

UN NUEVO CAMINO DE LA A A LA Z: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA CHILENA DEL SIGLO XIX*

*A new road from A to Z: teaching and learning literacy
in 19th century chilean primary school*

RODRIGO MAYORGA**

Resumen

Durante el siglo XIX, el Estado chileno buscó crear un sistema educacional estatal que pudiera entregar a la población las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad democrática y moderna. Dentro de éstas, una de las más importantes tenía que ver con la capacidad de leer y escribir.

El presente artículo pretende indagar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura ocurrido en la escuela primaria chilena durante el siglo XIX. Para ello, se analiza histórica y pedagógicamente el principal método utilizado, como fue el Método de Lectura Gradual creado por Domingo Faustino Sarmiento. A la vez, en pos de estudiar los posibles aprendizajes que este método pudo haber provocado, se analiza también este proceso desde enfoques propios de la psicología de la educación, como son aquellos propuestos por Jean Piaget y Lev Vygotsky.

Palabras clave: educación, lectoescritura, Sarmiento, aprendizaje, siglo XIX

Abstract

During the nineteenth century, the Chilean state sought to create a state education system that could deliver to the people the necessary tools to function in a modern democratic society. Among these, one of the most important had to do with the ability to read and write.

This article aims to investigate the processes of teaching and learning of literacy in primary school occurred in Chile during the nineteenth century. To this end, we analyze historically and pedagogically the main method used for this, the Gradual Reading Method created by Domingo Faustino Sarmiento. At the same time, aiming to study the possible learnings that could have caused this method, it also examines this process from approaches of the psychology of education, such as those proposed by Jean Piaget and Lev Vygotsky.

Key words: education, literacy, Sarmiento, learning, nineteenth century

* El presente artículo forma parte de los resultados del Proyecto Anillo SOC-17 “La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional”, 2008-2011

** Licenciado en Historia PUC y becario CONICYT. El autor forma parte del equipo de investigación del Proyecto Anillo SOC-17 “La educación ante el riesgo de fragmentación social: ciudadanía, equidad e identidad nacional”, 2008-2011. lrmayorg@uc.cl

1. La enseñanza de la lectoescritura en el sistema educativo estatal

La educación fue una de las preocupaciones fundamentales del Estado chileno ya desde los inicios de su vida como república, si bien la consecución de este ideal no pudo sino sistematizarse hasta fines de la década de 1830 e inicios de la de 1840. Fue entonces cuando, a través de la creación de una serie de instituciones como el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública y la Universidad de Chile, logró establecerse una verdadera institucionalidad educacional republicana¹.

La importancia dada a la educación dentro del proyecto estatal chileno decía relación con la convicción en la capacidad transformadora de ésta. La escuela era vista como un mecanismo que permitiría entregar a la población las herramientas para desempeñarse al interior de la nueva sociedad en que Chile se había convertido tras su emancipación. Y en ese sentido, la difusión de la cultura escrita ocupaba un rol fundamental. Ya en una época tan temprana como 1812 el patriota Juan Egaña lo había reconocido explícitamente:

“la raíz y fundamento de todas las ciencias es el leer, escribir y contar, artes necesarias para civilizar a los pueblos y dirigirlos a su grandeza, y con todo ignoradas o poco sabidas de lo general de la nación. No solamente los nobles y los ricos deberían ser doctrinados en estos principios, sino los plebeyos, los artesanos, los labradores y mucha parte de las mujeres. Si estas artes se difundieran producirían los admirables efectos de dar a toda la nación un cierto aire de civilidad y unos modales cultos”².

En un discurso que relacionaba directamente a la educación con la civilización, la cultura escrita aparecía directamente ligada a la consecución de ésta. Durante el siglo XIX, este objetivo se centró, a nivel pedagógico, en la enseñanza de la lectura. El educacionista central en esto fue sin duda alguna el argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien veía en la educación “la medida de la civilización de un pueblo. Donde es incompleta, donde yace abandonada, y al alcance de un corto número hay un pueblo semi-bárbaro, sin luces, sin costumbres, sin industria, sin progresos”³. Por lo mismo, sus principales esfuerzos fueron siempre enfocados en la propagación de ésta –particularmente la enseñanza primaria– a lo largo y ancho de la sociedad chilena.

¹ Según Serrano y Jaksic (2000, p. 440), la década de 1840 habría sido una coyuntura político-cultural particular en la cual un grupo de intelectuales americanos exiliados y chilenos habrían podido “pensar libremente y construir políticamente una sociedad republicana y liberal”. Para un análisis en profundidad sobre la década de 1840 y los elementos y límites que permitieron una apertura hacia la polémica y el debate entre conservadores y liberales durante esos años, véase Stiven (2000).

² “Educación”, *La Aurora de Chile*, Santiago, 1812, citado en Egaña y Monsalve (2006, p. 120).

³ *Análisis de las Cartillas, Silabarios y otros métodos de lectura conocidos y practicados en Chile, por el Director de la Escuela Normal* en Sarmiento (1899, p. 28).

Convencido de que “la imperfección de los medios de enseñanza influye, si no decide, poderosamente en el atraso de la cultura intelectual del mayor número”, Sarmiento se concentró durante años en la búsqueda de un método de lectura que permitiera “facilitar la enseñanza, poniéndola al alcance de todos por su sencillez, baratura y claridad”⁴. Pero para lograr su objetivo debía comenzar desde donde la enseñanza de la lectura se encontraba hacia 1840. Y es que no se estaba partiendo de cero; métodos para enseñar a leer existían ya desde el período colonial y el advenimiento del republicanismo ilustrado había traído, además, nuevas lógicas pedagógicas para buscar incorporar a los individuos a una cultura escrita que, se postulaba, debía ser común a todos.

El método más difundido en Chile era sin duda la *Cartilla*. Se trataba ésta de un texto que presentaba una lógica pedagógica clara: más que enseñar a leer, conducía a la memorización de textos escritos, particularmente textos de carácter católico⁵. Esto no es de extrañar si lo situamos en el contexto colonial en el cual había sido principalmente utilizada; como el mismo Sarmiento señalase, se trataba de “un catecismo y sus inventores parece que menos se han curado de enseñar en ella a leer que de dar un tratado del rezo” (Sarmiento, 1899, p. 35), instalándose así dentro de la lógica de lo que Anne-Marie Chartier (2004, pp. 25-28) ha denominado como el ‘maestro catequista’, cuyo objetivo era el aprendizaje de la doctrina y para quien la lectura, más que un fin, constituía un medio de llegar a esto⁶. Pero el problema, según el educacionista trasandino, no radicaba en el contenido católico de los textos, sino que en la subordinación de la enseñanza de la lectura a un objetivo religioso. Ya que el niño sabía rezar antes de leer, no había en estos escritos nada novedoso que llamara su atención y lo animara al aprendizaje. La utilización del deletreo en este método de lectura establecía nuevas dificultades que venían a sumarse a las ya señaladas, al hacer imposible al niño comprender la relación entre lo escrito y el sonido fonético final de cada palabra⁷. Según Sarmiento este método, más que difundir la lectura, la restringía, haciéndola antipática a los niños en edad de educarse:

⁴ Carta de Domingo Faustino Sarmiento a Manuel Montt, fechada el 22 de agosto de 1842, reproducida en Sarmiento (1899, pp. 29-30).

⁵ Específicamente, se incluía en la *Cartilla* el *Persignarse*, el *Padre Nuestro*, el *Ave María*, el *Credo*, la *Salve*, los *Mandamientos*, *Los de la Santa Iglesia*, los *Sacramentos*, la *Confesión* y el *Acto de Contrición*.

⁶ A similares conclusiones ha llegado Pierre Zind respecto a la enseñanza del catecismo para el caso francés, constatando que ésta se basaba fundamentalmente en la memoria y el recitado como mecanismos pedagógicos. Al respecto, véase Avanzini (1997, pp. 244-249).

⁷ “Es la práctica popular”, señalaba Sarmiento, “repetir las letras individualmente y luego la sílaba que forman y en seguida la palabra y aún una serie de palabras; como en este caso: *pe-o-ere por; ele-a la; ese-e se; eñe-a-ele ñal; por la señal*, etc. Muy ducho ha de ser ya el niño que llegue a sacar de entre este montón de paja, el grano limpio de la verdadera lectura”. Véase Sarmiento (1899, p. 35).

“las consecuencias morales de este estudio en que no hay clasificación, ni método, ni sucesión, ni nada claro, son más fatales de lo que puede imaginarse. Por una asociación necesaria de ideas, los niños cobran un odio eterno a la lectura, por el recuerdo de las penosas dificultades de ella, y por la ninguna aplicación que de su conocimiento se hace a una cosa nueva para ellos, o que les llame la atención” (Sarmiento, 1899, p. 35).

Mas la *Cartilla* no era el único método de enseñanza de la lectura en Chile hacia la década de 1840. Con la independencia, nuevas lógicas pedagógicas se habían introducido en el país; el sistema lancasteriano fue una de ellas y, asociado directamente con éste, se había instalado el método de lectura *de enseñanza mutua*. Reaccionando a los errores detectados en la *Cartilla* y su sucesor, el *Catón cristiano*, esta nueva metodología había pretendido situarse en sus antípodas. Así, comenzaba mostrando a los niños las letras minúsculas, ordenándolas acorde a su semejanza de caracteres. A continuación, enseñaba a los niños las letras mayúsculas, para finalmente presentarle ¡todas las combinaciones silábicas posibles a realizar con las letras del alfabeto! El resultado era ciertamente monstruoso: el niño recorría en su aprendizaje ‘básico’ un total de 33 cuadros de lectura que contenían la no despreciable suma de 4.272 sílabas. De ellas, más de 2.500 correspondían a combinaciones sin ninguna aplicación efectiva en el lenguaje castellano: *uu, iñ, iy, chuj, gif*, por señalar sólo algunas, se sucedían así en forma monótona e incomprensible ante los ojos del educando. Un fenómeno similar se observaba respecto a los cuadros de ejercitación, la mayoría de los cuales ni siquiera comprendía lecturas sino palabras separadas por sílaba. De esta forma, mientras la *Cartilla* atentaba contra el entusiasmo del niño por aprender, al asociar a la lectura contenidos que ya conocía, el método de *enseñanza simultánea* era capaz de enseñarle al niño a descifrar prácticamente todas las combinaciones posibles de realizarse con el alfabeto, pero al costo de un trabajo arduo, largo, lento y sin sentido, que impedía cualquier posible interés en el aprendizaje por parte del educando.

Si bien no eran estos los únicos métodos de enseñanza de la lectura en Chile hacia 1840, sus posturas extremas permiten demostrar las deficiencias de la pedagogía del período. Independiente de si se trataba de una enseñanza catequística de contenidos o de la recopilación de todas las combinaciones alfabéticas posibles, el objetivo central de difundir la capacidad lectora en los educandos no había podido alcanzarse. Sería desde la superación de estas deficiencias donde el propio Domingo Faustino Sarmiento se situaría, para configurar un método pedagógico de enseñanza de la lectura que intentara ser verdaderamente funcional al proyecto educativo estatal.

2. El Método de Lectura Gradual: mnemotecnia, fonética e inducción

El 5 de enero de 1845, Domingo F. Sarmiento enviaba a Antonio García Reyes, secretario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, un documento titulado *Silabario o Método Gradual de enseñar a leer el castellano* (Stuardo Ortiz, 1949, p. 4).

La universidad recibió el texto y se dedicó a discutir sobre éste a partir del día 12 de marzo. Su informe, si bien criticaba algunos aspectos del escrito de Sarmiento, concluía que, salvo algunas pequeñas variaciones, “el silabario será el mejor de los que se an publicado en castellano, al menos de qe yo tengo noticias, i qe como tal debe adoptarse para el uso de las escuelas municipales i establecimientos de educación costeados con fondos públicos”⁸. Algunos días después, el 30 de mayo de 1845, el periódico *El Progreso* anunciaba que el método propuesto por Sarmiento, ahora conocido como *Método de Lectura Gradual*, había sido adoptado para la enseñanza de la lectura en los establecimientos públicos de educación primaria del país⁹.

El texto de Sarmiento se componía de tres partes: un apartado dirigido al maestro, el método de lectura gradual propiamente tal y un conjunto de lecturas ‘corrientes’¹⁰ para que el niño utilizase como ejercicios finales. El método de lectura en sí mismo se dividía en cuatro clases, cada una dividida a su vez en un número variable de lecciones. Se enseñaban primero las letras, luego las combinaciones directas simples y así elementos cada vez más complejos hasta finalizar en la última clase con las contracciones, los signos de puntuación, las abreviaturas y las letras extranjeras.

Lo primero que llama la atención del texto de Sarmiento eran los medios por los que proponía se enseñase el abecedario. La primera lección se iniciaba con el aprendizaje de las vocales, para enseñar luego el alfabeto de cuatro formas distintas. La primera, establecía las consonantes de modo tal que sus nombres formaran la siguiente cantinela “*Ve peneque que merece se te de leche llegue beyerreñe qsjeje*”, lo cual tenía por objeto, según el mismo Sarmiento había señalado ya, “suministrar al niño un medio seguro de retener el nombre de las consonantes”¹¹. A continuación venía el abecedario ordenado de forma regular, para finalmente enseñarse las consonantes nuevamente, primero por analogía de sus sonidos y luego por la analogía de sus formas.

⁸ *Gaceta de los Tribunales y la Instrucción Pública*, Santiago, 17 de mayo de 1845.

⁹ “Instrucción Pública”, *El Progreso*, Santiago, 30 de mayo de 1845.

¹⁰ Es decir, donde las sílabas no se encuentran separadas una de otra como en el caso de una lectura ‘silabeada’.

¹¹ *El Progreso*, Santiago, 30 de mayo de 1845.

Este primer proceso pedagógico se relacionaba directamente con el uso de la mnemotecnia. Las relaciones analógicas entre las letras, así como la utilización de una cantinela que permitiera relacionar éstas con palabras e incluso con un ritmo específico, no eran más que un medio para lograr el aprendizaje efectivo de éstas por parte del niño. El mismo Sarmiento no escatimaría esfuerzos en sugerir mecanismos que, en el aula, permitieran esta memorización. Frente a la enseñanza de la cantinela, por ejemplo, señalaba:

*“Si ha de seguirse puntualmente mi método, que en esta parte conviene mucho para los que principian a leer, debe enseñárseles a decir de memoria antes de darles el silabario, la retaila merece, etc. Después de que lo sepan perfectamente, se les enseña a decir la sílaba y contando con los dedos, de manera que a cada sílaba o letra pase un dedo: me re ze se te de leche be ve, con lo que habrán corrido los diez dedos y volviendo a principiar en los dedos, se termina la lectura silabando”*¹².

La forma de enseñar las letras en el *Método* de Sarmiento tenía otra particularidad: su carácter fonético. La primera indicación que el argentino hacía en el apartado ‘Al Maestro’ era que 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 *r*, *re*; la *x*, *qs* i no *equis*; la *z*, *ze*, i no *zeta*” y luego, enfatizaba que el maestro debía obviar en un principio las reglas ortográficas y las “letras inútiles” como la *h* o la *u* después de la *q* (Sarmiento, 1857, p. 5). Las razones de esta uniformidad basada en lo fonético eran de carácter práctico más que teórico. Algunos años antes, en una memoria leída a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, Sarmiento había arremetido contra la gramática española, planteando que la ortografía debía estar al servicio de la educación y que a cada sonido debía corresponderle una letra y viceversa. La gramática era un yugo, necesario para los sabios pero perjudicial para la educación del pueblo (Sarmiento, 1843, p. 87). El camino más lógico para que el niño aprendiera las letras era no confundirlo a través de una incoherencia entre sonidos y grafemas; si era necesario, el maestro debía incluso violar las reglas gramaticales. Sarmiento enfatizaba que no debía olvidarse:

“que lo que interesa es formar un método de lectura sencillo y fácil, y que enseñar a leer no es enseñar gramática, ni prosodia; pues lo que se aprende en tan tierna edad para producir por resultado final la lectura, se olvida con prontitud; no quedando en la mente de los niños, sino el efecto que es saber leer” (Sarmiento, 1899, p. 59).

La fonética en Sarmiento se ponía así a disposición del buen funcionamiento del método de enseñanza. Ello, debido a que éste se operacionalizaba en torno a un proceso

¹² *Instrucciones a los maestros para enseñar a leer por el Método de Lectura Gradual*, en Sarmiento (1899, p. 107).

de aprendizaje particular: la inducción. Sarmiento rechazaba el aprendizaje empírico: aprender a leer por medio de la propia lectura, no era para él más que memorizar combinaciones, lo que llevaba al educando a sobrecargar su memoria y hacer fatigoso e incluso impracticable el proceso de aprendizaje. Por el contrario, el niño debía aprender por medio de analogías, conocer las ‘reglas’ que regían la combinación de los grafemas y de esta forma ser capaz de aplicarlas a cualquier caso que se le presentara. La segunda lección del *Método gradual* aparecía pues como la más compleja, pero a la vez como la más fundamental: en ésta se enseñaba al niño cómo combinar los sonidos consonantes y los sonidos vocales. Partiendo de aquellas consonantes poseedoras de un sonido reproducible fácilmente sin el acompañamiento de una vocal –específicamente la *s*, *f*, *z*, *rr*, *ll* y *m*– el educacionista proponía que debía explicitarse ante el niño cómo éstas, pronunciadas y sucedidas por sonidos vocales, conformaban una articulación simple. El mismo Sarmiento señalaba a los maestros que esta parte debía practicarse todas las veces que fuera necesario. Lo importante era que no se trataba de inculcar un contenido particular en el niño, sino, por el contrario, guiarlo para que él descubriera la regla de forma práctica. A través de sus años de experiencia preceptoral, decía el trasandino, este método había demostrado su efectividad, pues el efecto del propio descubrimiento hacía las reglas indelebles en la mente infantil y permitiría su aplicación posterior por medio de la inducción, independiente del texto sobre el que fueran utilizadas. Como el mismo Sarmiento decía:

“Ésta es la primera vez que va quizá un niño a descubrir por sí solo una regla que todas las explicaciones del maestro no bastarán a hacerle comprender. Si se le dice la se con la a hacen sa, o se a sa, pasará muchos días sin que llegue a entender lo que dice” (Sarmiento, 1899, p. 110).

El papel central de la inducción al interior del método sarmientino hacía aún más relevante la necesidad de una fonética uniforme¹³. La problemática sólo podía ser resuelta por completo con una reforma mayor a nivel ortográfico¹⁴. Mientras ésta no

¹³ Un problema común surgía de ciertas irregularidades de ésta, como por ejemplo la ocurrida con las letras *c* y *g*. Ya lo había detectado Sarmiento años antes, al analizar otro método de carácter inductivo, como era el de Bonifaz: las diferencias fonéticas de ambas letras al combinarse con las vocales *a*, *o*, *u* por un lado y *e*, *i*, por otro, resultaban perjudiciales para el aprendizaje de los niños. Si se optaba por nombrar a estas letras en forma doble –*ce* y *que*; *ge* y *gue*– se atentaba contra la memorización de las letras; si se optaba por mantener sus irregularidades fonéticas, se dificultaba el proceso inductivo

¹⁴ Al respecto, Sarmiento citaba un esclarecedor comentario que le habría realizado al respecto el mismo Andrés Bello: “¿Quién podrá calcular, me decía, las consecuencias funestas que trae para la moralidad de un niño, el encontrar a su primer paso en la senda del saber, en este *ce*, *ci*, y *ge*, *gi*, el escándalo de una arbitrariedad incomprensible, de un absurdo que su razón reprueba, sostenido por el maestro mismo que debía guiarlo por los dictados de la razón? Todas las sílabas se forman bajo una regla uniforme que él ha descubierto y luego, cuando más contento estaba de sí mismo,

ocurriera, la única solución posible estaba en que el preceptor hiciera explícitas estas irregularidades durante el proceso de enseñanza, en pos de que el niño las incorporara como anomalías reconocidas dentro del método de lectura¹⁵.

Para poder comprender de mejor manera los objetivos buscados por el *Método* de Sarmiento es necesario analizar al conjunto humano que el discurso educativo del período definía como destinatario de esta enseñanza. Se trataba de las clases populares, ajenas en muchos casos a la cultura escrita y, por ende, sumidas en gran parte en el mundo de la oralidad. Esto significaba que su relación con la memoria, así como las formas de conocer que poseían, distaban bastante de las propias de una sociedad de cultura escrita. Como han señalado autores como Jack Goody, Walter Ong y Eric Havelock, el paso de la palabra hablada a la palabra escrita no sólo significaría un cambio tecnológico a nivel comunicacional; ante todo se trataría de una modificación tecnológica a nivel de la forma de pensar¹⁶. Y es que una sociedad incapaz de dejar un registro escrito de su conocimiento acumulado no es una sociedad sin conocimiento; tan sólo debe buscar otras formas que le permitan preservarlo. La memoria, como la escritura, no serviría sólo como un medio de almacenar conocimiento, sino que influiría en su intelectualización y procesamiento¹⁷. Sistematizando esto, Jack Goody e Ian Watt dirían que la memoria oral posee un carácter ‘homeostático’, rearticulándose constantemente acorde a la experiencia presente del grupo. “Lo que continúa teniendo importancia social es almacenado en la memoria, mientras que el resto habitualmente se olvida. El lenguaje –sobre todo el vocabulario– es el medio efectivo de este proceso crucial de digestión y eliminación social” (Goody y Watt, 2003, p. 42).

Lo anterior revela quizás el elemento más central dentro de la lógica pedagógica de Sarmiento: la búsqueda de introducir en los educandos no sólo una nueva técnica de comunicación sino un nuevo proceso de pensamiento. En el método sarmientino el

el maestro lo detiene y le dice *ce, a, ca*, cuando él había dicho conforme a la más severa lógica *ce, a, za* o bien que *que, a, ca, que, e, ce*, cuando su instinto, su razón, le están gritando *que, e, que?*”. Véase Sarmiento (1899, pp. 61-62).

¹⁵ Ejemplos de medios usados por Sarmiento para hacer explícitas estas ‘anomalías’ durante el proceso de enseñanza, pueden observarse en Sarmiento (1899, p. 62) y *Cuadros de Lectura Gradual* en Sarmiento (1899, p. 117). Es interesante señalar que esta metodología se encuentra en otros métodos del período, como fue el caso del propuesto en Francia por Py-Poulain Delaunay. Sobre este último, véase Avanzini (1997, p. 255).

¹⁶ Ong llegará a plantear incluso que “la restricción de las palabras al sonido determina no sólo los modos de expresión sino también los procesos de pensamiento (...) Uno sabe lo que puede recordar”. Lo anterior en Ong (1987, p. 40).

¹⁷ Los estudios de A. R. Luria –realizados en Uzbekistán y Kirghizia durante la década de 1930– parecen probar esto, al demostrar que frente a estímulos cognitivos similares, individuos ‘orales’ desarrollaban distintos procesos mentales que individuos ‘escritos’. Al respecto véase Ong (1987, pp. 54-62).

papel ocupado por la memoria era de vital importancia, pero su utilización metodológica tenía como fin configurar una pedagogía que la erradicara definitivamente del proceso de enseñanza de la lectura. La mnemotecnia sólo cobraba sentido subordinándose al servicio de la inducción. Así, la irrupción de la palabra escrita en las mentes predominantemente orales de los niños se operacionalizaba apoyada directamente por la misma capacidad que se buscaba neutralizar dentro del proceso lector.

Estaba claro, pues, que el trasandino no buscaba enseñar contenidos ni conocimientos particulares: su propuesta era que el niño aprendiera un procedimiento específico, asociado con la capacidad de descifrar textos. Pero lo novedoso del método de Sarmiento no estaba en sus objetivos declarados, sino que en el proceso pedagógico que instituía para conseguirlos. Así, el argentino se instalaba en una discusión educacional de larga data: la que enfrentaba a autores como Rousseau y Pestalozzi con Locke y los ‘metodólogos’¹⁸. A través de su *Método de Lectura Gradual*, Sarmiento se situaba del lado de estos últimos, estableciendo la lectura precoz como una condición básica para cualquier aprendizaje, mientras que la selección de los contenidos ‘adecuados’ a los que esta lectura entregaría acceso pasaba a formar parte de una discusión completamente distinta.

3. ¿Verdaderos aprendizajes? Una mirada crítica desde la psicología de la educación

Interrogarse por los métodos pedagógicos supone mirar este proceso desde un doble enfoque: el del adulto que enseña y el del estudiante que aprende. Hasta el momento, nuestro análisis ha discurrido por el primero de estos caminos; sin embargo, si se quiere dar cuenta del fenómeno educativo en su total complejidad, es necesario al menos intentar avizorar el efecto que estos métodos poseyeron en aquellos niños que tuvieron contacto con ellos. ¿Qué aprendieron realmente los miles de alumnos que accedieron a las aulas chilenas de instrucción primaria durante la segunda mitad del siglo XIX? La pregunta resulta inevitable, aun a pesar de las dificultades que entraña encontrar una respuesta satisfactoria.

Para ello, primero hay que recalcar algo que hasta el momento sólo se ha esbozado: la concepción de *lectura* establecida al interior del sistema escolar del período. El método sarmientino es claro al respecto: nos revela, por parte del argentino y sus contemporáneos,

¹⁸ Si bien Sarmiento compartía con Rousseau la preocupación por no generar en el niño un rechazo a la lectura, su búsqueda de enseñar una forma de comprender las combinaciones de grafemas es más bien propia de los seguidores de Locke. Ambos entendían la lectura no tanto como un medio, sino que como un fin en sí mismo. Sobre el método de Rousseau en particular, puede observarse Avanzini (1997, pp. 257-258). Para una visión más profunda del conflicto pedagógico entre Locke y Rousseau, véase Chartier (2004, pp. 99-106).

una concepción mecánica y pasiva del proceso de lectura. Él mismo la había definido años antes como “el arte de descifrar la palabra escrita” (Sarmiento, 1899, p. 30) y su metodología pedagógica, coincidentemente, no hacía más que proporcionarle al alumno los medios de acceder al texto, de decodificarlo. La lectura se entendía como una función mecánica y unidireccional, una ‘puerta’ para acceder al conocimiento y un medio de dar ‘recto sentido’ a lo que se leía¹⁹. La enseñanza lectora buscaba que el educando se apropiara de un mensaje escrito, pero en un proceso pasivo donde descifraba una idea que se mantenía inmutable, definida desde un espacio intelectual monopolizado por los poderes estatales y que le estaba vedado²⁰. Por lo mismo, las discusiones en este período no versaron tanto sobre si era necesario alfabetizar o no a la población –algo en lo que la mayoría estaba de acuerdo–, sino que tuvieron relación con cuáles eran los ‘buenos’ textos que permitirían, a través de su lectura, la civilización del pueblo²¹.

Frente a esta concepción de la lectura en tanto ‘técnica de descifrado’ muchos autores han opuesto una lectura capaz de permitir ‘otorgar sentido’ y acceder a la palabra escrita en tanto objeto de conocimiento, dejando de ver en la lectoescritura una simple técnica comunicativa y concibiéndola como una interacción activa entre el lector y lo leído²². Ciertamente, no era esta la visión en boga en la pedagogía sarmientina. Mas, ya lo hemos señalado, es importante no sólo preguntarnos por los pedagogos sino también por los educandos. ¿Es posible que, en mayor o menor medida, los nuevos métodos de enseñanza de la lectoescritura hayan podido favorecer en los alumnos del período –aunque no fuese intencionadamente– un acceso a la cultura escrita que fuera más allá del descifrado del texto?

La disciplina histórica, hasta el momento, ha evadido esta problemática, fundamentalmente debido a la escasez de fuentes que reflejen la voz de aquel esquivo actor histórico que es el estudiante primario. Y no se trata ésta de una limitante difícil de ignorar. Sin embargo, ahí donde el estudio histórico encuentra obstáculos difíciles de franquear, otras disciplinas del hombre pueden ayudarnos a enfrentarlos. Creemos que

¹⁹ Así, por ejemplo, se había señalado en el informe por medio del cual la Facultad de Filosofía y Humanidades había aprobado el texto de Sarmiento. Este se encuentra reproducido en las ediciones del 17 de mayo de 1845 de la *Gaceta de los Tribunales y la Instrucción Pública* y del 30 de mayo de 1845 de *El Progreso*.

²⁰ Es enormemente sugerente con respecto a esta concepción vertical y jerárquica implícita en el texto de Sarmiento la sección donde se enseñan al alumno las abreviaciones. De 26, casi la mitad (doce) eran abreviaciones directamente relacionadas con los poderes estatales y eclesiásticos: “Los MM.: Los Ministros”, “La C. de D.D.: La Cámara de Diputados” o “El Rvd. P.: el reverendo padre”, por señalar algunos ejemplos. Al respecto, véase Sarmiento (1857, pp. 36-37).

²¹ En relación a la preocupación de la Iglesia chilena sobre esto –uno de los ejemplos paradigmáticos con respecto a este tema–, véase Serrano y Jaksic (2000, p. 456).

²² Dos trabajos que reúnen la visión y el diálogo de muchos autores que adscriben a esta postura son Moll (1993) y Ferreiro y Gómez Pardo (1984).

es el caso de la psicología de la educación. Dos son los autores que aparecen como más proclives a la consecución de estos objetivos. El primero, el pedagogo ruso Lev Vygotsky, representante de la escuela psicológica sociohistórica²³. Vygotsky concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como *situado*, tanto en un contexto cultural como social particular, poniendo en relieve aquellos elementos propiamente históricos de éste que permiten a los agentes educativos mediar en el avance de los educandos hacia lo que él denomina como *Zona de Desarrollo Próximo*²⁴. Junto a este autor, encontramos al francés Jean Piaget, quien con su teoría psicogenética nos introduce en las etapas por las cuales transita todo niño en su proceso de aprendizaje, pero no entendiendo a éste como un ser pasivo que simplemente ‘evoluciona’ y ‘madura’, sino que identificando en él a un interlocutor cultural válido del adulto, que va superando cada una de estas etapas a través de una readecuación activa de los estímulos recibidos por el medio, acorde a las hipótesis que él mismo genera ante los objetos de conocimiento que enfrenta y que le son desconocidos (Ferreiro, 2003, pp. 22-24)²⁵. Ambos enfoques –el sociohistórico y el psicogenético– nos presentan el aprendizaje como una realidad históricamente situada, en la cual las estructuras cognitivas humanas entran en una relación dialéctica y bidireccional respecto a los estímulos que el medio y sus agentes educativos ejercen sobre el individuo²⁶.

Al entender el rol del niño y del medio en este proceso, nos damos cuenta que los métodos pedagógicos no son los que exclusivamente permiten el aprendizaje, sino que más bien lo promueven o dificultan (Ferreiro y Teberosky, 2007, p. 32). En ese sentido, es interesante cuestionarse respecto a la coherencia existente entre los estímulos propuestos por el método sarmientino y los descubrimientos de la psicología de la educación, particularmente aquellos realizados por Emilia Ferreiro para el caso del aprendizaje de la lectoescritura. En su ya clásico trabajo escrito junto a Ana Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Ferreiro propone un modelo para comprender cómo el infante conceptualiza la escritura. Entendiéndolo desde una perspectiva piagetiana, como un sujeto activo y que interactúa con este objeto de conocimiento desconocido, las autoras proponen una progresión psicogenética en este proceso, que comenzaría en el

²³ El postulado fundamental de este autor puede resumirse, según Michael Cole, en que “las funciones psicológicas humanas difieren de los procesos psicológicos de otros animales porque están *culturalmente mediados, se desarrollan históricamente y surgen de la actividad práctica*”. Lo anterior en Cole (1993, p. 111). Las cursivas en el original.

²⁴ El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* dice relación con la distancia que existe entre el desarrollo real del niño y su desarrollo potencial posible a través de la mediación de un otro y la autorregulación. Al respecto, véase Revista Escuela (2005). Para un análisis detallado sobre los cuatro estadios de la *ZDP*, remítase el lector al estudio de Gallimore y Tharp (1993, pp. 220-224).

²⁵ Las críticas de la misma autora a la aplicación del concepto de ‘maduración’ al estudio del aprendizaje en los niños, pueden verse en Ferreiro y Teberosky (2007, p. 39).

²⁶ Respecto a la necesidad de esta complementación para una adecuada investigación educativa, véase Rockwell (1984, p. 320).

encuentro con la escritura y la distinción de ésta como un ‘objeto sustituto’²⁷. Tratando de comprender qué es lo que representa, el infante pasaría a distinguirla del dibujo, primero relacionándolos directamente, para luego plantear la ‘hipótesis del nombre’, es decir, establecer la escritura como una ‘etiqueta’ del dibujo, no exactamente igual pero sí figurativa de éste²⁸. Sin embargo, el niño comienza pronto a considerar las propiedades gráficas del texto en sí mismo, lo cual lo lleva a establecer hipótesis respecto a qué es lo que permite que un texto sea legible o no. La diferenciación interna de la palabra escrita y la distinción de que ésta posee ‘partes’ (los grafemas) lleva así al niño a preguntarse por la consonancia entre éstas y las partes de la emisión oral. La primera solución que da a esto es la llamada ‘hipótesis silábica’, donde cada grafema corresponderá a una sílaba de la emisión oral de un texto, lo que le permite descubrir que la escritura se relaciona directamente con el lenguaje y no con el objeto al que hace referencia. Pero pronto esta hipótesis entra en conflicto con hipótesis anteriores del niño así como con estímulos propios del medio²⁹, llevándolo a la búsqueda de unidades menores en la emisión oral que le permitan encontrar la coincidencia entre ésta y el número de grafemas. Así, finalmente el niño logrará arribar a una etapa propiamente alfabética de la lectura. Se trataría éste de un proceso en el cual el niño avanzaría en la conceptualización de la escritura como objeto de conocimiento gracias a la confrontación con ésta; ante ella creará hipótesis que le permitan acceder a su significado pero, en la medida que los estímulos del medio le provoquen un *conflicto cognitivo*³⁰, deberá ir modificando estas hipótesis para poder mejorar su comprensión³¹.

²⁷ Un ‘objeto sustituto’ es aquel que existe en tanto referencia a otro objeto. La escritura, el dibujo, el juego simbólico o la imitación, son para Piaget objetos sustitutos, asociados a la función semiótica que aparece en el niño durante el segundo año de vida. Sin embargo, es importante señalar que no todos los ‘objetos sustitutos’ comparten la misma naturaleza ni el mismo contenido, como bien advierten Ferreiro y Teberosky (2007, pp. 81-82) al momento de contraponer el dibujo y la escritura.

²⁸ Es decir, que el texto que acompañe al dibujo de una pelota no dirá ya para él ‘la pelota’ sino tan solo ‘pelota’ –independiente de lo que sea que esté escrito en el texto–, pues el niño todavía relaciona la escritura directamente con el dibujo.

²⁹ Por ejemplo, si a Juan le enseñan que su nombre se escribe JUAN, él tendería a interpretar la letra J como ‘Ju’ y la letra U como ‘an’. Esto le dejaría dos grafemas sobrantes (A y N), lo que generaría en él una perturbación a la cual la ‘hipótesis silábica’ no logrará dar respuesta.

³⁰ Ferreiro y Teberosky (2007, p. 36) definen el concepto de *conflicto cognitivo* como la situación en que “la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerce al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una *perturbación*)”. Dado lo anterior, es posible afirmar que los requisitos para la existencia de un conflicto cognitivo están tanto en el medio –a partir de un objeto de conocimiento inasimilable– como en el sujeto cognoscente –quien debe encontrarse en un estadio de desarrollo que le permita realizar la modificación requerida en sus sistemas asimiladores–.

³¹ Para una síntesis resumida de las principales conclusiones de las autoras con respecto al proceso aquí señalado, véase Ferreiro y Teberosky (2007, pp. 332-344).

Lo anterior lleva a un cuestionamiento importante con respecto a la metodología sarmientina, puesto que ésta aparece como enormemente incoherente respecto al proceso de aprendizaje descrito. El problema fundamental es que el método de enseñanza de Sarmiento, siguiendo postulados vigentes desde la pedagogía griega clásica, concebía al niño como un ‘futuro adulto’, en el sentido de que se trataría de un ser que debía completarse por medio del aprendizaje para manifestar habilidades cognitivas que poseía en potencia (Avanzini, 1997, p. 13)³². Esto generaría que se buscara la manera más eficiente de entregarle al niño las herramientas técnicas necesarias para descifrar lo escrito, creyendo ingenuamente que en esto radicaba la posibilidad de su aprendizaje de la lectura. Sin embargo, este estímulo entraría en franca contradicción con su proceso de conceptualización, provocando en él un conflicto que ni el sistema educativo ni sus propias hipótesis le habrían permitido solucionar con facilidad. En la medida que Sarmiento no consideraba la propia construcción activa que el niño realizaba del conocimiento al que se enfrentaba, sus etapas de desarrollo no eran tomadas en consideración, entregándosele a éste directamente la lógica de la escritura en tanto código, una lógica a la que ciertamente éste no estaba en condiciones de acceder a menos que vaciase completamente de significado a la escritura a la que se enfrentaba.

Esto puede observarse con claridad en la que el propio Sarmiento denominaba como la lección más importante de su método: la lectura de las sílabas simples directas. Como ya hemos señalado, se trataba aquí no de enseñar al niño las combinaciones posibles entre vocales y consonantes, sino que la forma en como este proceso de combinación debía realizarse. Esto entraría en conflicto directo con las concepciones de un niño que aún no hubiese alcanzado una conceptualización alfabética de la escritura, pues estas combinaciones no serían posibles de relacionar con un significado concreto.

La lectura de palabras poseedoras de significado no presentaría menores dificultades en este método, tal como puede verse en los ejercicios que acompañaban a esta lección (Imagen 1). En primer lugar, porque observamos que estas palabras estarían en función de las combinaciones aprendidas y no al revés. Los niños capaces de ‘leerlas’ no accederían a éstas en tanto palabras poseedoras de significado, sino que estarían ejercitando una técnica de decodificación sobre una escritura cuyo sentido les estaría vedado. La posibilidad de que las palabras y su organización interna les provocasen un conflicto cognitivo al cual debieran buscar solución, se anulaba casi por completo a causa del rol que éstas ocupaban dentro de la estructura misma del método de enseñanza: mientras el niño intentaría relacionar el conjunto de grafemas con significados existentes fuera de éste, el método lo obligaría a encontrar en éste solo emisiones fonéticas

³² Esta tendencia, conocida como *adultomorfismo*, sería denunciada por Piaget y la escuela psicogenética como una de las principales razones que dificultan el aprendizaje de los niños. Véase al respecto Ferreiro (2003, pp. 100-101).

Imagen 1
EJERCICIOS PARA COMBINACIONES DE SÍLABAS SIMPLES DIRECTAS
(Sarmiento, 1857, p. 9)

Ejercicios.

lla ma rra mo zu mo fo fo
zu rra rre mo mozo rre zo
fo rro rri ma mazo rro ma
me sa si ma ma ma rro llo
mu sa rro sa fa ma mo rro
fa lla mi sa fu mo fo sa
zo rro mi rra mo fa sa fa
fo rro mo za rri fa.

sin conexión alguna con el sentido al que hacían referencia –o con cualquier sentido referencial posible, en el caso de las combinaciones de sílabas y consonantes–. Desde una mirada psicológica sociohistórica, esto implicaba una dificultad enorme para el educando, puesto que la imposibilidad de acceder a un significado que le ‘hiciera sentido’ atentaba contra lo que el mismo Vygotsky consideró en su *Prehistory of Written Language* como un elemento esencial para que la enseñanza de la escritura permitiera a los niños avanzar hacia sus Zonas de Desarrollo Próximo en este aprendizaje: el que fuera “organizada de manera tal que lectura y escritura resulten necesarias para algo” (McLane, 1993, p. 117).

El silabeo, por su parte, debió haber agravado estas problemáticas. Emilia Ferreiro ha demostrado que el paso a la ‘hipótesis silábica’ corresponde a una asimilación de las grafías con las sílabas que componen la emisión, producida por el examen de la composición interna del texto (Ferreiro y Teberosky, 2007, p. 119); en el caso del método de Sarmiento, en cambio, se asumía que el niño no podía sino entender que las sílabas se formaban por la unión de letras, en un claro ejemplo de cómo este método asumía la escritura no como un sistema en sí mismo sino que como un reflejo pasivo y subordinado del sistema de la oralidad³³. Las prácticas pedagógicas que Sarmiento proponía al respecto reforzaban esta idea:

³³ En relación a la crítica a la visión de la escritura como una ‘transcripción’ de la oralidad, véase Goodman (1984, pp. 16-17 y 20).

“Hay un hecho curioso que he observado, y del que he sacado una grande utilidad, haciéndolo servir de base para un nuevo medio de repetir las palabras escritas. Tal es, que los errores que los niños cometen ocurren casi siempre en las palabras de más de tres sílabas, y en éstas al leer la última y la penúltima sílaba. La razón es sencilla; las personas que tienen un grande ejercicio de la lectura alcanzan a recorrer de un solo golpe de vista uno, dos y casi tres renglones de un libro, mientras que los menos ejercitados no discernen más que algunas palabras, y los niños apenas las primeras sílabas de una; las últimas por poco que alcancen a conjeturar lo que puede decir según lo indican las primeras sílabas, las dicen de memoria y sin detenerse a leerlas: así, cuando encuentran la palabra memorial casi siempre dicen memoria; los plurales los hacen singulares y a los verbos les cambian los tiempos y personas, adulterando y oscureciendo el sentido” (Sarmiento, 1899, p. 36).

La situación descrita por el educador trasandino no es poco relevante, pues se trata de un fenómeno similar al observado por Ferreiro y Teberosky en sus estudios: la utilización de las letras no en forma de código descifrable sino que como ‘índices gráficos’ para acceder a palabras ya conocidas³⁴. Los descubrimientos realizados por la psicología psicogenética nos permiten ver en esto no un error del proceso de decodificación, sino que un reflejo de cómo los niños se enfrentaban activamente a un objeto de conocimiento al cual aún no eran capaces de acceder en forma alfabética. Esto dice relación con uno de los elementos más interesantes de la teoría piagetiana, como es el de los ‘errores constructivos’: “respuestas que se apartan de las respuestas correctas, pero que lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecerían permitir los logros posteriores” (Ferreiro y Teberosky, 2007, pp. 23-24). Lo importante, pues, sería comprender estos ‘errores’ como parte del proceso de conceptualización realizado por el niño y no simplemente como fallas en el aprendizaje. Así, al observarlos simplemente como índices de fracaso, Sarmiento no sólo no lograba acceder a la dimensión ‘constructiva’ de estos errores, sino que su solución a partir del silabeo habría impedido a los mismos niños la posibilidad de avanzar en la confrontación de sus propias hipótesis sobre el texto, propendiendo a subordinar el significado al descifrado y causando justamente lo que el autor deseaba evitar: el ‘oscurecimiento del sentido’³⁵.

³⁴ Véase respecto a este tema Ferreiro y Teberosky (2007, p. 56).

³⁵ Puede añadirse al respecto que, tal como se observa en la Imagen N° 1, la escasa diferencia entre la separación entre sílabas y la separación entre palabras que existe en estos ejercicios no pudo sino haber hecho más grave esta incompreensión del sentido de las palabras dispuestas en forma silábica. Si bien esto podía solucionarse gracias a la mediación del preceptor con respecto al texto (algo que el propio Sarmiento recomendaba en sus *Instrucciones a los maestros para enseñar a leer por el Método Gradual de Lectura*) lo cierto es que se trata de una falencia que no puede obviarse al momento de considerar la relación directa que debió haberse establecido muchas veces entre el alumno y el texto de aprendizaje.

Una última crítica puede realizarse al método de Sarmiento desde esta mirada y tiene que ver con la selección de oraciones con las que el autor pretendía que los niños ejercitasen la lectura. Y es que buscando aquí la utilización de frases ‘fáciles’ –en el sentido de reducirse a combinaciones ya enseñadas– el método debió haber generado otras tantas complicaciones a los niños. Ferreiro y Teberosky han demostrado como el proceso de aprendizaje de la lectura puede verse dificultado por el uso de frases sin sentido, así como de aquellas cuyas diferenciaciones gráficas son poco evidentes (Ferreiro y Teberosky, 2007, pp. 285-300). De esta forma, una oración como “mi pi sa da de la pa sa da po sa da e ra pe sa da” (Sarmiento, 1857, p. 11) resultaría incomprensible para un niño en tanto su escasa variación gráfica interna le dificultaría percibir y conceptualizar la diferenciación formal del texto. A la vez, la carencia de coherencia en la misma frase impediría que el educando pudiera hacer uso del contexto del ejercicio para ‘predecir’ el significado de las frases que se proponían como lecturas –pues lo único que el niño podría predecir de éstas es que no poseían sentido alguno–³⁶. Esta problemática se repetía constantemente en el *Método de lectura gradual*, al menos hasta la Primera Lección de la Segunda Clase. Así, de un total de 44 frases de lectura, al menos 14 (poco más del 31%) no poseían estructura de oración –es decir, carecían de sujeto o predicado–. Una vez más, el acceso al sentido de lo escrito se hacía a un lado y el desciframiento pasaba a ocupar la prioridad en los objetivos pedagógicos buscados.

Otro elemento problemático que debió haber surgido del método sarmientino tenía que ver con los individuos sobre los cuales éste se aplicaba. Porque si algo ha demostrado la teoría psicogenética es que, no llegando todos los niños a la escuela con el mismo nivel de conceptualización de la escritura, son los niños que han tenido más experiencias con la cultura escrita –textos, actos de lectura, etc., ...– quienes se encuentran en estadios más avanzados al momento de enfrentarse al sistema escolar y, por ende, quienes mejor pueden enfrentarse a métodos centrados en el descifrado³⁷. Como se ha dicho anteriormente, esta realidad debió haber sido enormemente ajena a la gran mayoría de los niños que llegaron a la escuela durante el siglo XIX chileno. En una sociedad predominantemente oral, hijos de padres generalmente analfabetos y en condiciones socioeconómicas que hacían difícil el acceso a textos de cualquier tipo, es

³⁶ Respecto al uso, por parte de los niños, de los contextos situacionales como un medio de acceder al significado de lo escrito, véase Harste y Burke (1984, pp. 50-67).

³⁷ Una de las conclusiones fundamentales a la que llegan Ferreiro y Teberosky es que, si bien las etapas por medio de las cuales el niño conceptualiza la escritura como objeto de conocimiento son independientes de la acción del medio, sí existen diferencias en términos del ritmo al cual se desarrolla este proceso asociadas con la experiencia previa que el educando posee respecto a la cultura escrita. En ese sentido, el tiempo que demora el niño en arribar al final del proceso de aprendizaje al interior del espacio escolar se correlacionaría directamente con la etapa de conceptualización desde la cual inicia éste. Véase al respecto Ferreiro y Teberosky (2007, p. 313).

plausible señalar que el contacto previo de estos alumnos con la cultura escrita debió haber sido escaso, si no inexistente. Desde una mirada propia de la psicología sociohistórica, esto hacía al espacio escolar mucho más importante en tanto mediador entre el niño y esta escritura que desconocía. Pedagógicamente al menos, creemos haber probado que esta mediación difícilmente ocurrió: el encuentro en la escuela con este nuevo objeto de conocimiento, más que promover su comprensión por parte de los estudiantes, dificultó su acceso, vaciándolo de significado y reduciéndolo a un sistema gráfico frente al cual la única acción posible era una decodificación mecánica y pasiva.

Todo lo anterior permite concluir que los métodos de enseñanza de la lectoescritura no permitieron a los alumnos primarios chilenos un verdadero aprendizaje de ésta durante el siglo XIX. Sumidos en una búsqueda de la eficiencia del descifrado, los planteamientos de Sarmiento y sus contemporáneos no sólo establecieron una metodología que divorciaba al significado de la palabra escrita, sino que además debieron haber reforzado los obstáculos propios de una sociedad predominantemente oral y que no poseía las condiciones materiales necesarias para que los niños se enfrentaran a la cultura escrita. Sin embargo, es importante matizar esta afirmación con dos observaciones. La primera es que el método propuesto por el educador trasandino y sus seguidores respondía ciertamente a una concepción pedagógica propia de la época. Y no se trata aquí de justificar a estos educacionistas, sino más bien de evidenciar dónde radicaba el problema de fondo. En una concepción del niño en tanto sujeto pasivo para quien el aprendizaje no dependía de sí mismo sino de las herramientas que se le entregaban, un método como el propuesto por Sarmiento resultaba enormemente coherente. En otras palabras, lo que hacía que este método dificultase el aprendizaje no era tanto su lógica interna como los presupuestos sobre los que se asentaba y que no vendrían a ser discutidos sino hasta entrado ya el siglo XX. He ahí el problema fundamental, la verdadera traba que imposibilitaba que los procesos pedagógicos decimonónicos permitieran un acceso real a la cultura escrita.

La segunda observación, más que referida a las deficiencias del método sarmientino, dice relación con los efectos que éste efectivamente pudo haber conseguido. Dada la importancia de la acción del medio en el logro del aprendizaje de una verdadera lectura, es posible señalar –desde la escuela sociohistórica– que el acceso a la cultura escrita que entregaba la metodología sarmientina no habría promovido la ampliación de los contextos de uso de la escritura disponibles para los alumnos, dificultando así a los niños construir Zonas de Desarrollo Próximo en su aprendizaje de la lectoescritura³⁸. Pero, por otro lado, desde una mirada psicogenética, debemos considerar que en ausencia del objeto de conocimiento que es la palabra escrita se dificultaba también la posibilidad de que el niño accediera a ella y fuera capaz de enfrentarse con sus propias hipótesis sobre

³⁸ Respecto a este tema véase Cole (1993, pp. 122 y 130) y McLane (1993, p. 365).

ésta (Ferreiro, 2003, p. 11). Así, la problemática no fue de índole netamente pedagógica, sino que tuvo que ver también con el escaso acceso a textos y experiencias de lectura que los niños poseían en su entorno cotidiano.

En ese contexto es que deben reevaluarse los logros de la pedagogía sarmientina, que pretendía ante todo que el niño aprendiera un mecanismo de desciframiento que lo liberara de la memorización. Las críticas realizadas por los educacionistas de fines del siglo XIX al respecto fueron enormemente injustas: Sarmiento efectivamente usaba la mnemotecnia, pero como un medio para que el estudiante pudiera prescindir del uso de la memoria al momento de leer³⁹. El método de Sarmiento pudo haber sido inútil para que los niños accedieran al sentido de la escritura, pero al menos su estructura pedagógica permitió la enseñanza de una nueva forma de decodificación inexistente en Chile hasta entonces y que significaba una nueva forma de relacionarse con lo escrito. No nos es posible –ni es nuestra intención tampoco– juzgar si esto era o no el único esfuerzo pedagógico factible en ese momento histórico. En cambio, sí nos parece importante resaltar cómo al interrelacionar los objetivos de este método, su concepción del niño sobre el que actuaba, sus lógicas internas y su interacción con la realidad del aula, la escuela y la comunidad, es posible no sólo entender de mejor manera que el estudio de la educación no posee sentido alguno si no se le relaciona directamente con el espacio, el tiempo y los actores históricos que la componen, sino además iluminar un poco más la comprensión que poseemos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura vividos en la escuela primaria chilena durante el siglo XIX.

³⁹ A fines del siglo XIX, Claudio Matte había evaluado el problema en los siguientes términos: “Yo siempre había pensado que los métodos de enseñanza en mi tierra eran malos; pero no sabía donde estaba lo malo. Ahora se me abrían los horizontes: los alemanes habían resuelto el problema. *En nuestra tierra todo era memorizar. Aquí se debía observar, pensar y entender*”. Lo anterior se encuentra citado en Sociedad de Instrucción Primaria (1958, p. 16) Las cursivas son nuestras.

Bibliografía

- El Progreso* (1845). Santiago.
- Gaceta de los Tribunales y la Instrucción Pública* (1845). Santiago.
- Revista Escuela* (2005). *Grandes Pensadores. Historia del Pensamiento Pedagógico Occidental*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Avanzini, G.** (Comp.) (1997). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. México D.F.: FCE.
- Chartier, A.** (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México D.F.: FCE.
- Cole, M.** (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En Moll, L. *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Egaña, L. y Monsalve, M.** (2006). Civilizar y moralizar en la escuela primaria popular. En Sagrado R. y Gazmuri C. (Dirs.). *Historia de la vida privada en Chile*, Tomo II. Santiago: Taurus.
- Ferreiro, E.** (2003). *Vigencia de Jean Piaget*. México D.F.: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A.** (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gallimore, R. y Tharp, R.** (1993). Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización. En Moll, L. *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Goodman, K.** (1984). El proceso de lectura: concepciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Ferreiro, E. y Gómez Pardo, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F.: Siglo XXI.
- Goody J. y Watt, I.** (2003). Las consecuencias de la cultura escrita. En Goody J. (comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Harste, J. y Burke, C.** (1984). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. En Ferreiro, E. y Gómez Pardo, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F.: Siglo XXI.
- McLane, J.** (1993). La escritura como proceso social. En Moll, L. *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ong, W.** (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México D.F.: FCE.
- Rockwell, E.** (1984). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y Gómez Pardo, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México D.F.: Siglo XXI.

- Sarmiento, D.** (1843). *Memoria (sobre ortografía americana) leída a la Facultad de Humanidades por el Licenciado Domingo F. Sarmiento*. Santiago: Imprenta de la Opinión.
- Sarmiento, D.** (1857). *Método de lectura gradual*. Santiago: Imprenta del Mercurio.
- Sarmiento, D.** (1899). *Obras de D. F. Sarmiento*, Tomo XXVIII. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno.
- Serrano S. y Jaksic, I.** (2000). El poder de las palabras. La Iglesia y el Estado liberal ante la difusión de la escritura en el Chile del Siglo XIX. En *Historia* (Vol. 33). Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Sociedad de Instrucción Primaria.** *Homenaje a don Claudio Matte (1858-1956)*. Santiago: Editorial Universo.
- Stuardo Ortiz, C.** (1949). *El método de lectura gradual de Domingo F. Sarmiento. Datos para su historia y bibliografía*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.
- Stuven, A.** (2000). *La seducción de un orden. Las elites y la construcción de Chile en las polémicas culturales y políticas del siglo XIX*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

FECHA DE RECEPCIÓN: 23 de julio de 2010

FECHA DE ACEPTACIÓN: 27 de agosto de 2010