

UNA REVISIÓN HISTÓRICA DEL MÉTODO FONÉTICO EN ARGENTINA: SUS DESARROLLOS Y DEBATES ENTRE SIGLOS XIX Y XX

UMA REVISÃO HISTÓRICA DO MÉTODO FONÉTICO NA ARGENTINA: SEUS DESENVOLVIMENTOS E DEBATES ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Carolina Cuesta

Universidad Pedagógica
carolina.cuesta@unipe.edu.ar

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo reconstruir en perspectiva histórica cómo fue sucediendo la incorporación del *phonetique method* (método fonético) en las discusiones y propuestas didácticas sobre la alfabetización en la Argentina de principios del siglo XX. Pero, con antecedentes en las últimas décadas del siglo XIX, a razón de las influencias pedagógicas de los desarrollos de este método denominado de la palabra normal que ya se realizaban en países como Alemania, principalmente. Se trata de discusiones, también enmarcadas en las lecciones de objetos, como en la formación docente, cuyos núcleos de debate consistieron en avanzar sobre las dificultades que presenta la ortografía en la marcha analítica-sintética respecto de cómo lograr la fonetización. Y sin que ello significase una demora y obstáculo para el aprendizaje de los niños.

Palabras clave: Historia - Método Fonético – Argentina

RESUMO

Este artigo tem como objetivo reconstruir, a partir de uma perspectiva histórica, como o *phonetique method* (método fonético) foi incorporado às discussões e propostas de ensino da alfabetização na Argentina no início do século XX. No entanto, ele teve antecedentes nas últimas décadas do século XIX, devido às influências pedagógicas dos desenvolvimentos desse método, conhecido como método da palavra normal, que já estavam sendo realizados em países como a Alemanha, principalmente. Essas discussões, também enquadradas em lições de coisas e na formação de professores, concentraram-se em explorar as dificuldades apresentadas pela ortografia no processo analítico-sintético de obtenção da fonetização, sem que isso implicasse atraso ou impedimento na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: História - Método Fonético - Argentina

1. Introducción: el método fonético en la Argentina de entre siglos XIX y X

Verdaderamente, cuando se emprende el trabajo de búsquedas de bibliografía específica sobre la historia de los métodos de alfabetización en la Argentina, aún más en lo referido a cómo fue el derrotero del método fonético y, en realidad, cómo se articuló en propuestas y debates con los desarrollos que ya se realizaban en Sudamérica¹, no se encuentra demasiado sobre el tema. Pero, a diferencia de esta situación, en relación con el entre siglos XIX y XX, momento en el que Berta Braslavsky (2014)² ubica su divulgación a nivel continental, los hallazgos de fuentes primarias, esto es, estudios, artículos, discursos publicados, libros de texto, distintos documentos de gestión estatal destinados a orientar y regular la educación a nivel nacional, en algunos casos jurisdiccional, por momentos se vuelven inmanejables para la escritura de un solo artículo³. Sucede que, al estudiar los escritos de los maestros pedagogos, que en varios casos también fueron científicos e intelectuales de la época, sus referencias bibliográficas nos llevan a otros latinoamericanos que también recuperaban, y con fuerte protagonismo, los aportes de la producción pedagógica didáctica y sobre la psicología del desarrollo con bases fisiológicas efectuadas principalmente en Alemania. Y a manera de hallar un conocimiento sobre los aprendizajes de los niños que aportara a la necesaria renovación de las metodologías de la enseñanza de la educación primaria. Esta renovación tuvo un carácter programático que respondía “a la conformación de ese sistema público de enseñanza [que] apeló a una ‘filosofía ecléctica’ y a una suma de contribuciones de amplio sustento ideológico liberal” (Lionetti, 2006, p. 98). Así, en 1915, “la presentación del plan de reforma educativa de las escuelas primarias, los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales, impulsado por Carlos Saavedra Lamas, ministro de Culto, Justicia e Instrucción Pública” de la Argentina cuya “contundente argumentación pedagógica, a partir de la cual se justificó la urgencia de cambiar el rumbo de la educación pública en el nivel primario y medio”, tuvo impacto en la conformación de un campo pedagógico con figuras que consolidaron una expertise respecto de la producción didáctica, aunque, “la reforma fue puesta en práctica por un año, para ser derogada durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen” (Lionetti, 2006, p. 94).

Una de estas figuras relevantes de la época, y mentor de la reforma, es Víctor Mercante quien ha sido estudiado desde un enfoque historiográfico general, reducido a representante del positivismo pedagógico de la generación del ochenta. No obstante, cuando se revisa su producción académica didáctica “aporta una mirada que presenta aspectos innovadores en clave de un período histórico determinado rico por el abanico de perspectivas culturales que en él se concentran” (Alonso, 2009, p. 299). No podemos aquí abordar ni siquiera a manera de síntesis la cuantiosa y compleja producción de Mercante, sino que delimitamos nuestro análisis a dos textos en los que despliega las discusiones en relación con el método fonético y que ponemos en vínculo con otras fuentes primarias. En este sentido, el presente artículo busca una primera sistematización historiada de los fundamentos disciplinarios conceptuales y didácticos del método derivados de su implementación en libros escolares.

1 Ver en este mismo dossier el artículo de Virginia Cuesta, Historia de los métodos de Alfabetización en la Argentina y en la región: del método alfabético al método global.

2 En suma, adelantamos que la investigación realizada en los años sesenta del siglo pasado por Berta Braslavsky (2014) en cuanto reconstrucción de una historia de los métodos de alfabetización en la Argentina, aunque no se trata de su objetivo principal, es la guía más rigurosa y completa en lo referido a la sistematización de las fuentes primarias que, asimismo, oficia como marco conceptual del análisis histórico. De allí, que *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación* actual publicado por primera vez en 1962 y reeditado en el 2014 nos haya permitido delimitar los núcleos centrales de las discusiones que enmarcaron los argumentos pedagógicos y didácticos del método fonético en nuestro país.

3 Muchos de ellos se hayan en la revista *El Monitor de la Educación Común*, en su periodo de publicación entre los años 1881-1949. Biblioteca Nacional de Maestros, disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/index.php. Acceso: 26 de agosto de 2025.

Los desarrollos del método fonético en la Argentina encuentran sus sustentos conceptuales pedagógicos y didácticos en los debates que expone Víctor Mercante en *Como se aprende a leer* (1919a), justamente citado por Braslavsky (2014) para contextualizar históricamente sus recorridos en el ámbito educativo del país. De modo que, la autora recupera la cronología ofrecida por Mercante (1919a) a manera de síntesis:

Dice Víctor Mercante que recién hacia 1803 apareció en una revista de pedagogía alemana un artículo del doctor Enrique Stephani que «produjo una verdadera revolución en la metodología de la materia que nos ocupa», propiciando el orden de la enseñanza que acabamos de enunciar. Según el mismo Mercante, este método se extendió a los Estados Unidos bajo la forma del «phonetique method». De allí habría pasado a Colombia y luego a México y a Chile, aproximadamente hacia 1884. Parece que Gueux lo propuso en Francia hacia 1890 y que el método tuvo también éxito en Austria y Suiza. Hacia 1919 decía Víctor Mercante que «hoy no existe probablemente ni una escuela en Alemania, Austria y Suiza que no haya aceptado el fonetismo como base fundamental de su método de lectura, combinándolo ya con la marca sintética, ya con la analítico-sintética, con la lectura escritura, según el criterio de cada maestro» (Braslavsky, 2014, p. 51).

Nos detenemos en estas referencias de Mercante (1919a), aunque insuficientes en relación con la amplia y nutrida bibliografía que despliega. De hecho, *Como se aprende a leer* es la respuesta que Mercante eleva en 1918 al interventor de la Comisión de textos del Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dr. Cantilo, a propósito de la evaluación negativa que recibe su libro para la enseñanza de la lectura titulado, justamente, *La lectura* -cuya primera edición se realizó en el año 1913-. Esta respuesta, que termina adquiriendo las características de un artículo científico, se publica en la revista Archivos de Ciencias de la Educación en el año 1919⁴.

Los debates que atraviesan la eficacia, o no, del método fonético ya hacia finales del siglo XIX tienen bases lingüísticas respecto de las diferencias entre las lenguas habladas y sus ortografías. Por ello, volvemos a Braslavsky (2014) cuando señala que “Durante el primer siglo o el siglo y medio de experiencias realizadas con este método, el mismo siguió una evolución y sufrió modificaciones que tendían a superar las dificultades que se advirtieron en su aplicación” (p. 51). Por lo tanto, estamos frente a desarrollos particulares, discusiones teóricas y metodológicas, también singulares, que no se reducen a la implantación mecánica del *phonetique method*, método fonético o, también, a veces llamado método fónico, ya no solo en la Argentina sino en nuestra región. En realidad, *el método fonético*, denominación que justifica Claudio Matte (1884) presenta sus propios desarrollos. En Chile y en la Argentina se trató de una propuesta didáctica basada en el método de *la palabra normal* (Matte, 1884; Mercante, 1919a) que tanto Matte (1884) y Mercante (1919a) atribuyen a los maestros alemanes. Es especialmente Mercante (1919a) quien explica su genealogía, en suma, en el Antiguo Imperio alemán:

(...) el método [es] de palabras normales inventado en Leipzig por un maestro elemental M. O. Kramer y perfeccionado por Carlos Vogel (1795-1862). En 1843 publicó el doctor Vogel su “Primer libro del niño” en el que enseña a leer y a escribir mediante cien palabras normales. Las primeras palabras que escogió fueron monosilábicas: *Hut* (sombrero), *Dach* (techo), *Haus* (casa), etc., etc. Cada palabra iba precedida representando el objeto respectivo. El método del doctor Vogel se generalizó en el norte de Alemania. Inteligentes maestros entre los cuales solo citaremos a Klauemell, lo perfeccionaron, reduciendo el número de palabras normales a lo estrictamente necesario (de veinte a treinta) limitando los ejercicios de lectura y escritura a la letra manuscrita y reservando la enseñanza de la letra imprenta para más tarde. Después, se introdujo en el sur de Alemania, en Austria, en Suecia (1867) y Rusia (1868), en Suiza (1876), en Francia y los Estados Unidos (*word method*) (p. 332)⁵.

4 La revista inició en 1914, continuación de Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines. Está dividida por épocas (considerando la primera a los Archivos de Pedagogía...); segunda época (1914-1919); tercera época (1961-1967); cuarta época (2007 en adelante). Se trata de una publicación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/629>. Acceso en: 26 de agosto de 2025.

5 Todas las citas textuales de las fuentes primarias se realizan en la ortografía del original.

Por ello, las polémicas se suscitaron a propósito de qué clase de conocimientos sobre la lectura y la escritura suponían las letras, sílabas y, sobre todo, los llamados *sonidos*. Y qué lugar debían ocupar, o no, en el inicio, desarrollo y final de la marcha analítico-sintética. De hecho, Matte (1884) explica que “a causa de enseñarse solo los sonidos de las letras, este método se llama *fonético*” (p. IV). Es decir, que en la genealogía que repone Mercante (1919a), las discusiones del siglo XVIII sobre el deletreo de los franceses abate de Radonvillère, Nicolás Adam y el alemán Federico Godiche, que iniciaron los desarrollos de la marcha sintética y los de Jacotot con la marcha “analítica pura” (p. 331), resultan antecedentes de las razones por las cuales Vogel asumió la marcha analítico-sintética en su método de la palabra normal.

Otra línea de análisis que ofrecen las fuentes primarias en el recorte que aquí nos ocupa es su carácter transdisciplinario y respecto de la perspectiva de la psicología del desarrollo del niño asumida. Así, Víctor Mercante (1919a) expone las bases del método fonético en relación con la perspectiva de la psicogenesia del lenguaje de William Preyer como su referente principal, cuyos estudios se realizaron en el Antiguo Imperio Alemán hacia fines del siglo XIX, y en su apoyatura sobre cómo trabajan estos conocimientos los pedagogos didactas mexicanos Enrique Rebsámen, Manuel Flores y Luis E. Ruiz en sus tratados escritos entre 1880 y 1900. De esta manera, los procedimientos didácticos implican la educación de los sentidos del oído y la vista que hacen al desarrollo sensorio motriz, la memoria como evocación de ideas, la estimulación de la intuición y la percepción, sensibilidad, imaginación, sentido estético, incluso la moral, entre otras funciones o facultades psicofísicas. Por ello, importa al presente artículo explicitar la dimensión de análisis respecto del conocimiento disciplinar puesto en discusión en la que debemos focalizarnos. Como explica Mercante (1919a):

No es, pues, la índole fisiológica de la lengua hablada, la que opone dificultad a la aplicación del fonetismo, a la enseñanza de la lectura y la escritura de cualquier idioma; y si la dificultad existe y se hace sensible en determinadas lenguas; la causa es otra muy distinta: proviene del carácter de la lengua escrita es decir de la ortografía. Este punto, que ciertamente no lo han advertido los adversarios del fonetismo reclama nuestra atención. El ideal de una escritura verdaderamente «fonográfica» consiste en que para cada sonido de la lengua hablada, haya un solo signo, y en cada signo o letra no represente más que un sonido único. Si comparamos la ortografía española con las de los demás idiomas modernos, no podrá negarse que ocupa envidiable lugar en cuanto a su aproximación al ideal fonético (p. 327).

El punto para Mercante (1919a) es, y de acuerdo con las bases científicas modernas del fonetismo, que la ortografía no es el nombre de cada letra y tampoco es cada sonido que ellas representan:

Este, si bien enseña las letras (su figura y nombre) no da a conocer los sonidos. Por más que la lectura consista en traducir los signos escritos (visibles) en sonidos (audibles) y en juntar o reunir estos, en el deletreo no se pronuncian tales sonidos, sino los estrambóticos nombres de sus signos. El niño lee y pronuncia Zache, i, jota, o; luego se le pide el milagro de que al juntar pronuncie 4270, y desgraciado del que salga con un hache i jota o algo por el estilo (p. 326).

Como desarrollamos más adelante, básicamente este es el núcleo del debate cuya complejidad supuso resoluciones oficiales de tipo prácticas para las orientaciones metodológicas que llegaban a la docencia, y a las escuelas, a manera de facilitar la tarea de la alfabetización que el mismo Mercante (1919a) contesta.

2. Los desarrollos del método fonético: lecciones de objetos y palabra normal

En relación con lo antes expuesto, en términos pedagógicos y didácticos, los desarrollos del método fonético se articularon en las *lecciones de objetos* que también presentaba sus propios trabajos en EE. UU., caso de Norman Calkins con la publicación de *Primary Object Lessons* en 1862. Este manual fue traducido al español por la educadora argentina Juana Manso (1870-1871) y tuvo una amplia difusión en Uruguay (Delio Machado, 2019). En realidad, las lecciones de objetos fue todo un movimiento pedagógico didáctico con una fuerte base en la pedagogía de Pestalozzi, que en “el último cuarto del siglo XIX” se presentó “como el método hegemónico y modélico de los espacios de enseñanza de la nueva escolarización estatal occidental” (Delio Machado, 2020, p. 2).

Ahora bien, no se trata de profundizar en las discusiones que se sucedieron respecto de las lecciones de objetos, muchas de ellas registradas en el Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires de 1882 con una fuerte intervención de los colegas uruguayos al respecto (Delio Machado, 2020), sabemos, referentes de los métodos de alfabetización en Sudamérica. Porque, el foco de Mercante (1919a) está puesto en desarrollar el método fonético respecto de la palabra normal en cuanto sus fundamentos lingüísticos, como ya anunciamos, que posibilitan la articulación con las lecciones de objetos.

De modo que, ya ubicándonos en el sistema de referencias específico de Mercante (1919a) respecto de cómo se desarrolla el método fonético en América y particularmente en Chile y México resulta indispensable, para la comprensión de los debates que se suscitan a propósito de este en la Argentina, recuperar dos vertientes de influencias disciplinarias. Para ello, nos centramos en las fuentes primarias que nos llevan a los vínculos entre dos grandes líneas de la producción científica alemana y suiza de fines del siglo XIX: la pedagogía con fuerte base en la metodología de la enseñanza y la psicología psicofísica del desarrollo del niño.

Respecto de la pedagogía explica Mercante (1919a) que “En cuanto a la América Latina parece que el fonetismo fué introducido primero en Colombia por maestros alemanes. En 1884 Claudio Matte le dió a conocer en Chile y poco antes de esta fecha lo había implantado en Orizaba el señor Enrique Lanbscher, quien es su verdadero introductor en Méjico” (p. 329). Efectivamente, Claudio Matte publica en 1884 *Nuevo Método (Fonético, Analítico-Sintético) para la Enseñanza Simultánea de la Lectura i Escritura Compuesto para las Escuelas de la República de Chile*. En su Introducción, Matte (1884) explica que ha conocido el método en su viaje por Alemania donde lo ha estudiado de la mano de sus pedagogos entre quienes destaca a Ricardo Siegel (p. V). Matte (1884) no solo ha estudiado este “nuevo método de la lectura” que ha “nacido en un principio de la necesidad absoluta de subsanar los grandes defectos del existente” (p. II), sino que ha comprobado sus “constantes progresos hasta llegar a un grado de perfeccion notable” a través de sus visitas a “algunas escuelas primarias” (p. II). Así, ha constatado “el interes con que los niños aprendian a leer i escribir simultáneamente i por la rapidez con la que adelantaban (p. II). Matte continúa con sus argumentos respecto de las razones que lo han llevado a adecuar el método fonético desarrollado para el alemán en lengua castellana a manera de resarcir los errores del deletreo de los silabarios de la época. Dice Matte (1884):

Despues de estudiar el nuevo método con detenimiento i de oír la opinion de pedagogos alemanes competentes, me convencí de que no existia dificultad alguna para aplicarlo a la lengua castellana; i de que, al contrario, nuestra lengua, a causa de su ortografía sencilla i racional, ofrece facilidades especiales de que el aleman carece. En vista de esto, i convencido de los defectos del método usado en Chile, me decidí a emprender el trabajo actual, lisonjeado por la esperanza de contribuir con él al mejoramiento de nuestra enseñanza primaria (p. II).

Matte (1884) expone los principios del método para luego pasar a lecciones que adapta de aquellas utilizadas por los maestros alemanes y que convierte en una nueva versión de silabario. De allí, la denominación que se difundirá de su propuesta como Silabario Matte. Los principios se justifican en relación con las equivocaciones de los silabarios y que son, lingüísticas. De modo que, el primer principio del método fonético refiere al hecho de que el nombre de la letra no es su sonido:

Segun este último método, los niños aprenden los nombres de las letras, los cuales, como se sabe, difieren no poco de sus sonidos; i despues, al combinarlas entre sí, tienen que desechar el nombre para tomar solo en cuenta el sonido, que es el único elemento que se combina. Este procedimiento impone al niño un trabajo de memoria excesivo i hiere su buen sentido natural, puesto que se le obliga a aprender algo que mas tarde, al aplicarlo, resulta ser falso. ¿Por qué *ba* se lee *ba* i no *bea*, viendo así que la primera letra es *be* (no sencillamente *b*) i la segunda *a*? ¿Por qué *ab* se lee *ab* i no *abe*? Estas preguntas se suscitan instintiva e inconscientemente en el espíritu del niño; pero, no siendo posible contestarlas de una manera satisfactoria, es necesario imponer el resultado como un hecho que no admite explicacion, como un trabajo de memoria. Este procedimiento se repite en cada sílaba, haciéndose así el aprendizaje lento i mecánico (Matte, 1884, p. III-IV).

Prosigue Matte (1884) argumentando que el silabario conlleva una “anomalía”, ya que “bastará comparar la palabra *blanco*, leida como debiera leerse conforme al silabario, *belcaneceo* i como en realidad debe leerse, *blanco*” (p. IV). En cambio, “Por el nuevo método, se enseñan solo los sonidos de las letras, sin tomar absolutamente en cuenta los nombres. Procediendo de esta manera, se evita el grave inconveniente apuntado anteriormente, pues las letras, solas o combinadas, conservan siempre el mismo valor” (p. IV). Justamente, esta convicción respecto de que las letras solas o combinadas conservan su mismo valor sonoro fue, y seguirá siendo como vemos más adelante, el motivo de discusión respecto del método fonético y en relación específica con las consonantes del español. De este modo, dice Matte (1884):

Seria un error creer que es mui difícil hacer pronunciar distintamente las consonantes; con un poco de ejercicio los niños consiguen pronunciarlas bien en corto tiempo. Quien haya visitado una escuela alemana no podrá abrigar la menor duda a este respecto, pues habrá tenido ocasion de observar con qué facilidad todos los niños, aun los mas pequeños, pronuncian las diferentes consonantes (p. IV).

Ahora bien, continúa Matte (1884) afirmando que no se trata de enseñar los sonidos de manera aislada ya que “Los sonidos por sí solos son demasiado abstractos i no tienen significado ni interes alguno para la infancia, si no se los desarrolla palabras de fácil comprension” (p. IV). De allí, como ya anunciamos antes, el trabajo con las lecciones de objetos en las cuales se integra el método fonético de acuerdo con sus definiciones de la palabra normal. Esto es, que el maestro deberá elegir una palabra conocida por los niños, por ejemplo, que refiera a un animal y “se mostrará a los alumnos un ejemplar natural o figurado de él i se les exhortará a discurrir i hacer observaciones acerca ele su color, de su tamaño, de sus formas, del fin de sus diversas partes, de su utilidad, de sus costumbres, etc”. De esta manera, se trata de “por todos los medios posibles llamar la atencion del niño a la palabra respectiva, ántes de proceder a desarrollar los sonidos que la componen” (p. IV). Por lo tanto, señala Matte (1884) que el método es *analítico sintético* incluyendo la escritura, porque el trabajo con los sonidos debe acompañarse con el dibujo de la letra de tal modo que la unidad palabra se descompone y compone en ambos sentidos. También

por ello, se trata de un método de enseñanza de la lectura y la escritura *en simultáneo*. Respecto de la escritura se disponen ejercicios preparatorios, incluido dibujar con el dedo en el aire, “los cuales son relativos: 1) al manejo del lápiz i de la pizarra i a la postura de las diversas partes del cuerpo para escribir; i 2) al trazo de líneas horizontales, verticales i oblicuas i dibujo gradual de las diversas figuras contenidas en el cuadro de ‘Ejercicios preparatorios de la escritura’” (p. VII). Los ejercicios preparatorios también son orales y buscan el trabajo con la escucha y la pronunciación de los sonidos por parte de los niños. Porque, afirma Matte (1884), que “hay acostumbrar a hablar i pronunciar correctamente”, en consecuencia:

Se empezará por los sonidos vocales, que son los mas fáciles de percibir i pronunciar, i al efecto el preceptor elijirá palabras cuya primera sílaba sea una vocal i las pronunciará sucesivamente apoyando el tono sobre dicha vocal inicial a fin de llamar a ella la atención de los alumnos; i en seguida hará que los mismos alumnos repitan el primer sonido percibido, cual es, la vocal. Para estos ejercicios pueden emplearse, l) ej., las palabras: hilo (siendo la h muda, el primer sonido es i), uva, oreja, ají, erizo. Una vez que los alumnos distingan i pronuncien bien las vocales, se les ejercitará en distinguir i pronunciar las consonantes: para principiar, se tomarán palabras monosílabas, tales como es, el, en, un, la, mi, no, su, se, ve, yo, tú, té, - sol, sal, sed, mal, mar, luz, voz, pan, cal, etc.; el preceptor primero i los alumnos despues pronunciarán una de estas palabras en voz alta; el preceptor la descompondrá en seguida en sus sonidos prolongando al efecto con la voz cada uno de los que la palabra contenga (uuu nnn), de manera que los niños perciban que, fuera de la vocal que ya conocen, hai uno o dos sonidos mas (p. VI-VII).

Una vez que los niños hayan conseguido la distinción y pronunciación de los sonidos, inicialmente de las vocales y luego de las consonantes, se pasa a las lecciones. La primera que propone Matte (1884) es Ojo y Mano. La lección comienza con los ejercicios preparatorios de escritura que combinan el trazado de líneas rectas, curvas y directamente de letras en tipografías de minúscula imprenta y de la llamada cursiva. Por ejemplo:

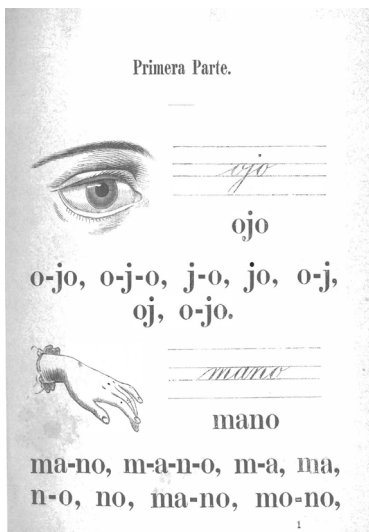
Imagen 1



Fuente: Matte, 1884, p. 10.

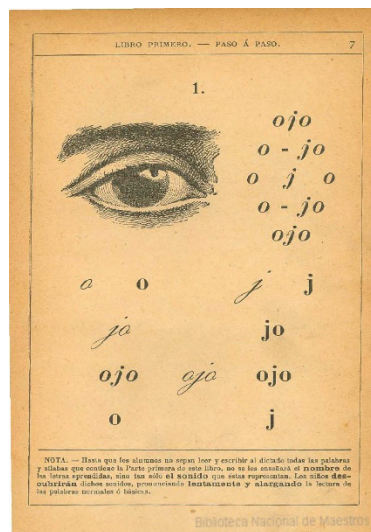
Nos permitimos adelantar junto con la imagen de la lección del Ojo y Mano de Matte (1884), la correspondiente al libro del uruguayo José H. Figueira (1908), *Paso Á Paso*, en cuya Advertencias a la edición de 1925 señala: “Mi método objetivo analítico sintético fónico gráfico de palabras y frases normales o básicas se publicó por vez primera en 1892. Desde entonces acá ha ido modificándose de acuerdo con los resultados de mis nuevas experiencias”. Para más adelante, afirmar que “la manera de presentar las palabras normales, la distribución de las dificultades y ejercicios en cada lección, las Tablas fonéticas, etc. Todo esto es creación mía y constituye mi propiedad literaria que las leyes protegen” (p. IV). Y, la imagen de la lección del Ojo que se encuentra en el libro *La lectura* de Mercante (1919b) -volvemos sobre estas imágenes a lo largo de nuestra exposición-. De modo que en las imágenes obtenemos una cronología que va desde 1884 (Matte), 1892 (Figueira, 1908) y 1913 (Mercante, 1919b). Asimismo, como vemos, en todo caso cada uso de la lección presenta diferencias y esto se debe a las distintas concepciones de cada autor respecto de cómo trabajar los sonidos.

Imagen 2



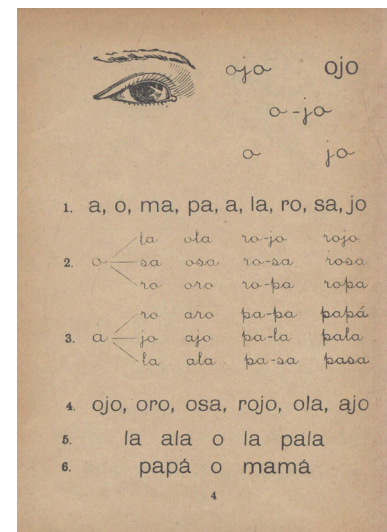
Fuente: Matte, 1884, p. 1.

Imagen 3



Fuente: Figueira, 1892/1908, p. 1.

Imagen 4



1. a, o, ma, pa, a, la, ro, sa, jo
2. a — sa o sa ro sa ro sa
ro o ro ro pa ro pa
3. a — ro a ro pa pa pa pa
jo a jo pa la pa la
la ala pa sa pa sa
4. ojo, oro, osa, rojo, ola, ajo
5. la ala o la pala
6. papá o mamá

Fuente: Mercante, 1913/1919b, p. 4.

Sin poder agotar el análisis en este artículo, pero en el intento de sintetizar los núcleos de debate y las diferencias, Matte (1884), como ya explicamos, apuesta a que el docente trabaje con el gesto vocal que permitiría individualizar cada sonido de cada letra en la pronunciación. Por el contrario, Figueira (1908) afirma que “Los niños descubrirán dichos sonidos, pronunciando lentamente y alargando las lecturas de las palabras normales o básicas” (p.7). Luego, en su edición de 1925 explica respecto del error habitual que “desvirtúa al método adoptado” convirtiéndolo en “sencillamente sintético” que consiste en “Exigir que los niños descompongan las palabras normales en sílabas y letras sonidos, si haber aprendido antes a leerlas como un todo y a asociarlas a las ideas que expresan” (p. VIII). Por ello, en la Nota que acompaña la lección del Ojo (imagen 3), Figueira (1908) indica al docente que hasta que los alumnos no sepan leer y escribir al dictado todas las palabras de la Parte I de su libro no se le enseñarán los nombres de las letras, sino sólo el sonido que representan. Otra indicación y error del método para Figueira (1925), es que no se debe trabajar en simultáneo la lectura y la escritura. Es claro que la referencia es a la escritura de la letra, por ello agregamos la imagen de los ejercicios preparatorios de Matte (imagen 1). En el caso de Mercante (1913/1919b) ya nos encontramos con una producción mucho más distintiva. La lección del Ojo se sucede y articula a las de Mamá, Papá y mapa, Ala, y Rosa en una lógica de diferentes combinatorias para descomponer y componer más palabras. Por lo tanto, no solo se trata de la palabra con significado para el niño, que permita la lectura intelectual u objetiva, ya sea porque les es conocida, o apela a la dimensión afectiva y estética como señala de la palabra *rosa*. Fundamenta Mercante (1919a) acerca de su libro: “*La Lectura*, no distrae, con láminas y láminas cargadas de colores, la atención que el niño debe consagrar intensamente a la palabra como figura y como sonido; para aferrar su imagen viso-audo-motriz; pues, *el niño no aprende a leer figuras sino palabras* bien conocidas como *mamá, rosa, ala, etc.* ¿Por qué engañarnos con un recurso innecesario y perjudicial?” (p. 338). Volvemos sobre estas lecciones más adelante.

En suma, nos interesa además de evidenciar que el método fonético se concebía de distintas maneras, que es claro que las producciones de libros de métodos dialogaban entre sí, circulaban entre los maestros pedagogos didactas y que en este caso particular se debe recordar que Matte (1884) afirma que su libro es una adaptación de las lecciones en alemán. En todo caso, sí importa reiterar la hipótesis de que, en lo referido a los métodos de alfabetización enmarcados en las lecciones de ob-

jetos, y como método de la palabra normal, el trabajo lingüístico proviene de la escuela alemana. Así, lo argumenta Mercante (1919a) centralizando la discusión más allá de las autorías de las lecciones, sino en los conocimientos científicos que las sustentan:

Parece lógico que todo método de lectura cualesquiera que sean su marcha y sus procedimientos particulares, trate de familiarizar a los niños alguna vez con los sonidos y las letras del idioma que hablan y que desean también escribir y leer. (...) Este camino no solo más cómodo y desprovisto de las asperezas y dificultades de que está sembrado el deletreo, sino, a la vez más corto, lo ofrece el fonetismo, nuevamente introducido en las escuelas de Alemania a principios de este siglo. Decíamos nuevamente introducido, porque, en realidad el fonetismo es un antiguo método de lectura, y sin él, nunca se hubiera llegado a inventar la escritura alfabética. Es el fonetismo, a la vez más racional y más científico que el deletreo y su medio hermano el silabeo; y es la única aplicación a la enseñanza de la lectura, del conocido principio didáctico de que se debe ir de la cosa al signo (p. 326).

La discusión es científica histórica ligada a la invención de la escritura alfabética y, respecto de lo metodológico, es en base a procedimientos: *deletreo*, *silabeo* y *fonetismo*. Así, el autor fundamenta su posicionamiento con los pedagogos didactas mexicanos Enrique Rébsamen, Manuel Flores y Luis E. Ruiz, citados extensamente por Mercante (1919a), y quienes también participaron activamente de los movimientos reformistas liberales de la generación del ochenta de su país (Reyes Ruvalcaba et al., 2006).

De esta manera, se pueden comenzar a reconstruir una serie de preocupaciones compartidas por los pedagogos didactas gestores de las políticas educativas de entre siglos XIX y XX de la Europa occidental, EE.UU. y países latinoamericanos, Uruguay, Chile, Argentina y México, que se reunieron en distintos eventos internacionales (Delio Machado, 2020), circularon sus lecturas y traducciones, algunas de ellas publicadas en periódicos, conformando redes intelectuales aunadas en la búsqueda de explicaciones científicas que colaboraran con la profesionalización docente para el cumplimiento de los proyectos políticos de los estados - nación y sistemas de enseñanza todavía en proceso de consolidación. Particularmente es Rébsamen (1857-1904), nacido en Suiza y nacionalizado mexicano, formado en la Universidad de Lausana y en la Universidad de Zúrich en estudios de Botánica, Filosofía y Pedagogía, entre otros, con dominio de los idiomas alemán, inglés y francés, quien tuvo una participación determinante en los Congresos de Instrucción (1889-1890 y 1890-1891) de México (Reyes Ruvalcaba et al., 2006), la referencia pedagógica y didáctica de elaboración y desarrollo del modelo de enseñanza que retoma Mercante (1919a). Fue Abraham Castellanos (1905), con la publicación de la *Pedagogía Rébsamen*, quien “reconstruyó la metodología utilizada por su maestro (...) cuya participación en los dos congresos de instrucción fue fundamental, además, tuvo gran influencia en la organización de la educación en todo el país” (Reyes Ruvalcaba et al., 2006, p. 21). Con ello, autorizándose en Rébsamen, Mercante (1919a) desplaza la discusión sobre las marchas de los métodos en cuanto no es el problema por abordar:

¿Cuál es la marcha que debe emplearse en la enseñanza de la lectura y escritura? pregunta Rébsamen. Contesta: Á este respecto se han usado y se usan aun hoy los siguientes: a) La marcha sintética. b) La marcha analítica. c) La marcha analítico sintética que consiste en su acepción más genuina, en hacer la síntesis inmediatamente después del análisis. No hay respecto de la combinación de los elementos fundamentales, uniformidad en ninguna parte, ni siquiera en Alemania que es la tierra clásica de las investigaciones metodológicas (p. 335).

Por el contrario, para Mercante (1919a) se trata de aceptar “que la experiencia recomienda el método analítico sintético como el mejor de todos los métodos de lectura” y que, nuevamente siguiendo a Rébsamen:

(...) encontramos la mejor solución del problema en la combinación de la escritura-lectura pura, con el fonetismo y la marcha analítico-sintética: pero también como él esperamos los más hermosos frutos de la más amplia libertad en cuestión de métodos; agrega Rébsamen: «La uniformidad es una espada de dos filos. Si se llegara a ella por la convicción íntima de los maestros, basada en el estudio teórico y en la experimentación práctica, sería un bien de inestimable valor; pero si se la quisiera imponer por la fuerza, la consideraríamos como un grave mal, que fácilmente traería consigo el estancamiento de nuestro progreso escolar y la muerte intelectual de nuestros maestros» (p. 335).

Como desarrollamos en el siguiente apartado, otro núcleo del debate es la creciente uniformidad que se pretende dar a los métodos desde los organismos de control de los sistemas públicos de enseñanza. Y, de allí, las concepciones contrapuestas de la formación docente que ya entrado el siglo XX ganaban las fundamentaciones de los tratados de metodología y los mismos libros escolares a manera de llegada directa a los maestros. Mercante (1919), apuesta a un maestro conocedor de los fundamentos científicos del fonetismo como procedimiento fundamental del método de lectura y escritura. Fundamentos que sigue encontrando en Rébsamen:

Enrique C. Rébsamen (La enseñanza de la Escritura y más y la Lectura) dice en su notable trabajo publicado por la casa de Bouret, de París “Cualquiera que sea el orden... o la marcha que se siga en la enseñanza que se siga en la lectura y la escritura (la analítica que pasa del todo a las partes o la sintética que reúne las partes para formar el todo) momento llegará en que será preciso dar a conocer a los niños los elementos constitutivos de las palabras. Los elementos de la palabra hablada son los sonidos, que como fenómenos fisiológicos que son, caen en primer lugar bajo el dominio de la Fisiología de los sonidos o de la Fonología o ciencia fonética, como algunos la llaman”. No es el método lo que tiene defectos; es el mal uso que se ha hecho de él en textos malos y su ausencia, lo que debe lamentarse (p. 344).

Mercante (1919a) dedica gran parte de su escrito a fundamentar esta perspectiva didáctica y el procedimiento de la fonetización como fenómeno fisiológico fonológico. En este punto es cuando recurre al trabajo de Preyer:

Las observaciones hechas por Preyer relativas a la psicogenesia del lenguaje lo autorizan para afirmar que todos los niños, en sus primeros ensayos para hablar, dicen bien y pronuncian correctamente aunque de un modo inconsciente, casi todas las consonantes de su propia lengua y aún muchas de las que son utilizadas en lenguas extranjeras, produciendo hasta otras que no son utilizadas después y no se encuentran en ningún idioma (p. 327).

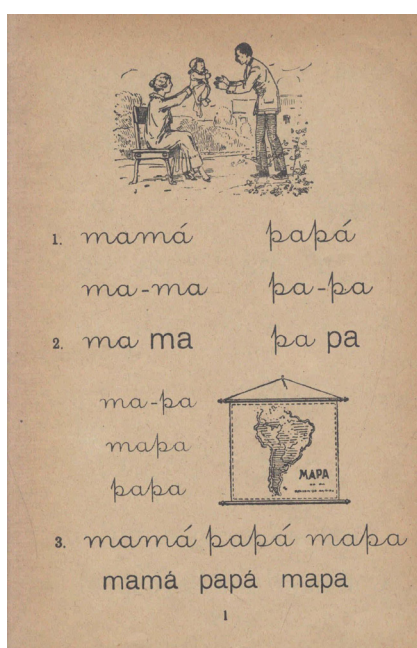
Las ideas sobre el desarrollo psicofísico de los niños llevadas a cabo desde mediados del siglo XIX por fisiólogos experimentales tienen como uno de sus gestores a William Preyer (1841-1897) quien realiza su formación en Alemania en Química, Fisiología y Medicina y consolida los pilares de la psicología del desarrollo de los niños desde una perspectiva psicofísica. Ya que “se decidió a observar con los ojos del investigador en ciencias naturales -formado a través del estudio y de múltiples experiencias de campo y de laboratorio- los primeros tres años de vida de su propio hijo” (Sprung y Sprung, 1983, p. 102). Así, *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (Preyer, 1882), en español, El alma del Niño. Observaciones sobre el desarrollo intelectual del ser humano en los primeros años de vida, que en 1912 llegó a su octava edición, fue seguido de la publicación de su libro de divulgación *Die*

geistige Entwicklung in der ersten Kindheit, nebst Anweisung für Eltern, diesselbe zu beobachten (1893), en español, Desarrollo mental en la primera infancia, junto con instrucciones para que los padres lo observen (Sprung y Sprung, 1983, p. 103). Preyer, además, participó activamente en la reforma de la educación escolar con *Naturforschung und Schule* (1887), en español, Investigación natural y escuela, justamente un año decisivo para el Imperio alemán camino a su disolución. Mercante (1919a) refiere especialmente el trabajo de Preyer para argumentar cómo su metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura se justifica en sus hallazgos científicos sobre el desarrollo del lenguaje de los niños y que la teoría del desarrollo psicofísico, de base darwiniana que sustentó la elaboración del “método genético” por parte de Preyer (Sprung y Sprung, 1983, p. 104), también recuperada por sus colegas pedagogos mexicanos, daban las bases científicas del procedimiento de la fonetización. De allí, que postularan que la fonetización, entendida como la articulación fisiológica de los sonidos, era natural al desarrollo del niño. Dice Mercante (1919a) “¿Cuál es el elemento armónico del lenguaje que ha de enseñarse a los niños? Tratándose de lengua hablada, el elemento constitutivo de la palabra es el sonido y el método que enseña a los niños a percibir y pronunciar éste se llama fonético. Tratándose de la lengua escrita, el elemento de la palabra lo forma la letra” (p. 334).

3. Discusiones respecto del procedimiento de fonetización y las búsquedas de simplificación del método

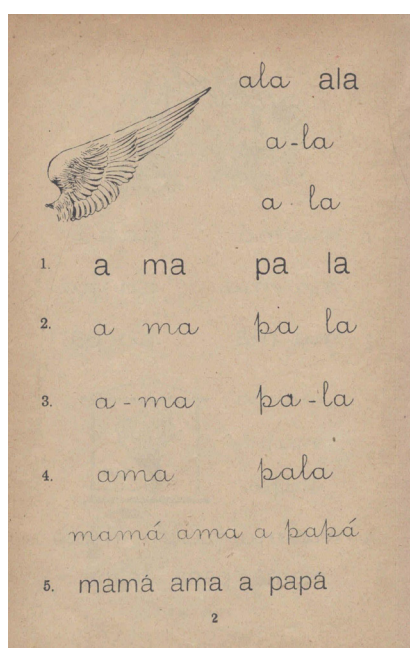
Rébsamen postuló que “El método didáctico es la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza” (Castellanos, 1905, p. 9). Así, su método lograba “coincidir con la manera en que naturalmente aprendía el niño”, y para ello “la enseñanza debía ser **concreta y objetiva**”, porque “la observación y la experimentación realizadas de manera sistemática por un menor, constituían los medios más adecuados para que éste se apropiara de los contenidos escolares” (Ruvalcaba et al., 2006, p. 23). Para explicar qué significa la observación concreta, objetiva que implicaba su concepción del método fonético en el marco de las lecciones de objetos y la palabra normal es importante observar las primeras lecciones de *La lectura* (Mercante, 1919b) que anteceden a la lección del Ojo.

Imagen 5



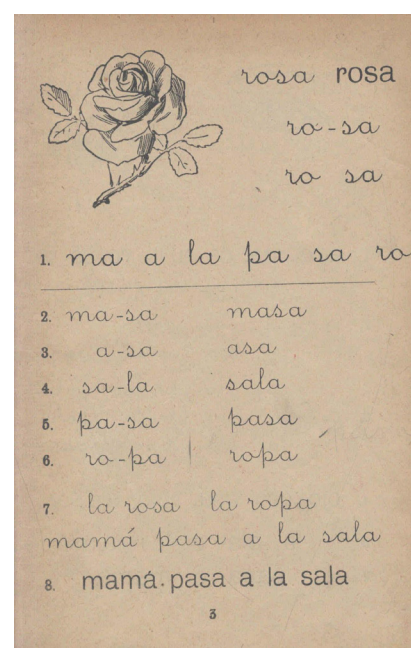
Fuente: Mercante, 1919b, p. 1.

Imagen 6



Fuente: Mercante, 1919b, p. 2.

Imagen 7



Fuente: Mercante, 1919b, p. 3.

Mercante (1919a) fundamenta una diferencia sustancial respecto del trabajo con la figura y la palabra, basada en la definición de la observación concreta que retoma de los pedagogos mexicanos. Como vimos antes afirma el autor que el niño no lee figuras sino palabras. No obstante, es primordial comprender que:

La palabra es el símbolo de la idea, su sola enunciación basta para evocar recuerdos en la mente infantil, para poner en actividad el juicio y el raciocinio, para despertar o avivar sentimientos o voliciones. Las sílabas y letras aisladas nada dicen a la inteligencia del niño, no hablan de su sensibilidad moral, ni a su voluntad; forman “saber muerto” depositado en la memoria e incapaz de estimular la actividad de las demás facultades intelectuales (p. 332).

Así, a propósito del método de la palabra normal perfeccionado por Vogel respecto de la búsqueda de la menor cantidad posible de palabras que contengan sílabas en principio simples, pero que permitan atender a cuyas combinaciones conforman distintas palabras, recupera el Tratado de Metodología elemental Luis E. Ruiz (1900) que incluye el escrito por Manuel Flores en 1887 (Mercante, 1919a, p. 333; Reyes Ruvalcaba et al., 2006, p. 21). Es el trabajo que se aprecia en las imágenes 4, 5, 6 y 7. Sin embargo, si bien Mercante (1919a) coincide en que la observación debe ser de las palabras y los elementos que la componen, y que ello pone en evidencia “dos dificultades graves”, a saber “primera que las consonantes solo suenan unidas a las vocales y en segundo lugar que las consonantes de un modo suenan y de otro se llaman” (p. 333), discrepa con los pedagogos mexicanos en cuanto proponen articular “la marcha analítico-sintética con la lectura y escritura y sustituyen el fonetismo por ejercicios sistemáticos sobre letras y sílabas”. Pues, con ello demoran la enseñanza y los aprendizajes de los niños. Pues, “El procedimiento exige dos años de enseñanza y es fastidioso por su lentitud” (p. 333). Mercante (1919a), entonces, comparte con los autores que las palabras deben ser observadas en su “descomposición” para lo cual se utilizan “ejercicios sintéticos” que también permiten la “composición de nuevas palabras”. Sin embargo, no acuerda con el trabajo de comparar sílabas que compartan la misma vocal para que el niño “las compare y determine su parte semejante y su parte diferente, de ese modo m-as, g-a” (p. 333). Sucede que la discrepancia se sostiene en que “Algunos metodologistas consideran la sílaba como verdadero elemento de la palabra hablada. Para ellos las sílabas *pe-rro* no tienen más que un sólo sonido respectivamente, aún cuando cada una se escriba con signo o letras distintas” (p. 334). Para Mercante (1919a) este equívoco se basa en que, en realidad, su “método es el silabeo y por regla general lo combinan con el deletreo, como ya hicieron los antiguos romanos” (p. 335).

En esta crítica de Mercante (1919) se encuentran los núcleos centrales de las discusiones hacia el interior del método fonético. Pues, afirma Mercante (1919) que:

Las bases del método están perfectamente sentadas, y la labor a nosotros reservada, deberá consistir más bien en revisar los trabajos de nuestros antecesores, en hacer una prudente selección de lo que ellos inventaron y pusieron en práctica, en combinar los diversos elementos y en perfeccionar los detalles, la distribución y la lógica de la marcha destinada a reducir el esfuerzo y el tiempo (p. 334).

Por lo tanto, Mercante (1919a) plantea que las soluciones a los errores del método fonético son “la enseñanza sucesiva”, ya que “se aprende primero a leer y solo cuando se posee perfectamente este conocimiento, se pasa al aprendizaje de la escritura o “la enseñanza simultánea de ambas asignaturas” practicada “en las siguientes tres formas”: “Lectura - Escritura (caracteres impresos); Escritura

- Lectura (caracteres transcritos); Escritura - Lectura mixta (ambos caracteres a la vez)” (p. 334). Sin embargo, las soluciones a los errores del método también se dirimieron en la producción de libros de texto que buscaron facilitar su aplicación para la docencia. Y sin habilitar las opciones que propone Mercante (1919a). De esta forma sucede con el libro del profesor Gorgonio Cáceres titulado *Tratamiento Práctico del Silabario Matte* publicado en 1896 en Chile. Cáceres (1896) inicia afirmando que “En los ocho años que he permanecido en medio del mundo de la instrucción, me he convencido de que es imposible dirigir bien una, clase del silabario Matte, sin tener antes la debida preparación i la esplicacion especial de cada una de las lecciones de que consta la primera parte del citado librito” (p. I). De modo que, sintetiza los pasos a seguir excluyendo las explicaciones de los conocimientos lingüísticos perseguidos por Matte (1884) a manera de instructivo para los maestros. Luego de señalar expresamente que se trabaja con la palabra normal y lecciones de objetos, y de presentar los ejercicios de escritura preparatorios de Matte (1884), Cáceres (1896) explica:

Mas tarde, para ejercitar a los educandos en la pronunciacion de los sonidos, se tomaran algunas palabras como anillo, oro, eco, hilo, uva, i se dará a conocer el primer sonido de cada una, es decir, los sonidos de las vocales. Para esto pronunciará el maestro la palabra, prolongando la letra vocal que quiere dar a conocer, i de la misma manera la hará pronunciar en coro. Por ejemplo, va a dar a conocer la a; elije la palabra anillo i pronuncia; aaaanillo. En coro lo mismo: aaaanillo, aaaanillo. Se pregunta en seguida por el primer sonido i se hace pronunciar en coro: aaa, aaa, aaa (p. II).

Asimismo, Cáceres (1896) aporta las instrucciones acerca de cómo iniciar las lecciones de acuerdo con cómo guiar la lectura intelectual. Por ejemplo, respecto de la lección sobre el Ojo indica a manera de planificación de la clase:

I. DESCRIPCION JENERAL—Nombre del objeto: ojo. Número de ojos que tienen las personas: dos (En coro: nosotros tenemos dos ojos.) Nombre de cada uno: derecho, izquierdo. Colocacion de los ojos: en la cara. Color: pardos, negros, azules, verdes (variado). Tamaño: grandes, chicos, (variado). Forma: redonda. Partes: parpados, pestañas, cejas. Mencion a algunos animales que tienen dos ojos: el gato, el perro, la gallina, etc, etc. (p. 1).

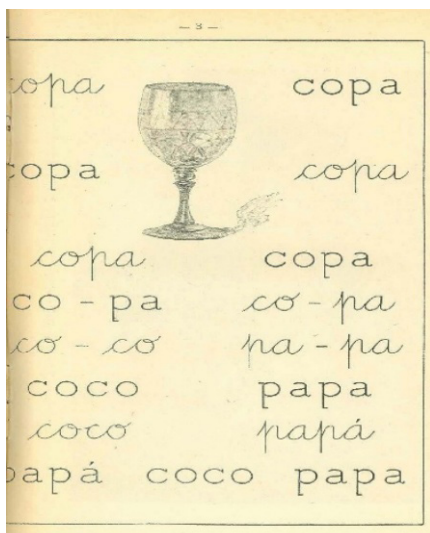
Antes, explicamos que *Como se aprende a leer*, es parte de la respuesta que Mercante (1919a) eleva en 1918 al interventor de la Comisión de textos, Dr. Cantilo, a propósito de la evaluación negativa que recibe su libro *La lectura* (1919b) de 1913. Para ello, luego de realizar toda su exposición histórica y teórica conceptual sobre el método antes analizada, Mercante (1919a) toma el caso del libro *Luz. Libro de Lectura para 1er. Grado* de Ramona Rodríguez de Castrillo (1915) que fue aprobado por el Consejo de Educación Nacional y de la provincia de Buenos Aires, en vez del suyo. Y cuya autora inscribe en el método “palabras generadoras” (p. VII). Pero que también denomina “palabra normal” cuando afirma que sigue el método del “distinguido Sr. José Figueira” (p. VIII). Para Mercante (1919a) este libro, al igual que otros de la época, se presenta como una versión empobrecida de *Paso a Paso* (1908) -primera edición de 1892-.

Rodríguez de Castrillo, maestra normal, inicia su libro *Luz* (1915) con un apartado llamado “Dos palabras”, antes de pasar a las “Instrucciones para el uso de este libro”. Así, señala que su libro “Es hijo de la experiencia de muchos años, de la observación continuada y consciente y en su composición ha ejercido una acción principal el vehemente deseo de simplificar y guiar por el mejor camino la tarea del maestro y amenizar el esfuerzo del niño” (p. V). Al igual que con Cáceres (1896) estamos

frente al argumento de la experiencia en el dictado de clases que se busca compartir con otros docentes para facilitar el trabajo del maestro y los aprendizajes de los niños. Prosigue Rodríguez de Castrillo (1915) con las instrucciones para las cuales explica previamente que se basan, como ya dijimos, en el método de las palabras generadoras “cuyas bondades no han sido superadas hasta el presente por otro alguno”. La autora afirma que si los maestros estudian la aplicación del método y sus indicaciones generales a seguir podrán evitar la consulta a “las obras de tantos pedagogos de nota que han tratado con amplitud la metodología de la lectura” (p. VII). Como vemos más adelante, para Mercante (1919a) este posicionamiento de la facilitación al maestro que validan los organismos gubernamentales argentinos encargados de monitorear las perspectivas metodológicas didácticas, razón por la cual avalan, o no, los libros que llegan a las escuelas, es la causa que impide la utilización del método fonético y la formación docente que debe sustentarlo.

Rodríguez de Castrillo (1915) también indica el trabajo con la lectura intelectual a partir de una figura que admita “asociar los pensamientos y sentimientos con su representación escrita” y, con ello “enseñar a leer las palabras y frases como un todo y sin deletreo ni palabreo (lectura corriente)” (p. VIII). Recordemos que Mercante (1919a) cuestiona de estos ejercicios analíticos porque no se enseña a leer figuras sino palabras, pues bien, Rodríguez de Castrillo (1915) ubica luego de estos pasos el siguiente: “enseñar las sílabas y las letras por medio de la descomposición o análisis fónico y gráfico de ciertas palabras tipos o normales (básicas) elegidas y graduadas cuidadosamente” (p. VIII). Después se debe “enseñar el valor prosódico o sonido que representan las letras antes que su nombre” (p. IX). La autora propone 28 instrucciones, muchas de ellas redundantes y que efectivamente hacen oscura la comprensión de cómo se realizan respecto de las lecciones de su libro.

Imagen 8



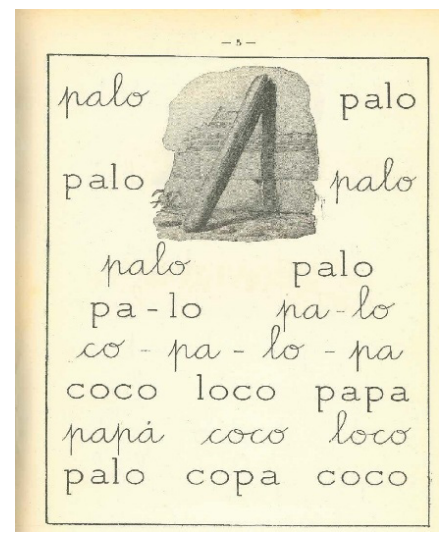
Rodríguez de Castrillo (1915), p. 3.

Imagen 9



Rodríguez de Castrillo (1915), p. 4.

Imagen 10



Rodríguez de Castrillo (1915), p. 5.

Mercante (1919a) dedica la mitad de su texto de 44 páginas a exponer y argumentar los errores del método del libro *Luz* (1915) que la Comisión, al contrario, pondera como novedoso y de avanzada insistiendo en la expresión “palabra generadora”, con ello, superador del “antiguo método fonético”. Si bien, Mercante (1919a) no sigue la línea de Matte (1884) y Cáceres (1896), esto es que en ningún momento afirma que la fonetización es prolongar sonidos como gesto vocal que los autores explican a manera de pronunciación, entiende, como se aprecia en las imágenes

4, 5, 6 y 7 de *La lectura* (1919b), que el sonido puede ser enseñado si en la lección se descompone en su referencia a la letra. *Luz* (1915) solo presenta palabras y sílabas, y estas son simples a lo largo de casi todo el libro: copa, palo, lobo, boca, cama, mate, tela, lava, vaso, soda. Por ello, Mercante (1919a) cuestiona que el libro prevea solo 11 sílabas para trabajar en la mayoría del año lectivo, ya que la marcha y gradualidad no se logran y con ello se demora al niño a quien se lo está subestimando en su inteligencia porque “el niño de 7 u 8 años, señor, tiene atención, memoria e imaginación para algo más” (p. 347). Asimismo, Mercante (1919a) objeta el trabajo con las láminas de escenas, de obras pictóricas, algo que Rodríguez de Castrillo (1915) también recupera a su manera de *Paso a Paso* (Figueira, 1892/1925). Por ejemplo, antes de la primera lección de Copa para el ejercicio “Tema de conversación y descripción oral” (la lectura intelectual) aparece una pintura con niños observando a otro escribir en un cuaderno, sobre una mesa. La palabra que acompaña a la lámina es “trabajando”. Las láminas subsiguientes siguen con escenas para las que ya se indican frases: “¿por qué tener miedo?” (imagen 9). Para Mercante (1919a) se trata de un trabajo innecesario que asimismo no guarda relación con las palabras normales y sílabas que Rodríguez de Castrillo (1915) se propone trabajar. Por ello, Mercante (1919a) entiende que gran parte de la confusión de la autora y la Comisión es su creencia de que el método de la palabra generadora es distinto al de la palabra normal. Así lo explica: “¿Qué es una palabra normal o generadora? Es la que descompuesta nos da elementos no conocidos, con los que, combinados con otros conocidos, podemos formar nuevas palabras” (p. 346). Definición que es clara en su libro *La lectura* (imágenes 4, 5, 6 y 7).

4. A manera de conclusión

Nos resulta imposible en el presente artículo recuperar cómo Mercante (1919a) va tomando cada observación de la Comisión y la contra argumenta. Sí nos parece importante, traer la primera que inaugura el informe en la que se le cuestiona al autor la complejidad de su propuesta didáctica en nombre de, cita textual Mercante (1919a) “el elevado porcentaje de maestros que no están capacitados para llenar su misión por falta de medios de orientación y muchas veces de iniciativa; entonces debemos suplir con elementos perfectamente sistematizados de sencilla y segura interpretación la falta de aptitud” (p. 336). Mercante (1919a) declara que esta afirmación es falsa y que, en realidad, la Comisión la utiliza para invalidar la posibilidad de que el maestro pueda escoger los libros con los que crea mejor trabajar.

Así, en términos históricos, *Como se aprende a leer* también es un antecedente de las formas argumentativas que se irán consolidando en el sistema educativo argentino respecto de la legislación y control de determinados métodos por sobre otros, podríamos decir de los actualmente llamados enfoques por sobre otros. En relación con los conocimientos lingüísticos que fundamentan al método fonético es claro que la definición y puesta en práctica de ejercicios que atendieran a la palabra normal descompuesta en sus sílabas y sonidos -representados en las lecciones por las letras, pero sin buscar el deletreo-, asumiendo la marcha analítica-sintética con actividades de descomposición de la palabra, motivo de la lección, para componer otras a propósito de los nuevos palabras, sílabas y sonidos que sucesivamente se enseñaban, se presentó como su mayor dificultad y foco de polémicas. Tanto a nivel teórico conceptual entre pedagogos como en sus aplicaciones didácticas llevadas a cabo por docentes en sus propios libros de texto. Esta línea de problemas y debates también tiene continuidad hasta nuestros días.

Volvemos a explicitar que de ninguna manera logramos agotar en análisis histórico aquí propuesto. Tan solo, hemos reconstruido un panorama general de un momento bisagra de la historia de los métodos de alfabetización en la Argentina que requiere de más estudio y profundización. Ya que, al observar las décadas subsiguientes al entre siglos XIX y XX⁶ los núcleos de debate en relación con la palabra normal que derivan y se concentran en la expresión palabra generadora, la lectura de la palabra como idea, un todo, que pone de relieve las dimensiones sensibles y de la inteligencia del niño, los ejercicios preparatorios de la escritura, los ejercicios sintéticos de combinación de sílabas seguirán estando presentes. Aunque con variaciones y justificados en otros métodos, no solo auto percibidos como superadores del fonético, sino como completamente distintos (Braslavsky, 2014). De aquí, la relevancia de continuar con estas investigaciones. Porque el acceso a fuentes primarias que todavía no han sido estudiadas devela otras cronologías y genealogías de los métodos que debemos conocer. Y, además, aportan a la comprensión de los debates del presente siempre postulados como novedosos como si cada parte interesada no se inscribiera en una historia que ya revela los derroteros de las polémicas que persiguen sostener a costa del convencimiento de la docencia. Si esta más que breve síntesis historia del método fonético en la Argentina nos resuena al presente, entonces, es claro que todavía no hay ningún pasado superado y que el punto es que esta afirmación es inconducente para comprender la complejidad conceptual y metodológica que requiere la alfabetización.

Referencias

ALONSO, Marisa. Víctor Mercante y su proyecto educativo: la reforma Saavedra-Lamas. *Trabajos y Comunicaciones*, La Plata, n. 35, 2da. Época, p. 299-312, 2009. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4690/pr.4690.pdf . Acceso en: 26 de agosto 2025.

BRASLAVSKY, Berta. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Gonnnet: UNIPE Editorial Universitaria. 2da. Edición, 2014, p. 218.

CÁCERES, Gorgonio. Tratamiento Práctico del Silabario Matte. Rancagua: Imprenta El patriota, 1896, p. 90.

CALKINS, Norman. Lecciones sobre objetos para los maestros y los padres. Anales de la Educación Común, Buenos Aires, v. VIII y v. IX. 1870-1871, p. 320. Traducción de Juana Manso. Disponible en: <https://juanamanso.org/manual-de-lecciones-sobre-objetos-por-norman-calkins-traducccion-de-juana-manso-1871/> . Acceso en: 25 de agosto de 2025.

CASTELLANOS, Abraham. 1905. *Pedagogía Résbamen. Asuntos de Metodología General relacionados con la escuela primaria*. México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, p. 315.

DELIO MACHADO, L. M. Enseñanza intuitiva y lecciones de objetos en el primer sistema público de enseñanza en Uruguay. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, n. 44, p. 1-25, 2020. Disponible en: <https://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1529> . Acceso: 26 de agosto de 2025.

FIGUEIRA, José H. Paso a Paso. 9na. Edición Buenos Aires: Librería del Colegio, 1908, p. 128.

FIGUEIRA, José H. Paso a Paso. Nueva edición reformada. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1925, p. 117.

LIONETTI, Lucía. Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. *Prohistoria*, Rosario, n. 10, p. 93-112, 2006. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3801/380135836005.pdf>. Acceso en: 26 de agosto 2025.

MATTE, Claudio. *Nuevo Método (Fonético, Analítico-Sintético) para la Enseñanza Simultánea de la Lectura i Escritura Compuesto para las Escuelas de la República de Chile*. Leipzig: Imprenta de F. A. Brockhaus, 1884, p. 56.

⁶ Ver en este mismo dossier el artículo de Luisina Marcos Bernasconi, Historia del método global en Argentina: aportes y revisiones.

MERCANTE, Víctor. Como se aprende a leer. *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, 2 (6), p. 324-366, 1919. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1709/pr.1709.pdf . Acceso en: 26 de agosto 2025.

MERCANTE, Víctor. *La lectura*. Buenos Aires: Cabaut y Cía – Editores, 2da. Edición, 1919, p. 78.

REYES RUVALCABA, Óscar *et al.* Didáctica y métodos de enseñanza en la formación de formadores en Jalisco en los albores del siglo XX. *Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*, p. 19-31, 2006. Disponible en: <https://www.aidu-asociacion.org/didactica-y-metodos-de-ensenanza-en-la-formacion-de-formadores-en-jalisco-en-los-albores-del-siglo-xx/>. Acceso en: 26 de agosto 2025.

RODRÍGUEZ DE CASTRILLO, Ramona. Luz. Libro de Lectura para 1er. Grado. La Plata: F. Crespillo, 1915, p. 122.

RUIZ, Luis E. *Tratado Elemental de Pedagogía*. México: Oficina Tip. de la Secretaría de Fomento, 1900, p. 348.

SPRUNG, Helga y SPRUNG, Lothar. William Preyer. Psicólogo y metodólogo. *Revista de Historia de la Psicología*, v. 4, n. 2, p. 101-112, 1983.

Recebido em: 05/12/2025

Aceito em: 05/01/2026