

HISTÓRIA DO MÉTODO GLOBAL NA ARGENTINA: CONTRIBUIÇÕES E REVISÕES

HISTORIA DEL MÉTODO GLOBAL EN ARGENTINA:
APORTES Y REVISIONES

Luisina Marcos Bernasconi
Universidad Nacional de La Plata
luisina.marcos@unipe.edu.ar

RESUMO

O artigo tem como objetivo historicizar os debates e as produções didáticas ocorridas na Argentina a respeito da difusão do método global, instaurado, sobretudo, na década de 1930. Para isso, as fontes primárias relevantes para o método são analisadas a partir da abordagem de pesquisa qualitativa: *Leitura e a escrita pelo método global* de José Forgione (1965 [1945]) e *O ensino da linguagem gráfica* de Emilia Dezeo e Juan Muñoz (1936). Dessa forma, são estudados seus fundamentos teóricos que buscaram dar conta das diferentes dimensões envolvidas na alfabetização inicial com foco importante na concepção ideovisual da linguagem escrita.

Palavras-chave: História – Alfabetização – Método Global – Argentina

RESUMEN

El artículo se propone historiar los debates y producciones didácticas sucedidos en la Argentina a propósito de la divulgación del método global, instituido, sobre todo, en los años 1930. Para ello, se analizan desde el estilo cualitativo de investigación dos fuentes primarias relevantes sobre el método: *La lectura y la escritura por el método global* de José Forgione (1965 [1945]) y *La enseñanza del lenguaje gráfico* de Emilia Dezeo y Juan Muñoz (1936). De esta manera, se estudian sus fundamentaciones teóricas que buscaban dar cuenta de las distintas dimensiones implicadas en la alfabetización inicial con un foco importante en la concepción ideovisual de la lengua escrita.

Palabras clave: Historia – Alfabetización – Método Global – Argentina

1. Introducción

Hacia la década de los '30 en Argentina y enmarcados en el debate pedagógico originado por el surgimiento de la Escuela Nueva (Vital y Spregelburd, 2016, p. 104), aparecen distintos desarrollos de pedagogos argentinos que pueden enmarcarse dentro de lo que se conoce como *método global*, también llamado *natural* o *ideovisual* (Braslavsky, 2014, p. 55).

Este artículo pretende retomar y analizar los debates y argumentos desarrollados en Argentina a propósito de la divulgación del método global a través de dos libros de autores argentinos que constituyen fuentes relevantes y poco indagadas sobre el método: *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir* de Emilia C. Dezeo y Juan M. Muñoz (1936)¹ y *La lectura y la escritura por el método global*, de José. D. Forgione (1965)². Estas dos fuentes primarias fueron seleccionadas por la importancia que se les ha dado en otras investigaciones sobre los métodos de alfabetización en Argentina (Braslavsky, 2014) pero al mismo tiempo por la ausencia de investigaciones que las analicen en profundidad. Se indagan aquí atendiendo a los principios de la investigación cualitativa, con especial atención a los procedimientos que los autores consideran indispensables para el desarrollo del método global.

De acuerdo a los objetivos planteados para este artículo y debido a la gran complejidad teórica y metodológica que presentan ambas publicaciones nos centraremos en aquellas zonas de ambos libros que describen los fundamentos del método global, sus argumentaciones científicas y pedagógicas, como así también las descripciones concretas de estrategias para el aula. Para esto, dividimos este trabajo en una serie de ejes: 1) una presentación de los autores y de las experiencias que constituyeron la aplicación del método; 2) los antecedentes explicitados por cada autor respecto al método global y la ubicación de los autores dentro de las polémicas y discusiones del campo de la alfabetización en Argentina; 3) la importancia del dibujo para el método global y la noción de *lectura mental*; 4) la organización de las clases en *temas* y el papel central del *interés* del niño en la enseñanza y 5) el lugar de los textos literarios en las propuestas de cada libro. Al mismo tiempo, la sucesión de estos ejes se corresponde con la progresión en la enseñanza descrita por cada libro.

2. Los autores y las experiencias

Una característica importante de los tres autores de los dos libros es que todos ellos trabajaron en escuelas públicas argentinas, como educadores y también en cargos jerárquicos de gestión.

Así, Emilia Dezeo fue vicedirectora y a partir de 1933 directora de la escuela en donde se lleva adelante la experiencia descrita en *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir*. Además, fue Inspectora Técnica General durante el gobierno peronista (Vital y Spregelburd, 2016, p. 107). Por su parte, José D. Forgione fue “ex inspector técnico de escuelas de la provincia de Buenos Aires, Presidente Honorario y Relator Oficial de la sección Educación del IV Congreso del Niño, Santa Fe, 1942” (Forgione, 1965, s/n).

Para dar cuenta de este trabajo en las escuelas y de que los libros documentan una serie de experiencias concretas de la aplicación del método global en las aulas, ambas publicaciones incluyen gran cantidad de dibujos comentados y escrituras de alumnos de primer grado y que cumplen la función de complementar las explicaciones desarrolladas y de apoyar las argumentaciones a favor del método, como así también de ilustrar las actividades que se recomiendan.

1 Disponemos para este trabajo de su primera edición.

2 Disponemos de su séptima edición de 1965. La primera es de 1945, publicada por El Ateneo.

En cuanto a la estructura y organización de las argumentaciones y propuestas, los libros presentan algunas similitudes. *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir* (1936) posee una estructura compleja organizada a partir de cuatro grandes partes: *Tesis*, en la que se intenta demostrar “cómo el lenguaje gráfico no es diferente, en esencia, del lenguaje oral” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 539); *Antítesis*, donde los autores desarrollan un recorrido detallado por los distintos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el mundo, por un lado, y en Argentina³ por el otro; *Hipótesis*, donde se describe al método global, se explican las fases que atravesaría el niño en el aprendizaje de la lectura y la escritura y se da una descripción detallada de las actividades en clase organizadas semana a semana y por último la *Síntesis*, donde se comentan los resultados obtenidos a través de distintos testimonios documentados de maestras e inspectores y registros de escrituras y dibujos de niños.

La lectura y la escritura por el método global, de José. D. Forgione incluye, al igual que el de Dezeo y Muñoz, una historización de los métodos de alfabetización en Argentina, en este caso más breve; el punteo de una serie de características que diferencian al método global de los anteriores y un brevario pedagógico acerca de cuestiones generales y recomendaciones para la clase.

Dezeo y Muñoz explicitan que tanto las estrategias y actividades propias del método que aparecen sistematizadas en el libro, así como los comentarios y resultados expresados en cantidad de dibujos y escrituras reales de los niños que aparecen a lo largo de toda la publicación se corresponden con un “ensayo” iniciado en el año 1932. El lugar de la experiencia es la Escuela N.º 17, ubicada en la calle Guayrá y “situada en un barrio nuevo, en las afueras de la Capital” (p. 553). Los autores describen minuciosamente las condiciones en las que se ha ensayado el método, que “responden a las mayores exigencias experimentales” (p. 552) por cuestiones ambientales -se menciona que la calle de la escuela no está asfaltada, que hay grandes zanjas entre la vereda y la calle que han sido causantes de algunos accidentes; además de que el edificio de la escuela “es una casa particular que está muy lejos de llenar los requisitos de una escuela medianamente confortable” (p. 554)- y también por las características sociales del alumnado: “Hemos trabajado con niños provenientes en su casi totalidad de familias muy pobres e incultas” (p. 553). Los autores describen el hacinamiento de sus casas y el hecho de que la mayoría de los padres son extranjeros que no saben leer ni escribir⁴. Agradecen el trabajo de la maestra del primer grado inferior en el que se desarrollaron las experiencias, señorita Lucila P. de Garrido y también nombran a las maestras de los otros cursos de Primer Grado Inferior, María Isabel de Moreo y Amelia de Agüero.

De manera similar al movimiento de Dezeo y Muñoz, Forgione incluye dibujos y escrituras de los niños en la primera parte del libro, dedicada a las justificaciones teóricas del método. El autor no explicita en qué escuela se realizó la experiencia pero afirma que el valor del libro reside en “brindar a los maestros un ensayo argentino de aplicación del método global” (p. 11). Además menciona que allí se plasma una experiencia “sencilla y seria a la vez, cuyos buenos resultados hemos podido verificar en muchas escuelas urbanas y rurales de la República” (p. 11). En la *Addenda* se especifica que el libro

3 Creemos que la historia de los métodos de alfabetización en Argentina desarrollada por Dezeo y Muñoz es de gran valor descriptivo e histórico a propósito de los debates sobre los métodos en su época y en años anteriores. Se extiende por más de cien páginas en el libro analizado en este trabajo y comprende las primeras consideraciones sobre la enseñanza de la lectura realizadas por Dionisio de Halicarnaso, Quintiliano y Comenio hasta las producciones de pedagogos argentinos de la primera década del siglo XX. Excede las posibilidades de este artículo un abordaje significativo de la misma, aunque creemos que sería de gran interés para futuros trabajos. José D. Forgione destaca el recorrido histórico de estos autores en una nota al pie antes de comenzar su propia historia de los métodos en Argentina (Forgione, 1965, p. 13).

4 A partir de 1880 se produce en Argentina un movimiento migratorio de masas (Modolo, 2016) de personas provenientes sobre todo de países europeos (sobre todo de España e Italia, pero también de Francia, Rusia, Alemania y Suiza). La mayoría de los inmigrantes se establecieron en las grandes ciudades, como Buenos Aires, Córdoba y Rosario.

constituye “un texto muy ampliado” de la clase sobre el método que se impartió “en el paraninfo de la Universidad del Litoral, el 10 de febrero de 1943” (Forgione, 1965, p. 7). También especifica que el objetivo de la publicación es “poner al alcance de los maestros un plan de trabajo para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en el método global” (Forgione, 1965, p. 9). Por eso, luego de estas argumentaciones teóricas, el autor incluye el plan de trabajo para la aplicación del método desarrollado por María Mercedes Sartorelli de Fernández, del magisterio de la Capital Federal, que ocupa más de la mitad del libro. Este plan está constituido por 122 *ejercicios* que explicitan las actividades y estrategias pensadas para cada clase.

3. El método global: antecedentes y discusiones

En ambos libros podemos rastrear cuáles son los antecedentes del método global que considera cada autor.

Forgione, en el capítulo “Método global” que sigue a su historización de los métodos en Argentina, ubica el origen del método global a fines del siglo XVIII y lo asocia al médico, pedagogo y psicólogo belga Ovide Decroly.

Resume los fundamentos del método de la siguiente manera: “*consiste en enseñar la lectura y la escritura de palabras completas, o de frases, sin descomponerlas en sílabas o letras*”⁵ (Forgione, 1965, p. 27). También se referencia en Amelia Hamaïde, colaboradora de Decroly, para expresar la *naturalidad* del método; es decir que para enseñar a leer y a escribir bastarían las mismas estrategias mediante las cuales las madres enseñan a sus hijos a hablar, “sin pasar por ningún aprendizaje sistemático y sin tener que haber aprendido letras y sílabas” (Forgione, 1965, p. 28). De esta forma “el paso con que el niño aprende a leer varía según sus aptitudes naturales lo mismo que el paso con que aprende a hablar” (p. 28).

Dezeo y Muñoz también ubican algunos antecedentes del método, pero distintos de los que aparecen en el libro de Forgione. En varios momentos del libro hay referencias a los postulados de Comenio en *Didactica Magna* (1657) y en *Orbis sensualium pictus* (1658). El legado de este autor radica en que “insistía en que las frases y palabras con que se enseñaba la lectura y escritura debían tener contenido y ser interesantes” (p. 90); además, recomendaba el uso de dibujos porque “para aprender todo con mayor facilidad deben utilizar cuantos más sentidos se pueda” (p. 92) y sobre todo en “el propósito de asociar la idea de una cosa con su representación gráfica, que ya era un gran progreso sobre los antiguos alfabetos” (pp. 93-95). Respecto a Decroly, señalan que sus continuadores han caído en un “excesivo desmenuzamiento de las frases en palabras, de las palabras en sílabas y de éstas en letras” (p. 125). Además, aducen que su método “extraordinariamente complicado” (p. 125) no se extendió y que sus fundamentos sólo se comentaban entre especialistas de un círculo estrecho. Por otro lado, señalan que la utilización original del término *global* es distinta de la de sus continuadores:

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) (...) 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, pp. 127-128)

5 Tanto en esta como en todas las citas textuales del artículo se conservan las cursivas de los originales.

De esta forma, los autores establecen una distancia con la propuesta del método del médico belga al considerarlo analítico, es decir, por no ser “suficientemente globalista” (Braslavsky, 2014, p. 84) y el método de Jacotot, entonces, es presentado como antecedente de los desarrollos de Decroly porque se basa en el carácter global de la percepción:

en vez de perder el tiempo con silabarios o abecedarios puso en manos de sus discípulos un libro de lectura que les interesaba (*Telémaco* de Fenelón) y con él enseñaba a leer. Jacotot se basa en que es más fácil y más razonable captar el todo que ciertos detalles que distinguen unas sílabas de otras y las letras entre sí (p. 109).

Este rechazo tanto al proceso de análisis como de síntesis en favor del trabajo con frases o palabras indivisas es una característica importante del método global y puede analizarse en el recorrido histórico que realizan los autores de ambos libros. La figura de Francisco A. Berra, impulsor del método de la palabra generadora⁶, aparece en ambas publicaciones para clarificar la posición de los autores dentro del campo de la alfabetización en Argentina.

Dezeo y Muñoz hacen referencia al ensayo “más interesante de los que ofrece la pedagogía del Río de la Plata” (p. 187). Se trata de la difusión en 1874 de un folleto para maestros confeccionado por la *Sociedad de Amigos de la Educación Popular de Montevideo* con instrucciones tomadas de *Primary Objects Lessons* (1861) del norteamericano Norman A. Calkins, donde se desarrolla el método de palabras. Este, dice Calkins, “consiste en enseñar las palabras por sus formas lo mismo que se aprende el nombre de los artículos de uso, de los vestidos o de los animales, mirándolos como un todo. Al usar este método se escogen primero palabras familiares y se enseña a los niños a distinguirlos por su forma, y a pronunciarlas al golpe de vista” (citado en Dezeo y Muñoz, 1936, p. 185). Los materiales para los primeros pasos en la lectura incluyen una serie de carteles confeccionados por Romero con distintas palabras unidas a su dibujo. El ensayo fracasa en 1879 y así lo explican Dezeo y Muñoz:

Sin duda alguna que sus promotores estaban en lo cierto en cuanto a los objetivos del método, pero este fracasó después de cinco años de ensayo, debido a la falta de fundamentos teóricos sólidos y de observación cuidadosa de los niños, ya que siempre se tenían presentes las ventajas del análisis y la síntesis y los maestros se desalentaron a las primeras confusiones de los niños. Agréguese a esto que el método de palabras generadoras era conocido ya en Montevideo, aunque no se lo aplicara. Berra era gran partidario de este método y seguramente que en esta lucha le fue fácil decidir la victoria a su favor, por cuanto el disponía de una teoría sólida y Romero solo tenía en teoría instrucciones contradictorias y en la práctica dificultades insalvables. (p. 188)

Los autores hacen referencia a las críticas que este método recibió por parte de Berra por no descomponer las palabras en sus unidades menores. Dezeo y Muñoz responden a esto contradiciendo a Berra y aduciendo que “en el método de palabras preconizado por Romero se utilizaba y se preconizaba la descomposición de las palabras” (p. 188) y que justamente en ese hecho puede encontrarse la razón del fracaso de esa propuesta.

Forgione también define su posición dentro de las discusiones sobre los métodos que se estaban dando en Argentina, pero de manera diferente. Así, afirma que el método global se caracteriza por

6 Según Braslavsky (2005) este método analítico-sintético parte de la presentación de una palabra entera acompañada por su imagen. Luego se analiza esa palabra en sílabas, las sílabas en letras y posteriormente se procede a la reconstrucción de las sílabas primero y de la palabra después. Al identificar las letras, el niño puede construir pronombres y artículos para ir formando oraciones simples progresivamente (por ejemplo, “la mesa” o “el dado”). Es decir que se trata de un método analítico-sintético porque a partir de una unidad significativa, la palabra, se introducen elementos no significativos (sílabas y letras) que servirán para pasar luego a unidades mayores de significación (oraciones simples con artículos y pronombres).

eliminar la lectura *mecánica* propia de los métodos que parten de unidades menores para enseñar a leer y escribir. Para los difusores del método global “la lectura debe ser “inteligente” desde la primera lección, esto es, que debe contener ideas o pensamientos y no una simple sucesión de sonidos articulados” (Forgione, 1965, p. 31). Dentro de la historización que antecede a la propuesta en sí misma dedica un apartado al “método de palabras generadoras o normales” (p. 18) y allí se refiere a *Enseñanza de la lectura y la logografía* (1887) de Berra, donde el autor “aconsejaba ‘que se enseñe a leer y escribir palabras enteras, como si fuesen indivisibles’” (p.19). Forgione, entonces, hace referencia al primer paso de la enseñanza de la lectura y la escritura para el método de palabras generadoras y lo destaca como antecedente de su propia propuesta. Por la misma razón considera a Andrés Ferreyra, autor del libro escolar *El Nene* (1895): “Tanto el doctor Berra como el profesor Ferreyra insistieron en el valor educativo que tiene para el niño comenzar el aprendizaje de la lectura partiendo de palabras *enteras, completas*” (Forgione, 1965, p. 23).

El posicionamiento de estos autores respecto a estas discusiones de finales del siglo XIX da cuenta del panorama que antecede y prepara a la emergencia del método global dentro del campo pedagógico argentino:

En los confines que separan al siglo XIX del siglo XX, la palabra, como punto de partida, parecía indiscutible. Los autores se oponían entre sí solamente cuando discutían si la palabra debía ser seguida por el análisis o no; palabra sin análisis, palabra con análisis y síntesis. He ahí la disyuntiva fundamental. (Braslavsky, 2014, p. 60)

4. El dibujo y la lectura mental

De acuerdo con la intención de enseñar a leer y a escribir a partir de una palabra o una frase sin dividirla en sílabas o letras, el dibujo tiene una importancia fundamental al comienzo de la enseñanza según el método global. Esta importancia del dibujo es muy evidente en ambos libros, sobre todo porque presenta similitudes con la palabra.

Dentro de las estrategias específicas pensadas para la primera clase en primer grado inferior, Dezeo y Muñoz (1936) exponen: “Nuestra enseñanza comienza pidiendo a los niños que hagan toda clase de dibujos que sepan hacer” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 257). Citando a Friedrich Froebel, pedagogo alemán, los autores señalan además una analogía entre el dibujo y la palabra: ambos *formulan la cosa sin ser la cosa misma* (pp. 223-224). De esta forma, “*el primer paso, el más fundamental de todos en la adquisición del lenguaje escrito, consiste en que el niño se dé cuenta de que por escrito puede expresar sus ideas tan bien como de otra manera*” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 224). En la segunda clase, la maestra agrega la palabra correspondiente al dibujo, que el niño copiará “como si fuera parte del dibujo” (p. 269). De esta forma el niño “irá adquiriendo una a una las palabras o frases (ideas) escritas, considerándolas tan enteras e indivisibles como sus dibujos” (p. 225). El papel del dibujo es fundamental en estos primeros días porque cumple la función de *decirle* al niño lo que significa la palabra que lo acompaña, pues “si no fuera así, no entenderían nada” (p. 299). La importancia de presentar la palabra indivisa, sin ningún tipo de descomposición y hasta como parte del dibujo que acompaña, queda en evidencia también cuando los autores afirman que frente a las primeras copias imperfectas de los niños la maestra debe indicar “*fíjate que falta este pedazo o esta vueltita, nunca dirá esa letra está así o falta una letra*” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 270). Esto significa que no debe haber ningún tipo de referencia por parte de la maestra a unidades menores como la letra.

De manera muy similar, dentro del Plan de Trabajo desarrollado por María Mercedes Sartorelli de Fernández incluido en la propuesta de Forgione, se indica como primer paso de la enseñanza “Incitar a los niños a dibujar en el encerado y en el papel toda clase de dibujos que sepan trazar” (Forgione, 1965, p. 59). Para “hacer entender la esencia del lenguaje gráfico” (p. 60) la maestra comenzará luego a sugerir temas para los dibujos. Más tarde, escribirá al pie del dibujo el nombre de la cosa y le indicará al niño que debe copiarlo. Esta tarea centrada en el dibujo llevará algunos días, hasta que “el niño se familiarice con el lenguaje gráfico y comprenda que puede expresar sus ideas también por escrito” (Forgione, 1965, p. 60). Como parte de las características fundamentales del método global y que lo distinguen de todos los métodos que se han llevado a cabo hasta el momento en Argentina, Forgione afirma que “desde los primeros ejercicios el niño copia la palabra completa “como dibujo” (Forgione, 1965, p. 32). Es por eso que también se suprimen, dentro de las primeras lecciones del método global los ejercicios de aprestamiento que incluyen “palotes, curvas o trazados caligráficos” (Forgione, 1965, p. 32) pues los niños pueden adquirir la destreza necesaria para la escritura a través del *dibujo libre*.

Para el tercer día de clases Dezeo y Muñoz aconsejan dejar a la vista de los alumnos una serie de cartones de cuarenta por cincuenta centímetros con las reproducciones de los dibujos “más interesantes” de los días anteriores, junto con el nombre correspondiente en letra de imprenta y cursiva: “Estos cartones deben dejarse a la vista de los alumnos para que, viéndolos a menudo, asocien inconcientemente la palabra o frase con la idea que representan” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 273). Para el cuarto día de clase la maestra escribirá una frase: “Mi escuela es linda” (p. 279) que los niños copiarán junto al dibujo: “No debe hacerse descomposición. Como observará la maestra inteligente, el niño hace la descomposición a su modo y a su tiempo” (p. 279).

Las indicaciones para la confección de este friso que quedará exhibido en el aula, a la vista de los alumnos, aparecen de igual manera en el libro de Forgione, quizás extraídas literalmente del libro de Dezeo y Muñoz, publicado varios años antes:

En cartones de 40cm de alto por 50 cm de ancho están reproducidos los dibujos más interesantes de los niños y escrita la palabra correspondiente con los dos tipos de letra a uno y otro lado del cartón. Estos cartones quedan a la vista de los niños, para que viéndolos a menudo asocien la palabra o frase con la idea que representan. (Forgione, 1965, p. 62)

Esta lectura basada en lo visual, en la percepción global y en el vínculo entre una palabra o frase y su *idea* tiene en ambos libros el nombre de *lectura mental*. Esta noción aparece en ambos casos ligada al cumplimiento de órdenes y tiempos escolares. Así, para Dezeo y Muñoz, luego de los primeros días en los que se trabajó con la palabra asociada a su dibujo, la enseñanza continúa de esta forma:

El quinto día la maestra, al entrar a clase, presenta a sus niños un cartón con la frase *buenos días, niños* y les explica lo que en ella dice, y que cuando ella coloque esa frase en el pizarrón los niños, al verla, deberán responder *buenos días, señorita*. (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 281)

Este procedimiento es implementado también con carteles como “de pie”, “silencio” o “sentarse” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 300). El concepto de *lectura mental* también aparece en el libro de José Forgione justamente después de que los niños junto con la maestra hayan confeccionado el friso del aula con las ilustraciones y sus palabras correspondientes y también hacen referencia a “órdenes que deben cumplirse” (Forgione, 1965, p. 76) como “sentarse”, “de pie”, “recreo”.

Además, como parte de esta *lectura mental*, tanto en el libro de Forgione como en el de Dezeo y Muñoz se colocan carteles en distintos objetos que componen el salón de clases. Así,

como otras cosas de la escuela que llamaron la atención de los niños fueron las puertas y las ventanas, la maestra escribe en sendas cartulinas las palabras *puerta* y *ventana* y colocó aquella en la puerta y esta en la ventana (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 277-279)

De igual manera, en la propuesta incluida dentro del libro de Forgione se recomienda iniciar una de las clases “con una conversación nombrando los objetos que se ven en el aula. Colocar luego los cartelitos en los lugares respectivos y hacerlos leer con naturalidad” (Forgione, 1965, p. 72).

Respecto a las argumentaciones científicas acerca de los procesos que intervienen en la *lectura mental* y que justifican la adopción del método global, el libro de Dezeo y Muñoz presenta desarrollos y referencias de mayor densidad teórica respecto de las que encontramos en el libro de Forgione.

En la *Tesis*, la primera parte del libro de Dezeo y Muñoz donde se desarrollan los fundamentos psicológicos del método, aparecen varias referencias a la “*Psicología neogenética* de Spearman” (p. 32) que describe lo que sucede cuando se percibe algo:

si vemos la palabra *ave* reconoceremos tres letras *a, v, e* (sentiencia), pero además, pensamos en los pájaros, en el Ave María, etc., es decir en lo que percibimos (*percepto*) podemos distinguir una parte que es el reconocimiento sensorial (*sentiencia*) y otra que depende de nuestra experiencia anterior, de los recuerdos despertados por tal sentiencia, ésta es el *reconocimiento mental* o *nocional* (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 29)

Es decir que en esa segunda parte del *percepto* se basa el hecho de que naturalmente el niño no identifique las unidades menores que componen una frase o una palabra. Al mismo tiempo, ese *reconocimiento mental* constituido por recuerdos justifica la definición del conocimiento como un “proceso conativo-cognoscitivo-afectivo” (p. 30).

En la propuesta de Forgione no encontramos argumentos de índole científica de esta complejidad, ya que la intención del autor parece sobre todo centrarse en poner al alcance de los maestros estrategias metodológicas para la aplicación del método. Así Forgione afirma en las Preliminares del libro que:

En la exposición y desarrollo del método, hemos prescindido deliberadamente de toda referencia que consideramos superflua para el objeto de este libro.

Los maestros que deseen ampliar y profundizar el estudio del método hallarán, más adelante, la correspondiente bibliografía. (Forgione, 1965, pp. 9-10)

Sin embargo, en la propuesta de Forgione encontramos una serie de referencias a determinados autores que le permiten caracterizar al método en contraposición a los demás. Además de la centralidad otorgada a Decroly y a Amelia Hamaïde, que ya hemos mencionado, aparecen citas directas del libro *La nueva pedagogía* de H. Ansay-Tervangne y J. Velut (1944), sobre todo en lo concerniente a eliminar la lectura mecánica preconizada por los difusores del método alfabético y silábico. Forgione también recurre a una metáfora utilizada por Dewey para criticar la enseñanza de la lectura como un mecanismo de reconocimiento de sonidos sin atención al significado de las palabras o frases: “Era ‘aprender a nadar fuera del agua’” (Forgione, 1965, p. 31).

Un aporte muy interesante y complejo de Dezeo y Muñoz lo constituyen las explicaciones teóricas acerca de cómo el niño progresivamente va distinguiendo las unidades menores en frases y palabras. Entre el capítulo dedicado a la cuarta semana y el de la quinta semana de clases los autores describen una serie de periodos que dan cuenta de este progreso. El primero de estos periodos, de cuatro semanas de duración, está constituido por “el conocimiento del objeto, discriminación o aprehensión de experiencias” (p. 342). Este periodo puede dividirse en distintos *tiempos*: el primero de ellos es el de la “aprehensión total de la frase enseñada”, es decir, aquí la palabra o la frase son consideradas como una unidad por el niño y puede ser reconocida por un simple detalle. Esto explica, además, algunos errores que pueden aparecer en las lecturas de los niños:

los niños han aprendido la frase *mañana es domingo*. Si se les muestra *mañana es lunes* o *la muñeca es linda*, algunos leerán *mañana es domingo*; habrá aún algunos a quienes si se les muestra la palabra *es*, dirán muy seguros: *mañana es domingo*. Esta forma de equivocarse se debe a que el niño reconoce la palabra *es* como integrante de la frase conocida y donde la ve cree que está toda la frase (Dezeo y Muñoz, p. 343).

El *segundo tiempo* es el de *la primera discriminación*. Las equivocaciones del tiempo anterior van disminuyendo y los niños van siendo capaces de aislar dentro de la frase algunas palabras y dentro de las palabras algunos rasgos, “mediante un proceso espontáneo y natural” (p. 343). Se aclara que es un proceso “se hace *en la mente del niño*” y que el maestro “no debe pretender conseguirlo artificialmente por imposición” (p. 344). Esto puede suceder cuando a un niño se le presenta una palabra o frase aprendida pero sin el dibujo:

Si la maestra al mostrar la palabra *mañana* encuentra que un niño al leer dice *muñeca* es porque hay algo común a las dos palabras. Ese niño está discriminando los componentes de la palabra y quizá esté en una etapa más avanzada que la de un niño que mecánicamente reconoce la palabra entera (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 302).

En el tercer tiempo, “de pura intuición” (p. 345), el niño reconoce rasgos o letras iguales en distintas palabras. Es decir, el niño va comprendiendo que a cada letra le corresponde un sonido particular, lo que “le habilita a leer palabras no aprendidas” y a “escribir palabras que sólo conoce oralmente” (p. 345). En esta etapa puede suceder que:

si se hace pasar niños al pizarrón y decimos a uno de ellos que escriba la palabra *muñeca*, si empezando escribe *mu...* y titubea, no faltará un compañero que le dice *sigue con la de mañana*, o si se trata de escribir *viento* y duda, no falta quien le auxilie diciéndole *con la de ventana*, o *traje*, *con la de tren*. Esta forma de proceder de los niños indica que reconocen las letras *n*, *b*, o grupos de letras *tr*, *br*, y *que las designa con nombres de objetos conocidos*, cosa mucho más lógica y al alcance de la mente de un niño que aquellos nombres abstractos e incomprensibles y de sonidos tan poco diferentes como *de*, *be*, *ce*, *efe*, *ge*, o tan raros como *hache*, *equis*, y *griega*. (Dezeo y Muñoz, 1936, pp. 345-346).

Forgione no desarrolla su propia teoría sobre las etapas que atraviesa el niño en la progresiva discriminación de las unidades menores de la palabra y la frase pero sí coincide con Dezeo y Muñoz en el carácter *espontáneo* de este proceso que debe suceder sin intervención del docente. Así lo afirma al respecto de las limitaciones del método de la palabra generadora preconizado por Berra y Ferreyra:

La dificultad estriba en que el niño note, por sí mismo, los elementos de la palabra. Porque si el maestro es quien se encargará de darle el nombre de las sílabas no habrá análisis hecho por el niño sino aprendizaje dogmático de la sílaba y la letra, tal como lo obtenía el silabeo y el deletreo. (Forgione, 1965, pp. 22-23)

5. Los temas y el interés del niño

A partir de la segunda semana de clases, aparecen en el libro de Dezeo y Muñoz las semanas organizadas por temas: la familia, la escuela, la fecha, la clase, la casa, la higiene personal, y muchos otros. Esta es la misma organización que presentan, desde el inicio, los 122 *ejercicios* presentes en el plan de trabajo para la aplicación del método de María M. Sartorelli de Fernández en el libro de Forgione.

Comenio aparece nuevamente referido por Dezeo y Muñoz, esta vez en su *Didactica Magna*, para explicar la importancia de enseñarles a través de “temas que les interesen, es decir, temas infantiles” (p. 91). Más adelante explican la importancia del *interés* en las lecciones en vínculo con la naturalidad del método:

El niño necesita dominar la escritura de un número de palabras o frases de interés para él, pues de ellas sacará los elementos que necesite para formar las otras que completarán su expresión escrita. ¿Cuántas y cuáles son estas palabras? No se puede decir cuantas ni cuales pues varían según los niños, por eso el maestro inteligente ha de sacar de la experiencia infantil y de las vivencias y expresiones del niño mismo, muchas palabras y ha de utilizarlas aprovechando la llama fugaz del interés infantil o de la emoción, para hacer del aprendizaje del lenguaje gráfico un proceso tan natural como es para el niño la adquisición del lenguaje oral (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 417)

Dentro de las actividades para la semana quinta de las clases de primero inferior Dezeo y Muñoz sugieren que, aunque los temas presentados en el libro “han sido elegidos respondiendo al medio ambiente del niño y a las experiencias de la vida diaria” (p. 356) la maestra debe aprovechar los comentarios de los niños o las fechas (en el caso de que se trate de un tema patriótico) para estructurar la clase. Esta serie de temas, que van desde “La familia”, “La escuela” o “La clase” hasta “La higiene personal”, “Semana de Mayo” y “Los Tres Osos” (Dezeo y Muñoz, 1936) son utilizados tanto para lecciones de tipo moral como para impartir contenidos disciplinares específicos.

Esta organización por temas también aparece en la propuesta de Forgione y es explicada dentro de las características centrales del método global, cuando el autor menciona el “aprovechamiento del vocabulario y el lenguaje propios del niño” (p. 41), es decir, los niños aprenden a leer utilizando “las frases que les son familiares y que constituyen sus recursos de expresión más comunes y afectivos” (p. 41).

La organización por temas y la preocupación constante por hacer referencia a los intereses de los niños y no a elementos que les resulten ajenos son aspectos que pueden vincularse por un lado, al movimiento de la Escuela Nueva en Argentina y por otro -pero en estrecha relación- a los llamados “centros de interés” a los que hacía referencia Decroly (Vital y Spregelburd, 2016, p. 105).

Durante las primeras décadas del siglo XX en Argentina, y en medio de un contexto político y social que resultó propicio (Fretchel, 2023, p. 149) se desplegaron y desarrollaron en Argentina las ideas del movimiento de la Escuela Nueva. Este movimiento complejo y conformado por muchas y muy variadas propuestas puede definirse como:

una propuesta pedagógica que ponía en el centro a las niñas y niños, atendiendo a sus intereses y necesidades. Frente a un modelo de enseñanza caracterizado por la abstracción y el verbalismo, estas ideas renovadoras propusieron la actividad, el trabajo y la experimentación como formas predilectas para la construcción del conocimiento, lo que involucraba no solo a la mente, sino también al cuerpo y a las emociones. (Fretchel, 2023, p. 150)

Esta atención a los intereses del niño es uno de los preceptos generales de la Escuela Nueva que más ha influido en los representantes del método global. Los temas que organizan las distintas clases en los libros que estamos analizando responden a la experiencia cotidiana y afectiva del niño. El movimiento escolanovista en Argentina impuso esta intención cuando en 1936, año de publicación de la propuesta de Dezeo y Muñoz, se introduce una reforma en los programas de escuela primaria que incluye la división por temas, en reemplazo a la tradicional división en disciplinas escolares. La misma modificación se introdujo en el año 1945. Ambos intentos fracasaron y se volvió rápidamente a la organización por disciplinas (Gvirtz, 1996, p. 133). Según esta propuesta:

El asunto [o tema] que los ocupa [a los programas], considerado en sus diversos aspectos y en sus múltiples relaciones, les da material para trabajar todo un día, varios días, una o dos semanas en ocasiones. A propósito del asunto se dibuja, se lee, se enriquece el vocabulario, se escribe, se hacen cálculos, se redacta, se ejecutan trabajos manuales, se efectúan investigaciones de ciencias naturales, de historia, geografía, etc, (...) (La Obra, TVII, Nro 8, 1927, p. 306 citado en Gvirtz, 1996, p. 132)⁷

Esta reforma es mencionada en el libro de Dezeo y Muñoz pero no a propósito de la organización de los programas sino en lo referente a la división del primer grado en dos años. De todas formas, esta organización queda en evidencia, por ejemplo, en la lección de la semana décima de clases en el libro de Dezeo y Muñoz, que se organiza a través de “Observaciones sobre el tiempo” y que habilita la enseñanza de la escritura pero también de contenidos de física:

Como esta semana los niños tuvieron un día nublado conversaron sobre ello, sobre las nubes y sobre el cielo gris. Escribieron: *Hoy es un día nublado. El cielo está gris, no está azul como los días lindos* (frases formuladas por los niños). La maestra pide que cada uno escriba en su cuaderno algo sobre el día. La maestra ha aprovechado para hablarles del agua que hierve y de las nubes que forma el vapor que desprende, dando así nociones elementales del agua y del vapor, es decir, enseña física, pero sin nombrar esta palabra. (Dezeo y Muñoz, 1936, pp. 400-401).

En el libro de Forgione no aparecen estos cruces de disciplinas dentro de un mismo tema, sino que las distintas lecciones están centradas en contenidos del área lengua: “idea del plural” (p. 89) en la lección sobre “El armario”, “acciones ejecutadas por un personaje” del cuento “Los tres osos” (p. 98), uso de preposiciones en la lección dedicada a “Los alimentos” (p. 117).

Por otra parte, en la propuesta de Dezeo y Muñoz la estructura de estas clases que se desarrollan a partir de la segunda semana de clases se repite, cuando se supone que el niño ya ha comprendido la esencia del lenguaje gráfico y ha ejercitado distintos trazos mediante el dibujo y la copia de palabras y frases, e incluye un tema de interés como inicio de la lección:

El proceso es siempre el mismo: comentario oral, pedir a los niños que hagan algún dibujo sobre lo que dicen, hacer que el autor del dibujo lo repita en el pizarrón. La maestra, aunque vea un dibujo muy feo, debe preguntar al niño: ¿qué es eso? ¿qué hace tal persona? Voy a escribir debajo lo que tú dices, por ejemplo: *mi mamá lava, papá trabaja, una casita*, y pide al niño copie lo mismo que ella escribió, haciendo que luego lo repita en su papel y que sepa leer lo escrito. (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 289)

⁷ “La Obra, “revista de educación, ciencias y letras”, comenzó a circular en el año 1921. Con regularidad quincenal e impresa en la Capital Federal, tenía llegada al magisterio primario de todo el país” (Fretchel, 2020, p. 2). Esta revista se convirtió en el espacio de difusión y discusión privilegiado de las ideas de la Escuela Nueva en Argentina.

De manera muy similar aparece en los ejercicios de Forgione (1965):

- a) Conversación sobre las personas que forman la familia. Hablar de la mamá y del papá como de los seres más queridos. Procurar que los niños expresen en su conversación el cariño que sienten por sus padres y hermanitos; decir por qué los quieren tanto y cómo les demuestran el cariño.
- b) Pedir a los niños que hagan los dibujos de las personas que forman la familia.
- c) Escribir al lado o debajo de cada dibujo, la palabra que corresponde: el papá, la mamá, el nene, la nena.
- d) Hacer repetir los mejores dibujos por su autor en el encerado.

6. Composiciones y literatura

Después de la semana duodécima de clases, comienza para Dezeo y Muñoz la segunda etapa del aprendizaje. El niño “ha pasado insensiblemente de la primera etapa, en la que escribía copiando, a la segunda, en la que escribe libremente” (p. 427). Además es capaz de leer palabras conocidas y de ensayar la lectura de palabras que no conoce. Aparece entonces para los autores la necesidad de otro tipo de enseñanza que incluye la enseñanza de aspectos ortográficos:

Cuando el niño ha conseguido relacionar las voces con los signos, lo que le capacita para escribir cualquier palabra, escribe éstas en forma que muchas veces no está de acuerdo con lo que manda la ortografía, ya sea porque el mismo sonido puede obtenerse con varias letras (c-s-z, c-k-q) o porque el niño pronuncia las palabras de manera incorrecta (...) Es decir que estamos frente a tres problemas: uno ayudar a la memoria, otro formar la ortografía, el tercero enseñar al niño la forma correcta de los vocablos. (Dezeo y Muñoz, 1936, pp. 433-434)

Para abordar estos tres nuevos problemas los autores proponen la confección en clase de un diccionario. El mismo será hecho a mano por los alumnos en cuadernos de 100 páginas. La maestra dibuja en la primera página destinada a cada letra un dibujo cuyo nombre empieza con la letra en cuestión y el nombre del objeto. Más allá de que los autores afirman que “no conviene ni es necesario explicar al niño qué es el alfabeto a pesar de que lo vean cada vez que abren el diccionario” (p. 435), ya que “los niños aprenderán esto espontáneamente en breve tiempo” (p. 441) se recomienda proceder de la siguiente manera: “Cuando aparece una palabra desconocida la maestra la escribe correctamente en un costado del pizarrón de manera que a la última hora hay agrupadas unas 8 o 10 palabras, entonces las hace escribir en el diccionario” (p. 435). Entonces la maestra indica “**en la página donde está escrito gato dibujen un guante y escriban la palabra guante**” (p. 440). Pese a que se aclara que los niños “no saben que las palabras están agrupadas por la letra inicial y no conocen la serie convencional de letras que se denomina alfabeto” (p. 441) se afirma que “pronto los niños adquieren el hábito de consultarlo [al diccionario] con placer y seguridad, y es enternecedor ver a los niños hojear muy seriamente su diccionario en ocasión de escribir alguna composición para saber si **caballo** se escribe con **b** o con **v**” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 442).

Dezeo y Muñoz también ubican en esta segunda etapa del aprendizaje la escritura de las primeras composiciones, alrededor de la semana quince, y hacen hincapié en que el objetivo de las composiciones debe ser “que el niño sepa expresar por escrito sus propios pensamientos e ideas”

(p. 445); en este sentido se rechazan las composiciones tradicionales en las que se hacía a los niños “formular oraciones completas, escribirlas primero en el pizarrón, corregidas y luego pasar la llamada composición al cuaderno” (p. 444). Se incluyen en el libro imágenes de composiciones originales de los alumnos de la escuela donde se desarrolló la experiencia, correspondientes a los cursos de 1932 a 1935. Algunas de ellas presentan errores de puntuación y ortografía; respecto a esto los autores señalan que “la corrección de la ortografía, para que sea fructífera debe hacerse en el lenguaje del niño, no en el papel, es decir, deberá operarse en el lenguaje del niño mediante repetidas experiencias y cierta madurez mental que la experiencia produce” (Dezeo y Muñoz, 1936, p. 453).

En la propuesta de Forgione no encontramos un trabajo sistemático con la ortografía como el que representa el diccionario de Dezeo y Muñoz, pero sí aparecen las composiciones, “dándole al niño entera libertad para que exprese sus pensamientos” (Forgione, 1965, p. 121). Aparecen también “ejercicios de elocución” a través de preguntas específicas sobre un texto literario leído en voz alta por la maestra que luego serán utilizados para una composición. Así, luego de la lectura de “Blanca Nieves y los siete enanitos” se proponen:

Ejercicios de elocución respondiendo, más o menos, a estas preguntas para formar una pequeña composición:

¿Cómo ayudaron a Blanca Nieves los animalitos?

¿Qué dijeron los enanitos al entrar en su casita?

Describir cómo pasaban la vida, feliz y tranquila, los siete enanitos y su amiga Blanca Nieves.

Los niños narrarán a su modo este pasaje del cuentecito y escribirán con entera libertad. (Forgione, 1965, p. 125)

Este lugar otorgado a la literatura como material de enseñanza es mucho más prominente en la propuesta de Forgione que en la de Dezeo y Muñoz. En el llamado “Periodo de los dibujos” (Forgione, 1965, p. 66) que dura aproximadamente una semana y que abre las clases de primer grado incluye el trabajo con breves poemas o canciones para que los niños los aprendan de memoria. Luego esos breves textos son copiados en los cuadernos para “ejercitar la memoria gráfica (forma de las palabras)” (Forgione, 1965, p. 85). Esta memoria gráfica irá ampliando el repertorio de palabras conocidas que posteriormente los niños reconocerán en nuevos textos y más tarde podrán escribir solos, hasta llegar a escribir una composición por sí mismos. Los textos literarios son utilizados como herramientas para esta ampliación del repertorio de palabras conocidas; de esta manera, el cuento “Los tres osos” se incluye “para aumentar el vocabulario de los niños referente a la casa y sus enseres” (p. 93) mientras que “Hansel y Gretel” se presenta “para aumentar y corregir el vocabulario de los niños” (p. 110) con palabras como “falda, blusa, corpiño, chaqueta, pantalón, delantal, pañuelo, zuecos, calcetines” (p. 112).

La literatura aparece en el libro de Dezeo y Muñoz en la sexta semana de clases, considerada un “auxiliar utilizado para la adquisición del lenguaje gráfico” (p. 364). En ese momento se afirma que “la escuela debe perseguir la formación del sentimiento estético” y por eso los autores recuerdan que los cantos y los cuentos valen sobre todo “por la emoción que provocan y, en segundo lugar, por su valor como instrumento de aprendizaje” (p. 364). La maestra leerá el cuento a los niños y ellos lo renarrarán en voz alta, ejercitando así “la tan importante disciplina de la *elocuencia o de hablar en público*” (p. 365). Luego, la maestra hará que los niños dibujen los personajes y escenas y que escriban algo

al respecto. También aparece la literatura más adelante, “Como punto culminante de la enseñanza del Primer Grado” (p. 515) en el libro de Dezeo y Muñoz, cuando presentan el resumen: en un primer momento la maestra dará a leer un texto literario (“cuentos cortos, fábulas, canciones” (p. 514), los alumnos procederán a la “lectura mental y oral” y una vez retirado el material la maestra pedirá a los niños “que escriban lo que recuerden”. Más adelante se propondrá la misma actividad pero partiendo del relato oral de la maestra sobre “algún hecho histórico interesante” o de “la descripción de alguna particularidad de plantas y animales (...) que puedan interesar a los niños” (p. 515).

El libro de Forgione, en línea con esta preeminencia otorgada a la literatura, culmina con un Apéndice donde se incluyen distintas adaptaciones de cuentos infantiles clásicos como “Los tres osos” y “Los dos hermanitos”, versión de “Hansel y Gretel” traducida del italiano por el mismo Forgione. También se incluyen una serie de canciones folklóricas españolas y una “Pequeña antología patriótica” constituida por composiciones en verso sobre temas patrióticos. Por último se incluyen “Poesías y fábulas para los más pequeños”, donde aparecen composiciones de Rafael Alberti y Federico García Lorca, entre otros; además de fábulas de Esopo y otras anónimas.

Dezeo y Muñoz concluyen su propuesta con una cuarta parte denominada *Síntesis*, donde a lo largo de seis capítulos se comentan los resultados obtenidos mediante el método. Además de diversos documentos e informes escritos de inspectores que dan cuenta de la novedad y la buena repercusión que ha tenido el método en las observaciones de clase, se incluyen algunas conclusiones que refuerzan la argumentación a favor de la aplicación del método global en las escuelas primarias de Argentina. Por ejemplo, se menciona la reforma de 1936 que estableció la organización de los programas según temas y que mantenía el sistema por el que el primer grado se cursaba en dos años:

Los programas aprobados por el Consejo Nacional de Educación en febrero de 1936, así como los anteriores de 1910, son para seis años de enseñanza primaria que se cumplirán en siete años. Esto es debido a que el Primer Grado se realiza en dos años. La división del Primer Grado en dos años proviene de la dificultad de que los niños aprendan a leer en un año (p. 572).

Se afirma luego que dada la efectividad del método “los chicos que han aprendido con nuestro método se aburren en Primero Superior” (p. 573) por lo que “si se adopta nuestro método de enseñanza, puede darse cumplimiento al programa oficial del Primer Grado Inferior y Superior en un solo año” (p. 574). Este achicamiento en los tiempos de escolarización, además, supondría un “ahorro de \$7.500.000 anuales en la Capital” que beneficiaría al Consejo Nacional de Educación

7. Conclusiones

La enseñanza del lenguaje gráfico de Emilia Dezeo y Juan Muñoz y *La lectura y la escritura por el método global* de José Forgione constituyen dos publicaciones que dan cuenta de los sentidos y propuestas originales del método global específicamente en Argentina. En ambas publicaciones los autores dan cuenta de su experiencia y trabajo concreto en escuelas primarias de Argentina y de su conocimiento de los debates en torno a la lectura y escritura tanto a nivel internacional como a nivel de las polémicas del ámbito nacional.

El libro de Emilia Dezeo y Juan Muñoz presenta una complejidad mayor en lo que refiere a los argumentos psicológicos que justifican la adopción del método global y que requieren de futuras y más profundas indagaciones, mientras que José Forgione parece centrarse más específicamente en las propuestas concretas para el aula.

Como parte de las características particulares de cada publicación, Dezeo y Muñoz sistematizan una serie de indicaciones y propuestas vinculadas a la enseñanza de la ortografía que no aparecen en el libro de Forgione y que no han sido consideradas en los diversos estudios del método global en Argentina de los que tenemos conocimiento. El plan de trabajo incluido en la propuesta de Forgione, por su parte, presenta a los textos literarios como herramientas que estructuran las propuestas desde el inicio de la enseñanza.

La centralidad de los temas para organizar las clases es un aspecto que comparten ambos libros, aunque Dezeo y Muñoz desarrollan esta característica de manera más fiel a la propuesta escolanova, seguramente por la reciente reforma de Programas de 1936 y por la influencia directa de los desarrollos de la Escuela Nueva.

Será necesario profundizar en las indagaciones de ambas propuestas, por ejemplo en relación a los principios que Berta Braslavsky (2014) ha señalado como privativos del método global: el concepto de globalización; la percepción visual como actividad dominante; la lectura de ideas y el carácter natural del proceso implicado en la lectura global (p. 65).

Bibliografía

BRASLAVSKY, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. 1ra Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005, 220 pp.

BRASLAVSKY, Berta. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. 1ra Edición. Gonnnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2014, 215 pp.

DEZEO, Emilia C.; MUÑOZ, Juan M. *La enseñanza del lenguaje gráfico. Método natural para enseñar a leer y escribir*. 1ra Edición. Buenos Aires: Talleres Gráficos Ferrari Hnos, 1936, 597 pp.

FORGIONE, José D. *La lectura y la escritura por el método global*. 7ma Edición. Buenos Aires: El Ateneo, 1965, 181 pp.

FRECHTEL, Ignacio. La reforma de programas escolares de 1936 en Argentina. *Tempos e espaços em educação*, vol. 13, 32, pp. 1-18, enero-diciembre 2020.

FRECHTEL, Ignacio. La Escuela Nueva en la Argentina. Una cartografía posible. En: PUIGGRÓS, Adriana y PULFER, Darío (Coords.). *Corrientes educativas en la historia argentina. Tendencias, interpretaciones y debates*. 1ra Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2023, 250 pp.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. 1996. 305 pp. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación): Universidad de Buenos Aires, Argentina.

MODOLO, Vanina Edit. Análisis histórico-demográfico de la inmigración en la Argentina del Centenario al Bicentenario. *Papeles de población*, Toluca, vol. 22, 89, pp. 201-222, jul.-sep. 2016.

VITAL, Susana; SPREGELBURD, Roberta Paula. La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965) . *Polifonías. Revista de Educación*, Universidad Nacional de Luján, vol. V, 9, pp. 100-125, octubre 2016.

Recebido em: 31/08/2025

Aceito em: 05/01/2026

