Capital Federal. Este plan, dirigido a acostumar al niño al medio escolar y habituarlo a la lectura mental, presenta ejercicios secuenciados en los que aplica los principios anteriores.

Además de las de Forgione y Dezeo y Muñoz, otras obras pedagógicas de importancia comenzaron a difundir el método global desde fines de la década del 40 y durante la década de 1950. Se trataba tanto de traducciones de publicaciones extranjeras como de relatos de experiencias publicadas por los propios maestros⁸.

Entre las traducciones cabe destacar la labor de Clotilde Guillén de Rezzano quien desde la editorial Kapelusz dirigió la publicación y prologó ella misma obras tales como *Cómo enseñar a leer por el método global* de Charles Hendrix (1952) y *La enseñanza de la lectura por el método global* de Segers (1954 2ª edición). La selección de títulos y autores no es azarosa sino que refleja un interés particular por difundir propuestas inscriptas en el activismo pedagógico. Ella misma escribió obras que lograron una duradera penetración en la formación de maestros desde los años 20 dedicadas a la didáctica general y especiales, a promover los “centros de interés” (nótese la referencia directa a Decroly) y a orientar las prácticas de aula según los principios escolanovistas.

A todo ello se suma la elaboración del libro de lectura para primer grado *Mamita* publicado por la misma editorial⁹, compuesto desde la primera lectura por frases a las que les atribuye sentido, excluyendo a lo largo de todo el libro las letras y sílabas aisladas. La primera frase es “Mamá me ama”, lo que nos da una pauta de la necesidad de historizar los conceptos pedagógicos. Expresiones de este tipo venían a oponerse al tedio de la memorización de letras y sílabas, y también a la lectura de palabras aisladas como lo hacía el método de palabra generadora; intentaba romper con la lectura puramente mecánica, y proponía una idea completa en forma visual que intentaba lograr un efecto emotivo al evocar a la madre. Décadas más tarde –y en otro contexto cultural– se cuestionaría el sinsentido de muchas de estas frases.

Clotilde Guillén de Rezzano es una de las principales referentes de la Escuela Nueva en Argentina, introductora –como dijimos– de la pedagogía globalizadora de Decroly, activa participante de la renovación pedagógica iniciada en los años

⁸ Un ejemplo de esto es el libro de Laura Barreda *La enseñanza del idioma por el método global* de 1948.

⁹ Lo mencionamos por la relevancia que tuvo la autora como pedagoga, sin embargo hubo otros libros de lectura que seguían el método. A modo de ejemplo podemos mencionar *Pinocho y yo*, escrito por Sebastián Ramos González a quien se le reconoce la creación de los Centros de Investigación Educativa (CIE) en la provincia de Buenos Aires.

20 aunque orientada políticamente hacia un “nacionalismo patriótico de corte autoritario” (Puiggrós, 1992: 33) durante los años 30, que la posicionó en lugares cercanos al oficialismo de los gobiernos conservadores.

Desde una postura política antagónica a la anterior por su acercamiento al Partido Comunista, el maestro Luis F. Iglesias fue otro defensor del método global en Argentina. Este autor destacó las virtudes del método especialmente en su utilización con niños que provenían del ámbito rural:

De las técnicas ensayadas, ninguna como el método global nos han ayudado a dar respuestas concretas a estos problemas del trabajo de primer grado Inferior. Este método que “ha sido reinventado varias veces” y que seguiremos reinventando por mucho tiempo los maestros de primeras letras, encaja perfectamente en nuestras actividades (Iglesias, 1957: 104).¹⁰.

Luis Iglesias fue un maestro escolanovista que experimentó propuestas innovadoras de enseñanza de la lectura a través de la libre expresión, experiencias creadas por iniciativa propia y difundidas posteriormente a través de sus libros. Su práctica más extensa se desarrolló durante veinte años desde 1938 en una escuela rural unitaria del partido de Esteban Echeverría en la provincia de Buenos Aires. Posteriormente se desempeñó como inspector y formador de docentes, e intervino activamente en los debates políticos y pedagógicos de su época a través, tanto de su participación gremial, como de su actividad como director del periódico *Educación Popular*.

A diferencia de los argumentos de Dezeo y Muñoz y de Clotilde Guillén de Rezzano, Luis Iglesias atiende a la dimensión político-social implicada en el trabajo con niños de sectores populares rurales con poca inserción en la cultura letrada y encuentra, en este método, una solución para proponerles actividades de expresión escrita.

¹⁰ El encomillado pertenece a Luis F. Iglesias citando a Segers, J. E. *La enseñanza de la lectura por el método global* de la Editorial Kapeluz, 1951, p.121.

Sin embargo, otros pedagogos de similar inspiración política rechazaban este método. Haciendo una revisión crítica de su propio libro de 1962, Berta Braslavsky aporta una clave de interpretación para explicar por qué el método global fue rechazado entre pedagogos asociados a corrientes progresistas:

La historia de la educación en nuestro país –tan breve como la historia de la independencia nacional– estuvo vinculada a lo que Sánchez Vázquez llama el “proyecto emancipador de la modernidad ilustrada” y su culto por las luces de la razón. Quienes se inscribieron en la larga lucha por la escuela laica eran fieles guardianes de la razón contra toda forma de oscurantismo. Y en los fundamentos del método global parecían encontrarse nuevos “poderes” e “impulsos” que no se explicaban por la razón.

Desde las posiciones de los críticos del oscurantismo y el irracionalismo, bien puede comprenderse la indignación y desconfianza que expresó Ponce¹¹ en los cambios pedagógicos que se inspiraban en quienes fueron doctrinarios de Mussolini, como fue el caso de Gentile y Lombardo Radice.

Además no deben olvidarse otros hechos del contexto político y social de la primera mitad del siglo XX: la Guerra Civil Española y el Holocausto, y la relación que con esos acontecimientos tuvieron muchos intelectuales de algunas corrientes posmodernas. En la Facultad de Filosofía y Letras combatíamos las ideas de Heidegger desde el centro de estudiantes, por su compromiso con el gobierno de Hitler (Braslavsky, 2004: 148).

Desde esta postura los elementos de irracionalismo que podrían estar contenidos en la propuesta didáctica del método global eran sospechados fundamentalmente por motivos políticos e ideológicos, tal como la propia autora lo señalaría años después.

11 Se refiere a Anibal Ponce (1898-1938), intelectual argentino de adscripción marxista y militante del Partido Comunista en quien Berta Braslavsky reconoce a uno de sus principales mentores.

Hacia los años 60 se cerraba la “querrela de los métodos” en el ámbito académico bajo el desencantamiento que producía la persistencia del fracaso escolar. Ninguno de los métodos había sido exitoso frente a este problema, que empezaba interpretarse a partir de nuevas teorías psicológicas, sociológicas y lingüísticas.

Notas sobre la práctica de enseñanza de la lectura a través del método global

En el recorrido anterior hemos analizado textos que proponen la aplicación del método global para la enseñanza de la lectura mostrando algunas diferencias y matices. Sin embargo, los textos poco nos dicen acerca del uso que se hizo de ellos en la práctica concreta. Los estudiosos de la cultura escolar que hemos mencionado al comienzo, vienen señalando la distancia que se produce entre las prescripciones normativas o didácticas y las acciones de los sujetos en contextos áulicos específicos.

La reconstrucción histórica de este nivel de análisis es compleja y requiere de una multiplicidad de nuevas fuentes. En este apartado presentaremos una aproximación a la dimensión de la práctica a fin de considerar nuevos elementos en torno al debate sobre los métodos de enseñanza de la lectura que no pueden visualizarse únicamente a través de las obras pedagógicas. Para adentrarnos en esta cuestión puntualizaremos algunos elementos surgidos de entrevistas a una maestra que utilizaba este método en la Escuela Normal de Luján a mediados de la década del 50¹².

El Departamento de Aplicación de esta institución proponía una experiencia, según la cual, la enseñanza de la lectura se realizaría siguiendo el método de palabra generadora en una sección de primer grado, mientras que en otra sección

12 La maestra entrevistada es María Susana Maffi de Ferrarotti quien comenzó a trabajar en la Escuela Normal en 1955. Había recibido formación docente en la misma institución de donde egresó en 1951. Inició su labor como maestra en escuelas de Capital Federal y cercanías (primero Versalles y luego en barrio Los Perales) hasta conseguir su traslado a Luján, donde residía. Aquí se incorporó al plantel docente de esta institución haciéndose cargo del primer grado inferior. Posteriormente llegó a ocupar el cargo de subregente. Paralelamente cursó el profesorado de Matemáticas y trabajó como profesora en la misma escuela. A partir de una convocatoria de la Universidad Nacional de La Plata accedió por concurso a un cargo en la Escuela Agraria donde se desempeñó como directora durante trece años hasta su jubilación en 1992.

paralelamente se utilizaría el método global. Este dato nos lleva a plantear que las decisiones político-institucionales constituyen un factor importante para reconstruir de qué manera la querrela de los métodos se materializaba en las escuelas.

Es interesante notar que esta experiencia se llevaba a cabo en momentos en que el debate académico sobre este tema estaba en su mayor auge. Si bien el primer libro que hemos registrado en nuestro país data de mediados de los años 30 no fue hasta mediados de los 40 y principios de los 50 que el debate estalló con mayor intensidad. A la vez que se publicaban nuevas obras pedagógicas a favor de uno u otro método, marcando la continuidad del debate académico en este tema, las instituciones de formación docente y sus departamentos de aplicación comenzaban a sentir su impacto. Fue en este marco que nuestra entrevistada desarrolló su experiencia.

María Susana de Ferrarotti se define a sí misma como una docente por vocación; considera que ésta es la condición *sine qua non* para desempeñarse en esta tarea. La vocación sería una característica innata que puede desarrollarse a partir de una formación. Este concepto, de inspiración espiritualista, compatibilizó sin fisuras con el credo normalista. Desde esta concepción, la entrevistada pone énfasis en el amor como el requisito indispensable para realizar la tarea docente. Amor por los niños y por la tarea de enseñar, así como la dedicación y el compromiso. Para ella, la docencia no sólo se ejerce en la institución sino que trasciende a la vida personal: “yo me iba todos los días a mi casa con mis patitos feos. Me iba con cinco o seis chicos.” “Se iban a mi casa, tomaban el té. Se sentaban en mi jardín y estudiaban ahí.”¹³

Con estas apreciaciones la entrevistada desdibuja la centralidad del método para inscribir esta cuestión dentro de una concepción más amplia de la tarea de enseñar. Esta maestra es una de las principales referentes en cuanto a la aplicación del método global en Luján; sin embargo para ella el factor principal no reside tanto en la técnica pedagógica sino en el vínculo que logra establecer con los niños. Según la descripción que hace de su trabajo, no seguía una secuencia particular o tomada de uno de los libros específicos. Aún conserva en su biblioteca algunas de

13 Salvo que se indique lo contrario, las frases entrecomilladas y en bastardillas que se incluyen en este apartado corresponden a fragmentos tomados de las entrevistas realizadas.

las obras que hemos mencionado y que ha estudiado durante su actividad como maestra; sin embargo para ella su práctica estaba orientada por una construcción propia. En su relato prima el fuerte peso de su propia práctica por sobre las referencias en términos académicos.

Para ella lo principal era “*despertar el interés*”. Si bien es una preocupación de la época la idea de concitar el interés del niño como condición de asegurar el aprendizaje, le otorga un papel central al maestro como disparador de esta acción ya que es el encargado de propiciar un clima agradable y motivador apelando a aspectos emocionales. Para ello recuerda que:

Yo empezaba motivando a esos chicos, despertando interés en los chicos. Que mis chicos me quisieran, que quisieran hacer, más o menos, lo que yo les enseñaba. Al principio leíamos cuentos, decíamos poesías. Yo les llevaba poesías lindas para niños. Nos hacíamos amigos. Después se iban soltando... Hay que crear un vínculo.

En la descripción que la maestra hace sobre su utilización del método admite el análisis y aún el delecto, procedimientos aceptados por algunos de los defensores del método global y rechazado por otros (como Dezeo y Muñoz, a quienes hemos hecho referencia anteriormente). Por otro lado, Susana rechaza algunas de las críticas que otros docentes le hacían a este procedimiento didáctico, por ejemplo, el de generar mala ortografía; según su posición esta falencia debía atribuirse a la carencia de formación de los maestros o su mala aplicación y no a una falla propia del método.

Susana considera al método de palabra generadora como poco motivador ya que “*parte de cosas sueltas*” mientras que el otro “*empieza con cosas que al chico le interesan*”. Por ello pondera el carácter audiovisual del método global, que aportaría a lograr un mayor interés por parte de los niños.

La entrevistada señala que los alumnos aprendían a leer con ambos métodos, sólo que con el de palabra generadora lo hacían en forma monótona. Es decir, que la ventaja de un método sobre otro no radicaba en una mayor efectividad sino en una mejor manera de encarar la enseñanza. Hay que tener en cuenta que

esta institución recibía un alumnado proveniente fundamentalmente del radio céntrico local cuya composición social comprende a sectores urbanos de clase media (profesionales, comerciantes prósperos y agricultores propietarios de parcelas pequeñas o medianas). Podemos suponer que el fracaso escolar no era en este contexto el principal problema que esta maestra tenía que resolver; su preocupación fundamental consistía en brindar una buena enseñanza.

Coincide así con expresiones que más tarde serían sistematizadas por la regente de la Escuela Normal de Luján, Adela Luchetti de Monjardín, pedagoga y escritora lujanense de trascendencia nacional. En un artículo suyo publicado en 1964 en el diario La Nación (donde colaboraba asiduamente) titulado “Iniciación formal en la lectura” puede leerse lo siguiente:

Puede afirmarse que el niño normal aprende a leer y a escribir con cualquier método: sintético o analítico, de palabras, oraciones o cuentos; asociado con dibujo o sin él. En lectura, más que en ninguna otra disciplina, el maestro es el factor preponderante e importa mucho más su personalidad que el procedimiento que pueda usar. [...]. Los métodos no son lo fundamental, el maestro es el factor decisivo. [...] Los maestros deben conocer todos los métodos de enseñanza, los antiguos como los modernos, y seleccionarlos de acuerdo con su personalidad y con razones tan importantes como saber si los planteles con los que se quiere usarlos están formados por niños normales, homogéneos o heterogéneos, de seis o más años;... o si se han de aplicar no a niños sino a adultos. No importa menos saber en qué tipo de escuela y la situación y el medio social y geográfico (citado por Gibaja, 1996).

En estos párrafos se abre una nueva discusión que remite a la incidencia de elementos no considerados hasta el momento, tales como la edad de los niños y sus características evolutivas, la “normalidad” o “anormalidad” de los alumnos y la influencia del ambiente social e institucional. La incorporación de estos factores en el debate pedagógico posterior marcó un giro hacia otras aproximaciones teóricas que desplazaron el lugar predominante que había tenido hasta entonces la cuestión didáctica.

Conclusiones

En este trabajo nos interrogamos acerca de la introducción del método global en Argentina y los debates generados en su torno. Como ya hemos referido en la introducción, entendemos a la lectura como una práctica social que adquiere especificidades en el contexto escolar. La escolarización de la lectura comporta un proceso complejo no sólo por su extensión en el tiempo y las variaciones importantes que se producen entre un período y otro sino también por las confrontaciones entre diferentes propuestas pedagógicas tanto en el plano teórico como en el plano de las prácticas de aula. Entre estas confrontaciones, el debate sobre los métodos de enseñanza fue central. Nos hemos referido en particular al método global dado que fue uno de los que más controversia generó.

Del análisis que hemos realizado en este artículo surge que el debate no se restringe exclusivamente a los aspectos técnico-pedagógicos sino involucra aspectos políticos e institucionales propios de los períodos históricos en los que se desarrollan.

Un primer objeto de discusión se concentra en los distintos fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos de los que parten los principios generales del método. En general, observamos que la atribución más reiterada en cuanto al origen del método es hacia el sistema propuesto por Decroly. Sin embargo, autores como Dezeo y Muñoz no reconocen allí su inspiración dado que no sólo cuestionan la supuesta novedad del método propuesto por el pedagogo belga sino también la teoría psicológica de la percepción en la que éste se apoya.

Además de las cuestiones técnico-pedagógicas, el debate se extendió también al posicionamiento político de los promotores del método. Pedagogos con orientaciones ideológicas contrastantes pudieron coincidir en la defensa del método global, aunque aludiendo a argumentaciones diferentes. Mientras que la mayoría de los autores reconocía como las mayores bondades del método su capacidad para romper con la lectura mecánica y captar el interés de los niños (posición que no era incompatible con las políticas conservadoras), pedagogos como Luis Iglesias incorporaban una dimensión político-social al encontrar su mayor ventaja en las posibilidades de inclusión cultural de niños provenientes del ámbito rural.

Sin embargo, pedagogos cercanos ideológicamente como Berta Braslavsky y Luis Iglesias tenían posiciones opuestas acerca de esta propuesta didáctica. Como vemos, no encontramos una correspondencia entre la adscripción política y el posicionamiento pedagógico con respecto al método global.

Como hemos anunciado al comienzo, forma parte de nuestro objeto de estudio la existencia de una tensión entre las teorías y la experiencia práctica, elementos que constituyen dos niveles distintos aunque no aislados, y a partir de los cuales cada docente construye su desempeño profesional.

Podemos observar en este debate específico acerca del método global una preocupación por parte de los autores de los libros didácticos por acercarse al nivel de la práctica de aula. Dos de las principales obras que hemos mencionado siguen –en lógica deductiva– una estructura que va desde los principios filosóficos y psicológicos del método, pasan por recomendaciones generales para su implementación y concluyen con planes de clase o relatos de experiencias que podrían ser tomados como modelos.

Por otro lado, al analizar las vivencias de una maestra, su principal referencia se centra en su propia experiencia y no reconoce explícitamente una inscripción teórica particular, aún cuando demuestra tener formación intelectual sobre este tema. Evidentemente su práctica se organiza a partir de una construcción propia a pesar de tener referentes pedagógicos identificados y guardar coherencia con ellos.

Otra dimensión está constituida por la incidencia de las decisiones tomadas a nivel institucional. Las condiciones que fija cada una de las instituciones –inscriptas en su propia historia y dinámica– es decisiva a la hora de proceder en la práctica de aula. En el caso que analizamos la inserción en una Escuela Normal con su propio Departamento de Aplicación favoreció las condiciones para encarar la propuesta de aplicación del método global con carácter experimental.

Los debates sobre el método global encontraron un límite hacia mediados de los años 60 cuando se planteó dejar en suspenso la discusión sobre cómo enseñar para dar paso a una nueva pregunta: cómo aprenden los niños. A partir de este

nuevo planteo se abrieron líneas de investigación novedosas dentro del campo de la psicología, no necesariamente coincidentes entre sí. La neurofisiología por un lado, el constructivismo, por otro, desarrollaron sus propias teorías y metodologías de investigación abriendo un nuevo capítulo que excede los objetivos de este artículo.

Si bien la discusión sobre el método global perdió protagonismo de allí en adelante, conviene tomar conocimiento de sus implicancias en la medida en que, como advertía acertadamente Adela Luchetti de Fernández de Monjardín en 1964, “algunas técnicas utilizadas en la actualidad y consideradas nuevas no son sino formas antiguas con aderezo moderno...”¹⁴.

Bibliografía

BARREDA, L. (1948) *La enseñanza del idioma por el método global*. La Plata, Talleres Gráficos Oliveri y Domínguez.

BRASLAVSKY, B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires, Kapelusz.

_____ (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*. Buenos Aires - México. Fondo de Cultura Económica.

CARUSO, M. (2005) “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”. En PINEAU, P.; DUSSEL, I. y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.

¹⁴ Citado por Gibaja, 1996.

CASTILLO GOMEZ, A. (2002) *Historia de la cultura escrita*. España, Trea.

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

COLOTTA, P.; CUCUZZA, R. y SOMOZA RODRIGUEZ, M. (2002) “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora”. En CUCUZZA, R. y PINEAU, P. *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CUCUZZA, H. R. (2011) “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”. En *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66.

CHARTIER, A. M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, R. (1996) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa.

_____ (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona, Gedisa.

_____ (1994) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza

DARNTON, R. (1987) *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económica.

DECROLY y BOON (1958, 1ª ed. 1950) *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires, Losada.

DEZEO, E. y MUÑOZ, J. (1936) *La enseñanza del lenguaje gráfico. (Método natural para enseñar a leer y escribir)*. Buenos Aires, Talleres gráficos Ferrari Hnos.

DOTTENS, R. y MARGAIRAZ, E. (1933) *El aprendizaje de la lectura por el método global*. Madrid, Espasa-Calpe.

ESCOLANO BENITO, A. (2000) “Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros”. En *Revista de Educación N° extra I*, Madrid.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1999, 1ª ed. 1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Ed. Siglo XXI.

FORGIONE, J. (1959, 1ª ed. 1948) *La lectura y la escritura por el método global*. Buenos Aires, El Ateneo.

GIBAJA, R. E. (1996) “María Adela Luchetti de Monjardin”. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 26*. Buenos Aires, publicación electrónica.

GONÇALVES VIDAL, D. (2005) *Culturas escolares: estudio sobre prácticas de leitura e escrita na escola pública primária*. Campinas SP, Autores Associados.

GOODSON, I. (2003) *Estudio del curriculum. Casos y métodos* Buenos Aires, Amorrortu.

GRAFF, H. (1989) “El legado de la alfabetización. Constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales”. En *Revista de Educación*, N° 288. Madrid, Ministerio de Educación.

GUILLEN DE REZZANO, C. (1964, 1ª ed. de 1942) *Mamita. Libro de lectura inicial*. Buenos Aires, Kapelusz.

HEBRARD, J. (1989) “La escolarización de los saberes elementales en la época moderna”. En *Revista de Educación* N° 288. Madrid, enero- abril de 1989.

HENDRIX, C. (1959) *Cómo enseñar a leer por el método global*. Buenos Aires, Kapelusz.

IGLESIAS, L. F. (1957, 7ma edición de esta editorial 1995) *La escuela rural unitaria. Fermentario para una Pedagogía Creadora*. Magisterio Rio de La Plata.

LUZURIAGA, L. (1977, 23ª ed.) *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.

LYONS, M. (2012) *Historia de la Lectura y de la Escritura en el mundo occidental*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.

MANGUEL, A. (1999) *Una historia de la lectura*. Bogotá, Norma.

PUIGGROS, A. (1992) “La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”. En PUIGGROS, A. (dir.) *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna.

RAMOS GONZALEZ, S. (1963, 2º edición) *La práctica del método global. La enseñanza del idioma desarrollada en 75 clases*. Buenos Aires, Luis Laserre y Cía.

RUBIÉS, A. (1958) *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Losada.

SANFELIÚ DE GARHEIS, H. y SANSEVERINO, B. (1959) *Guía para la enseñanza de la lectura por el método global. Juguetes*. Buenos Aires, Troquel.

VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

Susana Noemí Vital: Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Miembro del Programa HISTELEA. Profesora Adjunta de Teorías de la Educación e Historia Social de la Educación (Universidad Nacional de Luján). suvital@hotmail.com

Roberta Paula Spregelburd: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Magister en Política y Gestión de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Miembro del Programa HISTELEA. Profesora Adjunta de Historia Social de la Educación (Universidad Nacional de Luján). paulaspreg@gmail.com