

HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NA ARGENTINA E NA REGIÃO: DO MÉTODO ALFABÉTICO PARA O MÉTODO GLOBAL

HISTORIA DE LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN EN LA ARGENTINA
Y EN LA REGIÓN: DEL MÉTODO ALFABÉTICO AL MÉTODO GLOBAL.

Virginia Cuesta

Universidad Nacional de La Plata
virginia.cuesta@unipe.edu.ar

RESUMO

O artigo aborda a história da alfabetização na Argentina e na região a partir de uma história da alfabetização organizada em três momentos históricos. O primeiro, é caracterizado pela primazia do método alfabético desenvolvido através do uso de cartilhas na América espanhola até o processo de independência. O segundo, é caracterizado por fortes críticas e discussões ao método alfabético que dá conta de uma primeira ruptura (passagem do método alfabético para o método fônico). Cada intervalo reorganiza a relação entre a língua falada, a língua escrita e o seu ensino. Este segundo momento, de meados do século XIX a 1930, constituiu um período extremamente prolífico nas discussões sobre métodos de alfabetização e produção de materiais didáticos, tanto sintéticos quanto analíticos. Por fim, um terceiro momento e segunda ruptura é o desenvolvimento do método global que mudará o foco da discussão da importância de ouvir e pronunciar a palavra para a sua percepção ideovisual.

Palavras-chave: História – Alfabetização – Periodização – Métodos – Argentina

RESUMEN

Este trabajo aborda la historia de la alfabetización en Argentina y en la región a partir de una periodización organizada en tres momentos históricos. El primero, caracterizado por la primacía del método alfabético desarrollado a través del uso de cartillas en la América española hasta el proceso independentista. El segundo, caracterizado por las fuertes críticas y discusiones al método alfabético que da cuenta de una primera ruptura (paso del método alfabético al método fonético). Cada ruptura reorganiza la relación entre la lengua hablada, la lengua escrita y su enseñanza. Este segundo momento, desde mediados del siglo XIX hasta 1930, constituyó un período sumamente prolífico en discusiones sobre métodos de alfabetización y producción de materiales didáticos, tanto de marcha sintética como analítica. Por último, un tercer momento y segunda ruptura, lo constituye el desarrollo del método global que cambiará el foco de la discusión desde la importancia de la escucha y pronunciación de la palabra hacia su percepción ideovisual.

Palabras clave: Historia – ALFABETIZACIÓN – PERIODIZACIÓN – MÉTODOS – ARGENTINA

Presentación

El lugar de la escuela como establecimiento donde se dicta instrucción primaria en la historia de la lectura y la escritura es relativamente reciente (Cavallo y Chartier, 2011; Lyons, 2012), lo que significa que durante la modernidad la escuela se enfrentó a formas educativas preexistentes y a formas de alfabetización no escolares. Es a partir de la constitución de los sistemas educativos nacionales, a finales del siglo XIX, en Europa y América, que la escuela pasó a consolidarse como el espacio privilegiado para la producción masiva de lectores y a condensar largos procesos de prácticas sociales de lectura y escritura en materiales propios como los libros de lectura y los manuales (Chartier y Hébrard, 1994). La escuela no sólo generó nuevos materiales escritos sino también a una nueva organización del tiempo, del espacio, de los contenidos, de la progresión y gradualidad de la enseñanza por edad, de las tareas escolares, de los métodos, de sus objetivos, etc. Asimismo, varias prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura ligadas al ámbito escolar sufrieron cambios profundos entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, debido al desarrollo de industrias tan importantes como la del papel. Por ejemplo, el paso de la pizarrita manual al cuaderno trajo consigo nuevos modos de habitar el espacio escolar y la posibilidad de encaminar una nueva manera de pensar y vivir la escuela (Gvirtz, 1996).

Este trabajo presenta una posible periodización para la historia de la alfabetización en América, especialmente en la región rioplatense organizada a partir de tres momentos históricos. El primero, caracterizado por la primacía del método alfabético desarrollado a través del uso de cartillas en la América española hasta el proceso independentista. Justamente este período está marcado por la convivencia entre formas no escolarizadas en su totalidad y aquellas que ya lo eran para la enseñanza de la lectura y de la escritura.

El segundo, caracterizado por las fuertes críticas y discusiones al método alfabético que da cuenta de una primera ruptura (paso del método alfabético extendido en tiempos de la colonia al método fónico¹). Este período, de surgimiento y consolidación del Estado nacional y de organización de su sistema escolar, está caracterizado por las publicaciones de métodos de enseñanza que a mitad del siglo XIX comienzan a complejizar la discusión en el marco del largo proceso de constitución del campo pedagógico (Cucuzza y Pineau, 2018, p. 22). Así, este segundo momento, desde mediados del siglo XIX hasta 1930, constituyó un período sumamente prolífico en discusiones sobre métodos de alfabetización y producción de materiales didácticos que respondían a distintas maneras de organizar la enseñanza de la lengua escrita sea partiendo de sus elementos mínimos (marcha sintética) o de la palabra, oración o frase, (marcha analítica). Por su volumen y complejidad, será el que desarrollaremos con mayor atención en este escrito. Por último, un tercer momento y segunda ruptura, lo constituye el desarrollo del método global² que cambiará el foco de la discusión desde la importancia de la escucha y pronunciación de la palabra hacia su percepción ideo-visual³ que excede a los límites de este trabajo.

1 Para ampliar la discusión sobre la difusión del método fonético en la región ver en este mismo Dossier: Cuesta Carolina, Una revisión histórica del método fonético en Argentina: sus desarrollos y debates entre siglos XIX y XX. Utilizamos aquí método fónico siguiendo a Braslavsky (2005).

2 Ver en este mismo Dossier, Marcos Bernasconi, Luisina, Historia del método global en Argentina: aportes y revisiones

3 Siguiendo a Gray (1957): "'Global' o 'ideo-visual' son términos que denotan la manera en que la mente capta las ideas y aprende a reconocer las palabras" (p. 150).

Este interés de revisión histórica es necesario, ya que en la actualidad algunas teorías o enfoques se presentan como novedosas pero cuando se las analiza, en realidad, retoman estrategias de enseñanza de larga data en la historia de la alfabetización. Es importante aclarar que más allá de esta sistematización tripartita que presentamos a continuación, resulta crucial siempre destacar que los distintos métodos no se presentaron de forma lineal y consecutiva, sino muchas veces de manera simultánea y yuxtapuesta. Asumimos aquí la perspectiva de una historia de la alfabetización enmarcada en la historia social, con toda su complejidad, heterogeneidad, tensiones y diacronías superpuestas (Cucuzza y Pineau, 2018).

Primacía del método alfabético (siglo XVI – mediados del siglo XIX)

El método alfabético fue desarrollado antiguamente por los griegos y estaba fundado en el siguiente precepto: primero las letras, después las sílabas, después las palabras. Este método fue ampliamente difundido y utilizado en las colonias españolas a partir de principios del siglo XVI y hasta mediados del siglo XIX. Primero se enseñaban las letras del alfabeto de memoria y en orden, en mayúsculas y minúsculas. Luego, se combinaban de a dos, luego de a tres y luego de a cuatro. El método apelaba a la memorización de las series y a su recitado en voz alta. Así, luego de una serie -pa, pe, pi, po, pu- se pasaba a otra -bal, bel, bil, bol, bul- y luego a otra más compleja caracterizada por grupos consonánticos. Explica Cucuzza (2018) “Se debía recitar a coro: *be-ele-a-n, blan. B-ele-e-n*, y así sucesivamente” (p. 54). Finalmente, “memorizadas las series de ejercicios del silabario, se pasaba a los primeros libros de lectura de corrido” (Cucuzza, p. 55). Los más difundidos y utilizados fueron los catones y catecismos.

Siguiendo a Torre Revello (1960) desde principios del siglo XVI se dispone de datos de envío de cartillas cuyos destinatarios eran hombres de la Iglesia que se abocaban a la enseñanza de la gramática y lengua castellana de los hijos de españoles y naturales. En el siglo XVIII la Corona permite a las Casas de Niños Expósitos americanas poner en funcionamiento sus propios talleres de impresión, bajo licencia de diez años, con el fin de recaudar fondos para su propio sostenimiento. En el caso de la imprenta de Niños Expósitos de Buenos Aires, para el año 1783 ya había impreso 65.354 cartillas, “6.000 catones, 2.676 tablas de contar y 13.500 catecismos” (Torre Revello, 1960, p. 226). Asimismo, estas imprentas, serán testigo y portavoz “de casi todo el material ideológico de la elite criolla una vez lanzadas las intenciones independentistas” (Cucuzza, 2018, p. 56).

La expansión de las ideas liberales durante el ciclo revolucionario de la América española no trajo consigo grandes cambios en relación al método alfabético, sí comenzó a evidenciarse la progresiva secularización de los materiales impresos. Respecto del método, cabe recordar y destacar los límites tecnológicos del sistema de escritura de la época. Este era un método de lectura porque nos referimos todavía al largo período de prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura diferenciadas. ¿Por qué se enseñaba a la mayoría a leer y no a escribir? ¿Por qué las lecciones de lectura eran más económicas que las de escritura y cálculo? Siguiendo a Tanck de Estrada (1988) citada en Cucuzza (2018):

(...) se debía más a razones técnicas y económicas que a razones pedagógicas. El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podía arruinar y manchar la ropa; el manejo de la pluma requería cierta destreza y habilidad manual. De ahí, la práctica de reservar la escritura para los que ya sabían leer (p. 54).

Archivos y bibliotecas conservan cartillas y catones que van del 1542 hasta 1816 (Torre Revello, 1960, pp. 231-234), hecho que evidencia su uso por siglos y que continuó en vigor en la primera mitad del siglo XIX momento en que las imprentas de los nuevos estados independientes continúan con su impresión. La Biblioteca Nacional de Chile conserva cartillas y catones, que han sido digitalizados, de gran valor para ejemplificar y constatar cómo estaban organizados estos textos. Por ejemplo, el *Catón Rural*⁴ (1821, segunda edición) impreso en Santiago de Chile consta del abecedario seguido de silabarios hasta la página 3 dónde se advierte al lector cuál es el objetivo de la cartilla:

1° que enmiendas varias palabras que dices, truncadas unas, y disparatadas otras, 2° que suplas muchas, que omites creyendo, que es doctrina nueva cuando la oyes, 3° que quites algunas sílabas que añades, y que no están en el texto sagrado. 4° que sepas el origen, progreso y destinos de estas, que llamamos las *Oraciones*. (Orden de San Francisco, *Catón Rural*, 1821, Santiago de Chile, Imprenta de la Independencia, p. 3).

En los años previos a los sucesos de mayo de 1810, ya se suscitan debates entre los jóvenes revolucionarios que cuestionaban no el método alfabético, sino el componente ideológico de las lecturas:

El atraso cultural de la Colonia era aún más grave que el de España según puede comprobarse en las prohibiciones que las Leyes de Indias establecían para los americanos y residentes, para los negros, mulatos, zambos, cuarterones y para las mujeres” (Braslavsky, 1997, p. 5).

Así, para 1808 se registra la primera acción oficial respecto de la alfabetización efectuada por el Gobierno Central del Virreinato del Río de La Plata a través de una cédula real dirigida a las autoridades “por la que se ordenaba que en todas las escuelas se leyera el libro compuesto por el religioso carmelita descalzo fray Manuel de San Josef, con el título *El niño instruido por la divina palabra*” (Torre Revello, p. 230.) Publicado en 1806, consta de 300 páginas compuesto por dos partes, una dedicatoria y una introducción dirigida a los padres de familia. La complejidad del texto define su sentido religioso más que pedagógico.

Además, las escuelas de la Buenos Aires virreinal eran sitios en los que se enseñaba a leer y a escribir que podían ser gestionados tanto por clérigos como por laicos. De esta manera, lo explica Joaquín V. González (1910):

¿Dónde aprendían a leer los niños que después concurrían a los colegios secundarios o máximos y a las universidades, que bien sabemos que en esta parte de América eran solo las de Córdoba, de Charcas, de San Felipe de Santiago de Chile y de San Marcos de Lima, esta última ya muy lejana? Lo que sabemos para contestar es muy poco, y acaso sea todo, y es que las enseñanzas primarias se daban: 1° en las propias casas de las familias acomodadas, ricas ó «nobles» como se las llamaba, por maestros sostenidos por ellas, ó por miembros de las mismas; 2° por los conventos de religiosos, particularmente los franciscanos, mercedarios, dominicos y jesuítas, quienes desde muy antiguo obtenían permisos por reales cédulas y órdenes, para enseñar primeras letras, y para extenderlas hasta un ciclo más elevado, con la condición única de que esas letras, primarias o secundarias, habían de ser, naturalmente inspiradas en la doctrina, intereses y necesidades de la Iglesia Católica, y sujetas á todas las limitaciones y prohibiciones canónicas y especiales del caso, que las Leyes de Indias se encargaban de sancionar, confirmar y hacer cumplir; 3° en las casas parroquiales anexas á las iglesias de los pueblos, por lo general, por clérigos ayudantes, por sacristanes ó servidores de los

4 Puede consultarse en <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:336482>. Acceso: 03/09/24. Hemos decidido a lo largo de este trabajo aportar el acceso directo a las fuentes primarias para que el lector pueda recorrerlos en su totalidad en vez de adjuntar con imágenes páginas sueltas. Tampoco ha sido modificada la ortografía del original incluida la bastardilla en cada fuente primaria citada en forma directa.

mismo templos, quienes hacían aprender el abecedario precedido por la cruz, ó *Cristo*, como se le llamaba, pues todo alfabeto debía empezar por ahí, y encomendarse a la memoria del escolar, que pasaba muchas veces años enteros repitiendo, sin comprender su sentido, el más que recitado, rezo de *Cristo, A, B, C, D...* 4º por fin, y en escasísimos casos, desde muy transcurrido el siglo XVIII, en escuelas que llamaríanse fiscales, sostenidas por las rentas del pueblo ó de la comuna (...) (González, 1910, pp. 213-214).

En estas escuelas, solo a los niños se les enseñaba a leer, escribir y contar a través del método alfabético. Como explicamos más arriba, las letras se enseñaban por su nombre, es decir que, para formar la palabra mesa se enseñaba lo siguiente: eme - e; ese - a. Esta estrategia comenzó a suscitar críticas en la época colonial y más aún avanzado el s. XIX porque, llamar a las letras por su nombre, generaba confusión en la enseñanza de palabras complejas. Así lo explica Domingo F. Sarmiento en el informe que realiza en 1842 a pedido del Ministro de Instrucción Pública de Chile, Dr. Manuel Montt, titulado Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile:

Compónese este método de lectura de un alfabeto o abecedario en que las letras que representan los sonidos elementales están confundidas y entremezcladas con las consonantes, cuya nomenclatura se hace aprender de memoria a los niños. En seguida vienen las letras elementales solas, pero acentuadas, lo que constituye una diferencia que a la vista poco ejercitada de los alumnos, puede traer graves errores y mucho embarazo. Sigue la union de cada consonante del alfabeto con las cinco vocales, para producir las articulaciones directas. Pero sobrevienen las combinaciones ca, ce, ci, co, cu, ga, ge, gi, go, gu, que por una aberración de nuestra ortografía, tienen diversos sonidos, y el niño que por la arbitraria nomenclatura de las letras, no ha podido formarse una regla para averiguar o darse razón de la combinación que resulta de una consonante y una vocal, encuentra este tropiezo de ga, go, gu, y de ca, co, cu, que lo pone en nuevas confusiones (Sarmiento, 1842, p. 14).

Con una clara preocupación por la enseñanza, Sarmiento revisa el método alfabético porque allí se encuentran los problemas y no en los niños. En respuesta, y a manera de transición hacia el método fónico, surgen en Argentina -sobre todo de la mano de Sarmiento- y en Uruguay silabarios⁵ que pusieron énfasis en la pronunciación de determinadas sílabas que luego se utilizarían para formar palabras. No obstante, si se observa con atención El Método de lectura gradual, publicado en 1849 por Sarmiento, ya presenta una serie de singularidades, como la creación de un alfabeto fonético y la recomendación al magisterio de que no se atiende a la ortografía correcta de las formas irregulares del español. En la edición de 1857 que tenemos a disposición Sarmiento explica: "Los nombres de las letras consonantes acaban en e todos. Así, no se enseñará eme sino me: la q no se llamará cu, sino qe: la ch, che, la v, ve: la x, qs i no eqis: la z, ze i no zeta". Y, más adelante: "No se preocupe el maestro por la ortografía de las palabras. Las letras inútiles o convencionales h, u, después de q, se irán introduciendo poco a poco" (Sarmiento, 1857, p. 5).

Las fuentes primarias que abordamos en este trabajo, muestran cómo la ortografía del español todavía no se encontraba completamente estabilizada. Como señala Braslavsky (1997, pp. 6-7) no se puede soslayar la influencia de Sarmiento en los primeros debates sobre los métodos. A pesar de que su Método de Lectura Gradual, oficializado por el gobierno de Chile e impreso y reimpresso en cantidades de ejemplares, no implicó finalmente cambiar la ortografía despojándola de sus inutilidades ni imponer su propio abecedario fonético. Pero Sarmiento introdujo las definiciones lingüísticas del sistema de escritura como representación de la lengua hablada y la pronunciación como argumento científico para observar la ineficacia del deletreo. Explica Sarmiento en El análisis de las cartillas:

5 Los silabarios asociados al método alfabético tuvieron amplia difusión en la región. Ver Cartilla o Silabario impreso por Gandarillas a partir de 1810 para uso de las escuelas de Buenos Ayres. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00073358/00073358.pdf>.

Entiendo por lectura el arte de descifrar la palabra escrita. Cuando las palabras se pronuncian pausadamente, se nota que están compuestas de unos sonidos al parecer elementales que han llamado sílabas. Mas como en las sílabas se notan aun sonidos divisibles que pueden emitirse por sí solos, y algunos de ellos separadamente, resulta que la sílaba misma es un compuesto de diferentes sonidos entre los cuales predominan, como elementales en el castellano, cinco que han recibido con propiedad el nombre de VOCALES, por hacerse por la sola emisión de la voz modificada por diversas aberturas de la boca, y veinte modificaciones que llevan el nombre de CONSONANTES por ser inexacta o difícil su emisión, cuando no consueñan con una vocal. Todos estos sonidos han sido determinados y representados por signos escritos que se llaman letras, y su conjunto abecedario o alfabeto; y combinándolos entre sí de manera de reproducir las diversas articulaciones de la voz humana, se ha conseguido reconstruir, primero las sílabas, elemento perceptible de la palabra, y en seguida y con el auxilio de estas, las palabras mismas, expresión del pensamiento. La enseñanza de la lectura de un idioma consiste; primero, en conocer los caracteres que representan los sonidos; segundo, conocer las diversas modificaciones o combinaciones que un idioma tiene en la organización de sus sílabas; tercero, la manera de reunirse estas para construir la palabra (Sarmiento, 1842, pp. 12-13).

Por lo tanto, Sarmiento influye en un punto central para los métodos de alfabetización que sigue siendo controversial para los debates actuales sobre alfabetización inicial: cómo se entiende y aborda la relación entre la lengua hablada y la lengua escrita. Adelanta conceptos que remiten a las diferentes líneas sobre la alfabetización todavía en franca disputa: emisión y articulación de la voz humana versus la palabra como expresión del pensamiento.

Desarrollo y expansión de los métodos de alfabetización en Argentina: mediados siglo XIX – 1930.

La segunda mitad del siglo XIX es testigo de transformaciones amplias y profundas en la historia de la alfabetización en la América del cono sur. Toma forma, se organiza y expande el sistema educativo. En Argentina, Sarmiento, no solo fue el mentor y fundador de las Escuelas Normales que, junto a los Colegios Nacionales, profesionalizaron a los educadores, sino también, impulsó fuertemente la educación primaria cuyo gran logro fue la sanción de la ley 1.420 en 1884. Esta ley estableció la obligatoriedad de la educación primaria y su carácter laico y gratuito. Similares fueron las propuestas y acciones desarrolladas por José Pedro Varela en Uruguay con la Reforma Educativa que le fuera encargada en 1876 por el gobierno militar provisorio de Lorenzo Latorre. La expansión de los sistemas educativos primarios laicos, gratuitos y obligatorios, la posibilidad de pertenecer a un campo pedagógico donde se debate y discute sobre métodos de lectura a partir de diversas publicaciones y las transformaciones en relación a la materialidad escolar: mayor disponibilidad de materiales impresos, especialmente carteles, revistas educativas y soportes para la escritura, marcan la época.

Asimismo, es un período muy prolífico pues no solo se desarrolla el método fónico en oposición al alfabético, sino también se desarrollan y despliegan los métodos de alfabetización en relación a sus unidades de análisis sea esta el texto, la oración, la palabra, la sílaba o la correspondencia grafema / fonema. De este modo, métodos de marcha sintética y de marcha analítica no se suceden unos a otros, sino se yuxtaponen, transforman y mutan, en una historicidad que puede recuperarse a partir de la lectura de los prólogos e introducciones de los libros de métodos y de los libros para la enseñanza de la lectura que comienzan a publicarse, imprimirse y distribuirse con mayor celeridad (Braslavsky, 1997).

De esta forma, el método fónico comienza a desarrollarse de manera contemporánea a las revisiones efectuadas por Sarmiento respecto del método alfabético. Tuvo su primera expresión en Anagnosia (1849) de Marcos Sastre⁶. El fundamento de este método es evitar pronunciar el nombre de la letra y reemplazarlo por su sonido: en vez de pronunciar eme o ele, se enseñaba el sonido alargado /m/ o //l/. Una de las variantes de este método mencionada por Braslavsky (1997 y 2005) es el método de la palabra clave: se presta atención al sonido de la letra inicial para luego combinarlo en sílabas y posteriormente en palabras:

En la Anagnosia (del griego, “arte de leer”) cuya primera edición, –se supone–, es del año 1849, su autor enuncia tres reglas, todas negativas: 1) no empezar con el abecedario; 2) no deletrear ni nombrar las consonantes; 3) no pasar de una lección mientras no esté bien sabida. Para cumplir la primera propone enseñar primero las vocales y sus combinaciones y las demás a partir de un vocablo mnemónico que propone silabear oralmente para después combinar cada consonante con las respectivas vocales. Para cumplir con la segunda regla prescribe de manera terminante: “Nunca diga el maestro: Esta letra se llama ‘a’ sino ‘aquí dice a’. Tampoco preguntará: ‘¿qué letra es ésta?’ sino ‘¿qué dice aquí?’” (Braslavsky, 1997, p. 8).

Sostiene Braslavsky (1997) que Anagnosia supone un avance del método fónico respecto del alfabético en cuanto no comienza con la enseñanza del alfabeto, sino que las letras se introducen según la palabra clave o mnemónica para desde allí trabajar la memorización para “evitar el nombre de la letra y llegar aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito” (p. 9). Este tipo de estrategias, con distintas variaciones, se usan actualmente en las clases de alfabetización inicial de nuestro país, Argentina, e incluso son el fundamento de los muy difundidos abecedarios ilustrados que suelen estar colgados en las aulas o se publican en los cuadernos. Así, estos abecedarios componen el ambiente alfabetizador que permite a los y las docentes mostrar distintos tipos de letra, preguntar con qué letra se inicia la palabra con la que se encuentran trabajando al igual que la utilizada en el abecedario ilustrado, o directamente señalarla, incluso marcar su sonido, recorriendo, de este modo, de distintas maneras el alfabeto.

Los trabajos de Marcos Sastre (1849 y 1865) marcan claramente el paso del pensamiento pedagógico de la colonia a su modernización en tiempos de la organización nacional de los nuevos estados independientes. Pero, para esta vista breve, panorámica y parcial sobre la historia de la alfabetización en la región, nos parece mayormente significativo considerar el trabajo de Francisco Berra (1889a) porque da cuenta de las discusiones y desafíos de maestros, maestras y pedagogos rioplatenses a fines del siglo XIX. En Los Métodos de Lectura (1889a) Berra comenta variadas discusiones que entiende que ya llevan cincuenta años con motivo de las críticas al método alfabético, especialmente al tipo de deletreo que este propone. El trabajo discute una clasificación de métodos de lectura (sintético, analítico y mixto) proponiendo otra que explicaremos a continuación. Berra solo utilizará los términos sintético (método que comienza desde las unidades mínimas de análisis de la palabra: letra/sonido y sílabas) y analítico (método que presenta la palabra indivisa para luego descomponerla en sus unidades mínimas sin recomposición posterior). Objeta el término mixto: “Decir <<método mixto>> es servirse de una expresión vaga, que puede ser entendida en varios modos, e inducir en error por lo mismo” (Berra, 1889a, p. 7 y 8). A partir de sus observaciones de clases y sus lecturas de autores de la época, americanos, norteamericanos y europeos, Berra (1889a) distingue cinco tipos de métodos utilizados en la segunda mitad del siglo XIX.

6 Una versión del cuaderno segundo editada en 1880 puede verse en la Biblioteca Nacional del Maestro: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/Sastre-anagnosia-1880.pdf>.

1) El método sintético-deletreo, con este método se enseña a los niños los nombres de las letras, lo que para el autor “es completamente ilógico, es completamente inconciliable con las leyes de la mente i causa, por lo mismo, suma contrariedad al alumno” (p. 41). Brinda un ejemplo con la palabra flor, se enseña efe-ele-o-ere y se espera que por sí mismos los niños deduzcan la palabra flor. Berra registra la continuidad del método alfabético más allá de las fuertes críticas y oposición al mismo que se da en la región desde los años 40 del siglo XIX.

2) El método sintético fónico, que supera al anterior y distingue el nombre de la letra del sonido que ella significa.

Los pedagogistas convienen en que es mas razonable partir del sonido que del nombre, porque las sílabas i las palabras habladas no son compuestas de nombres de letras i sí de sonidos; razón por la cual no se lee (por ejemplo) **flor** enunciando sucesivamente **efe-ele-o-ere**, y sí enunciando los sonidos que corresponden a las cuatro letras. Es un motivo de lógica de la enseñanza el que determina la preferencia en favór de la variedad fónica (Berra 1889a p. 8).

Y más adelante agrega que este método tiene lógica, no desagrada ni aburre a los niños pero los obliga a:

(...) el estudio de elementos fonéticos, cuando la naturaleza mental requiere que se llegue a esos elementos gradualmente, mediante un proceso analítico. La supresión del análisis obliga a hacer esfuerzos excesivos, a violentar las aptitudes cognoscitivas (...) Por otra parte, el método tiene en sí mismo un antídoto: es la facilidad con que el alumno lee i escribe desde que conozca algunos elementos; facilidad que le causa placér extraordinario, verdadero entusiasmo, que lo lleva a cometer excesos en el estudio (Berra, 1889a, p. 41 y 42).

3) El método analítico que consiste en partir de la palabra indivisa hacia el análisis de los elementos (letras y sonidos). Para Berra este es un método que le acarrea graves dificultades a los niños ya que no opera gradualmente e implica un salto no natural, así señala:

Es un defecto el paso inmediato de la palabra al elemento, porque entre ambos extremos está la sílaba; y es mayor defecto pasar del sonido de la palabra al sonido de la letra, y de este sonido al de la sílaba, no es analizar, i porque el sonido silábico es el que primeramente se percibe cuando se analiza el vocablo (p. 10).

4) El método analítico-sintético que, para Berra (1889a) es el método que aúna las bondades del resto de los métodos desarrollados más arriba con el fin de enseñarle a los niños “*a leer i a escribir nuevas palabras por sí solos*” (p. 21). Citamos:

(...) el método analítico-sintético **completa** el proceso analítico con ejercicios sintéticos; i así, analizada la palabra **máscara** en sus sílabas **mas-ca-ra**, combina estas sílabas de diferentes modos, tales como **cara, camas, masca**, para que los niños lean por sí solos estas palabras, si se han escrito, o para que las escriban, si se han dictado; i, analizadas las sílabas en sus sonidos y letras, se combinan los elementos en sílabas i palabras nuevas, como **casa, cara, cama, sara, saca, masa, casaca, arca, arma**, etc., para que los niños se habitúen a leerlas, si las ven escritas, o a escribirlas, si le son dictadas o a ellos les ocurre la necesidad de escribirlas (p. 21).

5) El método de palabras que consiste en “la observación i dibujo de una figura que significa directamente un vocablo e indirectamente una idea (Berra, 1889a, p. 44). Las palabras se observan, no se analizan, van acompañadas de su figura (presencia del elemento ideo-visual) y deben memori-

zarse. Para Berra este método empírico seduce por su diferencia radical con el antiguo deletreo pero implica: "(...) recordár gran número de palabras escritas y su correspondencia con las expresiones habladas" (p. 44). Sobre la utilización de los carteles Romero⁷ y su utilización en las aulas señala:

Las maestras hicieron cuanto pudieron por cumplir las órdenes recibidas i por satisfacer la exigencia de los inspectores; pero no tardaron en manifestarse desalentadas. El éxito no correspondía a las esperanzas. Los niños leían los carteles en poco tiempo; pero la experiencia dió a conocer que no leían las palabras, si las veían escritas o impresas en otra parte, separadas de la figura que en el cartel las acompañaba (p. 62).

Berra, asimismo, explica cómo fue desarrollado el método de palabras en Norteamérica a partir de necesarias adaptaciones en relación a la profundidad ortográfica:

Así como las instituciones políticas de los Estados-unidos tienen su origen en Inglaterra, sus progresos escolares lo tienen en Alemania. Lo que se deben a sí propios es la adaptación, cuando ella es necesitada por las circunstancias locales. Nunca imitan ciegamente.

Vieron aplicar en las escuelas germánicas con gran éxito el método analítico-sintético; quisieron aplicarlo en sus escuelas, pero se encontraron con una dificultad imprevista: la lengua inglesa no se presta al análisis i a la síntesis tan fácilmente como la alemana; i, así como la ortografía de ésta es aproximadamente tan regular como la española, la ortografía inglesa es irregular hasta el punto de no existir otra regla para logografiár gran número de palabras, que la de aprendér de memoria su escritura, una por una (p. 58).

De este modo, y en relación con la clasificación de métodos de lectura de Berra, es en Uruguay donde se expresaron dos posiciones diferentes: quienes proponían enseñar la palabra total, indivisa -José Pedro Varela y Emilio Romero-, y quienes proponían un tratamiento analítico-sintético de la palabra (Berra, 1889a).

En Argentina se optó por el método "analítico-sintético (de la palabra generadora)" (Braslavsky, 1997, p. 11). Los Carteles de Lectura y Logografía⁸ de Berra, entre otros, fueron aprobados por el Consejo Nacional de Educación a fines del siglo XIX (Sprengelburd, 2024, p. 100). Es importante revisar qué son las palabras generadoras para Berra y volver sobre su definición genuina e histórica, ya que en la actualidad y desde los años 60 ha sido objeto de tergiversaciones y críticas (Braslavsky, 2005, p. 83). Las palabras generadoras son un conjunto de alrededor de 40 palabras destinadas a ser estudiadas.

Cada vocablo es analizado en sílabas por el niño, quien las escribe y lee; i compone, con las sílabas que ya conoce, nuevas palabras, i con estas palabras frases, que también escribe i lee. Después analiza el niño las sílabas en sus elementos, empleando para ello, ya el procedimiento de pronunciar los consonantes junto con una vocal, ya el de pronunciarlos aisladamente, i con estos elementos compone sílabas, con las sílabas palabras, y con las palabras frases, que también escribe i lee (Berra, 1889a, p. 63).

7 Los carteles de lectura elaborados por Emilio Romero según instrucciones de José Pedro Varela fueron publicados y distribuidos en las escuelas uruguayas en 1874 (Berra, 1889a, p. 59). Para profundizar el impacto e importancia de los carteles en la alfabetización y cultura escolar de fines del siglo XIX ver: Sprengelburd (2024).

8 En La enseñanza de la caligrafía en las escuelas primarias (1884) Berra define la "logografía" como la enseñanza de "significar con letras las palabras habladas" y "caligrafía" como el trazado correcto y/o bello de las letras. También se refiere al término "eugrafía" como buena escritura o escritura legible utilizado también en su época. Ver Berra (1884) y Sprengelburd (2024).

De este modo, el método analítico-sintético fue utilizado por gran parte de los maestros y maestras argentinas hasta los años 60 cuando es reemplazado, según Berta Braslavsky (2005), por completo por el método global.

La complejidad del desarrollo de la producción en la región sobre la variación de los métodos desde los años 80 del siglo XIX también es vehiculada por la expansión de los sistemas educativos modernos y de la industria del libro y los materiales escolares. Consideramos que el surgimiento del mercado editorial moderno para el libro de lectura no puede perderse de vista. En 1889 Francisco Berra publica un artículo en la revista *El Monitor de la Educación Común*⁹ que da cuenta de estas transformaciones. La proliferación de la escritura y publicación de libros elementales de lectura que se suman al cotidiano escolar, la oferta específica para jóvenes y niños de las librerías rioplatenses (cuentos morales, tratados sobre artes, manufacturas y ciencias) y la discusión sobre cómo debe ser escrito un buen libro de lectura elemental son temas abordados por Berra (1889b) quien también señala la importancia de que los libros para enseñar a leer sean progresivos, fácilmente comprensibles, bien escritos según la gramática y diccionario de la Academia española exceptuando nombres de “alguna cosa que los españoles no tengan, como el *guanaco*, las *boleadoras*, el *mate*, el *chiripá*, el *poncho*, el *gaucho*” (p. 9). Respecto a los contenidos, ya que los libros de lectura elemental son para enseñar a leer a niños y niñas de 5 a 6 años que inician su escuela primaria, Berra sostiene que:

Para que estas condiciones se realicen es indispensable renunciar al propósito de instruir acerca de objetos físicos, pertenezcan á las ciencias ó á la industria; que el autor se contenga en el límite de escenas familiares á los niños, y que éstos reporten de esas escenas el beneficio razonablemente posible. Opino que, por regla general, la mejor enseñanza que puede sacarse de ellas es la que influye en los sentimientos.

Inducido por estas razones he tratado escenas que ocurren en el seno de la familia, en la escuela ó en otros lugares frecuentados por niños, y he cuidado de que la acción se desarrolle sencillamente, procurando que de ella se desprenda una enseñanza moralizadora (1889b, p. 8).

La llamada segunda revolución industrial trae consigo importantes cambios y transformaciones sobre la materialidad escolar. Ya en los textos de Berra (1884, 1889a y 1889b) observamos que él mismo se refiere a la escuela primaria como el lugar dónde se enseña a leer y a escribir en simultáneo y el método analítico-sintético así lo propone. Por ello, al aula, se sumarán además de los pizarrones, pizarras, pizarrín, y carteles, los cuadernos. La modernización y expansión de la industria del papel posibilita la ampliación y especialización del mercado editorial (Lyons, 2012) y su uso en el aula en relación al aprendizaje. Como señala Eugenio Del Cioppo (1906):

Abolida pues, la pizarra y el pizarrín (...) veamos las otras ventajas que se obtienen usando papeles volantes, ó mejor, cuadernos rayados (el maestro debe tener en la carpeta siempre carillas de papel limpio).

La ventaja de la economía ya está probada, y las otras ventajas son: Que los niños no hacen continuamente un desgaste muy perjudicial de saliva; que conservan sus manos y sus ropas limpias; que en la clase hay siempre orden y disciplina; porque trabajan todos; que aprenden a escribir con soltura, iniciándose á la vez, para el manejo de la pluma (p. 410).

9 Esta publicación periódica de la Comisión Nacional de Educación Argentina (1881 – 1976) puede consultarse en la Biblioteca Nacional del Maestro: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor.pdf>.

En su tesis doctoral, Silvina Gvirtz (1996) desarrolla cómo se enseñaba a leer y escribir a mitad del siglo XIX en las escuelas del litoral de la Confederación Argentina (1852 – 1861). A través del mutualismo los alumnos más pequeños o menos avanzados aprendían de los mayores o más avanzados utilizando cajones de arena o escribiendo y dibujando sobre la tierra en las escuelas que todavía no poseían pizarrones de cartón o madera (Gvirtz, 1996, p. 101 – 102). Asimismo, Berra (1884) también menciona el uso de los pizarrones de madera en Uruguay y lamenta la ausencia de pizarras murales a la usanza de las escuelas norteamericanas (p. 374).

Es importante observar que en la introducción de la 5ta edición de *El Rudimentarista* de Emma Caprile (1884)¹⁰ se describen actividades para que el estudiante trabaje con la pizarrita con el fin de que aprenda a realizar en ella los trazos. La autora señala que: “El alumno debe aprender la lectura en combinación con la escritura: lo que tiene que leer debe antes escribir y esto mismo que ha escrito debe leerlo y entenderlo” (Caprile, 1884, p. 3) y continúa distinguiendo la importancia del trabajo de la “vista y la mano” para la escritura y el “oído y los órganos vocales” para la lectura. Presenta con mucha claridad el método sintético fónico explicando la importancia de descomponer oraciones en palabras, palabras en sílabas y sílabas en sonidos. El método progresa a partir de la presentación de distintas combinaciones silábicas que luego se visualizan en pequeñas oraciones y no deja de lado actividades referidas a la ortografía y a las tipografías.

La discusión “pizarras o papel”, siguiendo a Gvirtz (1996), se desarrolló tanto en Argentina como en España entre los años 1880 y 1940 e involucraba los argumentos referidos a la higiene personal¹¹, a la economía y a los efectos pedagógicos. Con respecto al uso de la pluma, recomendada desde tiempos de la Colonia para estudiantes avanzados, es interesante observar a principios del siglo XX, su reemplazo por el uso ya corriente de los lápices Faber de distinto tipo de grafito, Del Cioppo (1906) recomienda utilizar el N°2, blando, para los niños pequeños (p. 410). Esta misma discusión es presentada por Berra con relación al uso del papel y del lápiz grafito en las escuelas de Montevideo (Uruguay) en 1884. Así las pizarritas y el lápiz de piedra causan miopía y grave deterioro de la salud de los niños, especialmente de su columna vertebral (Berra, 1884, p. 375 y 376).

Finalmente, en Argentina, la pizarrita manual es prohibida por efecto y consecuencia de la Reforma del inspector José Rezzano¹² en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires a mediados de los años 20 (Gvirtz, p. 110), momento en el que la discusión sobre pizarrita o papel ya había sido desplazada por una nueva: “el concepto del cuaderno de deberes” (Rezzano, 1922, p. 433 y 434). Citamos:

Tratándose de elementos incorporados ya a nuestra vida escolar todos ellos, el nuevo sistema no importaba otra innovación que la de asegurar su más ajustada correlación y la modificación más sustancial del concepto del cuaderno de deberes. Este último debió perder su característica de elemento decorativo destinado a impresionar por su presentación cuidada, sus detalles caligráficos, sus mapas y sus ilustraciones, fruto de horas extraordinarias de trabajo escolar o casero, sin conexión con la tarea educativa e instrucción diaria, para pasar a ser un elemento de ejercitación y de trabajo en el que, hora por hora, aparece la colaboración del alumno con el maestro, en cada lección y en la medida de sus propias fuerzas (Rezzano, 1922, p. 433).

10 Puede consultarse en: <https://www.argentina.gob.ar/emma-nicolay-de-caprile>.

11 Del Cioppo (1906) describe extensamente los problemas higiénicos de la pizarrita manual: debe ser lavada con esponja o trapo que los niños olvidan o ensucian rápidamente, a cambio utilizan saliva y manga del guardapolvo, todo queda sucio hasta la misma pizarrita que salivada no puede volverse a utilizar.

12 Para conocer la obra e ideario pedagógico de José Rezzano ver: Frechtel (2021). Para estudiar la polémica sobre el “cuaderno único” que tuvo lugar en la década del 20 del siglo XX, ver Gvirtz (1996).

Volviendo a los libros de lectura y sus propuestas metodológicas, las primeras tres décadas del siglo XX en Argentina son muy prolíficas pues se desarrollan distintas variantes de los métodos sintéticos y fónicos además de analíticos.

Como ya lo señalamos con Berra (1889a), cobra relevancia el tratamiento analítico-sintético de las palabras presentadas como abordaje inicial en los libros de lectura elemental. Braslavsky (1997) argumenta que *El Nene* de Andrés Ferreyra, con ediciones entre 1895 y 1959¹³, es el modelo que evidencia el tratamiento analítico-sintético de las palabras presentadas como abordaje inicial.

De esta manera, explica Braslavsky (1997) que la propuesta de *El nene*:

(...) presenta sucesivamente en sus tres primeras lecciones las palabras té, mate, tela; a partir de la segunda lección se integran las anteriores en frases y textos breves. Cada lección está ilustrada con bellos grabados, a la manera de las “lecciones de cosas” desde la planta del té, el árbol de la yerba mate, la tela de araña, pasando por el respectivo proceso de elaboración. En lecciones posteriores, bien diferenciadas y sin ilustraciones presenta las sílabas de las palabras anteriores, y mucho más lejos, aparecen diferenciadas las vocales y diptongos, pero nunca las consonantes, con excepción de la ‘s’ y la ‘l’. En las últimas lecciones aparecen textos breves, en “lenguaje familiar”. (...) [Con ello] marca una diferencia esencial con los anteriores porque parte de la palabra, unida a la imagen, como unidad significativa del lenguaje. Si bien por una parte mantiene la palabra indivisa, por otra parte, aunque separadamente, de algún modo conserva la tradición de las cartillas y sus combinaciones (p. 11).

Otro modelo puede verse expresado en el libro *Paso a paso* de José H. Figueira que contó con cantidad de ediciones y con distintos títulos, por lo menos desde 1906¹⁴ según nuestros rastreos. Observamos cómo este libro trabaja desde la palabra, las vocales y también consonantes sin seguir su orden alfabético, el criterio se basa en el trazo de la letra o y a para, asimismo, introducir distintas tipografías. En el caso de la edición de 1925 se aprecia lo que hoy llamaríamos una imagen de actividades de aprestamiento. Efectivamente, para Figueira la percepción se asocia a la memoria visual (lectura) y a la memoria muscular (escritura) junto con la idea a la que remite la imagen, de allí que el epígrafe a la edición de 1908 sea “Leer con la vista y la inteligencia”. Para el autor estas asociaciones permiten abordar a la *palabra como todo* pues habilitan lo que denominaba *asociación sinérgica* (1908, Nota, p. 10). Siguiendo a Braslavsky (2005) Figueira propone leer “sin deletreo y al golpe de vista” para “que no se perjudique la unidad de la palabra y su asociación a la idea que expresa” (Braslavsky, 2005, p. 77 y 79). Sin embargo, *Paso a paso* termina siendo un ejemplo de método analítico-sintético, “las páginas del libro original se muestran como el prototipo de los numerosos textos empleados hasta hace algunas décadas: la palabra dedo, las sílabas de-do, las letras d-e-d-o, volver a las sílabas de-do, volver a la palabra dedo” (Braslavsky, 1997, p. 12).

Respecto a los métodos analíticos, también estos se diversifican a principios del siglo XX. El método de palabras siguiendo la clasificación de Berra (1889a), continúa desarrollándose a través del método originalmente llamado en Estados Unidos *Look and Say* que implica vincular la palabra a su imagen y no incluir proceso de síntesis. Este método se difundió en Argentina, como “Veoy Leo”, título del popular libro de Ernestina A. López de Nelson con ediciones desde 1908¹⁵. Este método supone que cuando el niño ve la imagen la asocia a la palabra y de esta manera aprenderá a reconocer su significado, las críticas son las mismas que señala Berra (1889a) para los carteles Romero: apela a la memoria visual y dificulta el aprendizaje de palabras nuevas.

13 La Biblioteca Nacional del Maestro dispone de un ejemplar de la centésima 5ta edición que perteneció a Pablo Pizzurno y puede consultarse en el siguiente link: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00008001/00008001.pdf>.

14 Puede consultarse en la Biblioteca Nacional del Maestro la edición 1908: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00021287/00021287.pdf>. Y 1925: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00009955/00009955.pdf>. Ambas publicadas por Cabaut y Cia Editores.

15 Puede consultarse en la Biblioteca Nacional del Maestro un ejemplar que se estima de 1920 por ser edición a color: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00089293/00089293.pdf>.

Otro método analítico que se destaca a principios del siglo XX en Argentina es el método del texto. En *El libro del escolar* (1901)¹⁶ Pablo Pizzurno expone la importancia de enseñar a leer “haciendo comprender y sentir” y se opone a los libros “con frases aisladas sin vinculación alguna entre sí, caprichosamente agrupadas y decididamente aburridoras” (Braslavsky, 2005, p. 86). Sin embargo, es llamativo como el autor presenta para niños de 6 a 8 años textos complejos como primeras lecturas. En su presentación, el autor critica los textos destinados a enseñar “a descifrar y pronunciar palabras con facilidad” y a adquirir “nociones gramaticales” (Pizzurno, 1901, p. V).

Es claro que cuando se analizan los libros de lectura con mayor difusión a principios de siglo y los recorremos a modo de ejemplo/indicio/dato sobre los métodos que avanzaron sobre los silabarios, nos encontramos hasta los años 1930 con combinaciones en relación al tratamiento de los distintos elementos de la lengua escrita. Con ello, los años 1930 fueron una década bisagra en este sentido, que marca una nueva ruptura que tiene efectos hasta el día de hoy en los llamados enfoques de la alfabetización. Pues, el método global, uno de los aportes de la corriente modernizadora escolanovista a las escuelas primarias argentinas (Gvirtz, 1996) trajo consigo la crítica a ambos grupos de métodos: analíticos y sintéticos. Así el período 1930 – 1960 posee su propia fisonomía aunque con sus propios matices, no homogeneidad y continuidades respecto al período anterior. Como elementos aglutinantes solo mencionaremos que los exponentes del método global consideraban primordial fomentar el aprendizaje de la lengua escrita a través de diferentes actividades libres, creativas, innovadoras y agradables con foco en el componente ideo-visual (Braslavsky, 2005; Vital y Spregelburd, 2016).

Conclusiones

En este trabajo abordamos un largo período en la historia de la alfabetización en el cono sur. Consideramos tres etapas y dos rupturas con diversos ritmos de cambio. Una primera etapa, desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XIX, caracterizada por el predominio del método alfabético (deletreo) para la enseñanza de la lectura. Este período está signado por recursos materiales y humanos escasos que marcaron límites al desarrollo de la alfabetización. Sin embargo, sucede una primera ruptura hacia mediados del siglo XIX donde estudiosos de la época como Sarmiento (1842) y Sastre (1849) realizaron sus aportes al analizar el método alfabético (deletreo) y propusieron su reemplazo por el método fónico, las letras ya no serían llamadas por su nombre, sino por su sonido en combinación consonante / vocal.

La organización moderna de las naciones del cono sur permite marcar cortes temporales, continuidades y rupturas, observando, por un lado, una arena de discusión sobre los métodos desde los años 70 del siglo XIX que no se reduce a la oposición alfabético versus fónico, sino, como señalamos con Berra (1889a) incorpora la diferencia entre métodos sintéticos y analíticos.

En relación a la industria de la edición, del papel, y de los materiales escolares, el período 1850 - 1930 puede también implicar su propia periodización con respecto al desarrollo de la tecnología y marcar grandes cambios en relación a la enseñanza de la lectura y fundamentalmente de la escritura. Hemos intentado explicar la relevancia de esta transformación, el paso de las cartillas a los carteles, a los libros de métodos y de lectura elemental; el paso del cajón de arena al pizarrín y de este al cuaderno escrito con lápiz de grafito, en el marco del contexto de expansión demográfica y económica de las sociedades del cono sur y de modernización política.

¹⁶ Puede consultarse en la Biblioteca Nacional del Maestro la décima edición con presentación fechada en 1901: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00025770/00025770.pdf>.

De este modo, resulta complejo re-visitarse la historia de la alfabetización porque implica diversos planos de análisis que no necesariamente se agotan en una historia de los métodos a pesar de su relevancia para una historia de la alfabetización. Sin embargo, creemos que incursionar en sus diferentes puertas de acceso como la lectura y re-lectura de fuentes primarias y secundarias, hoy mayormente disponibles a partir de la puesta en valor de los archivos y reservorios digitales de diverso dominio, posibilitan nuevas investigaciones y lecturas que echan luz sobre un tema tan sensible como lo es el aprendizaje de la lengua escrita en sociedades grafocéntricas.

Bibliografía:

BRASLAVSKY, Berta. Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930? *Lectura y Vida*, año 18, n° 4, 1997.

BRASLAVSKY, Berta. *Enseñar a Entender lo que se Lee. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela*. 1ra ed. Buenos Aires. FCE, 2005.

CAVALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. 1ra ed. Buenos Aires, Taurus, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie, y HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre la lectura. (1880 – 1980)*. 1ra ed. Barcelona, Gedisa, 1994.

CUCUZZA, Héctor, Rubén. Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana (31 – 73). En: CUCUZZA, Héctor, Rubén, (dir.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. 2da ed. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2018.

CUCUZZA, Héctor Rubén y PINEAU, Pablo. Introducción (9 – 32). En: CUCUZZA, Héctor, Rubén. (dir.) y PINEAU, Pablo, (coord.). *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. 2da ed. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2018.

FRECHTEL, Ignacio. Una apropiación del taylorismo en la pedagogía argentina. Las ideas y las propuestas de José Rezzano para organizar la escuela primaria. *RELAPAE*, (14), pp. 65-76, 2021.

GRAY, William. La enseñanza de la lectura y de la escritura. *Revista de Educación (Nueva Serie)*, Vol. 2 N° 10, pp. 149 – 161, 1957.

GVIRTZ, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930 – 1970*. Tesis para cumplimentar la obtención del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 1996.

LYONS, Martyn. *Historia de la lectura y de la escritura en el mundo occidental*. 1ra ed. Buenos Aires, Editoras del Calderón, 2012.

SPREGELBURD, Roberta, Paula. Cuadros y carteles para enseñar a leer: materialidad, disputas político-pedagógicas y prácticas de enseñanza en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires a fines del siglo XIX. *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 25, núm. 1, pp. 96-116, 2024.

TORRE REVELLO, José. Las cartillas para enseñar a leer a los niños en la América española. Thesaurus, Tomo XV, nros. 1, 2 y 3. Centro virtual Cervantes, pp. 214-234. 1960.

VITAL, Susana y 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* - Año V - N° 9, pp 100-125, 2016.

Fuentes primarias:

BERRA, Francisco. Enseñanza de la caligrafía en las escuelas primarias. Montevideo, 1884.

BERRA, Francisco. *Los métodos de lectura*. Montevideo, Imprenta Artística, 1889a

- BERRA, Francisco. Los libros de lecturas. El monitor de la Educación Común, Año XI, N° 161, pp. 5 – 10, 1889b.
- CAPRILE, Emma. *El rudimentarista*. 5ta edición, Buenos Aires, Librería Rivadavia, 1884.
- Catón Rural – Biblioteca Nacional de Santiago de Chile, 1821.
- Catón, catecismo y silabário – Imprenta de la Independencia – Biblioteca Nacional de Santiago de Chile, 1838.
- DEL CIOPPO, Eugenio. La pizarrita manual. El monitor de la Educación Común, Año XXVI, N° 399, pp. 407 – 4011, 1906.
- FERREYRA, Andrés, y AUBÍN, José María. *El nene*. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1898.
- FERREYRA, Andrés. *El nene*. Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1935.
- FIGUEIRA, José, H. (1925). *Paso a paso*. Buenos Aires, Cabaut Editores.
- FRAY MANUEL DE SAN JOSEF. *El niño instruido por la divina palabra*. Imprenta de la Administración del Real Arbitrio, Madrid, 1806.
- GONZÁLEZ, Joaquín, Víctor. (1910) La enseñanza pública hasta 1810. Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, 7 (20), 213-223.
- LÓPEZ de NELSON, Ernestina. (estimado 1920). *Veo y leo*. Buenos Aires, Imprenta Coni.
- PIZZURNO, Pablo. (1901). *El libro del escolar*. Buenos Aires, Aquilino Fernández.
- REZZANO, José. (1921) La organización del trabajo escolar de acuerdo con nuevos principios. Humanidades [La Plata, 1921], 1, 427-436.
- SARMIENTO, Domingo, Faustino. (1842) Análisis de las cartillas, silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile, por el Director de la Escuela Normal. Santiago de Chile, Imprenta del Progreso.
- SARMIENTO, Domingo, Faustino. (1857) Método de lectura gradual. Valparaíso, Imprenta y librería del Mercurio.
- SASTRE, Marcos. (1880) *Anagnosia*, Buenos Aires, Imprenta Coni.
- SASTRE, Marcos. (1865) *La educación popular*, Buenos Aires, Librería de Morta editor.

Recebido em: 17/09/2025

Aceito em: 15/01/2026