



Para una historia de la cultura letrada en la Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el ensayo de educación nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al normalismo tradicional

Román, Mario Sebastián

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos

sromanreybet@yahoo.es

Resumen

En este artículo proponemos un acercamiento a un discurso pedagógico alternativo al del Normalismo tradicional imperante en el campo pedagógico argentino entre las décadas de 1920 y 1930 sobre la enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura. Desde una perspectiva teórico-metodológica que hace confluir el análisis de los discursos y la historia educativa para aportar a una historia de la cultura letrada en la Argentina, nos detendremos particularmente en el modelo de enseñanza de la lectura y en las prácticas de escritura promovidas en una experiencia pedagógica alternativa: un ensayo de educación nueva, liderado por la renovadora pedagoga entrerriana, de trascendencia internacional, Dra. Celia Ortiz Arigós de Montoya, en la histórica Escuela Normal del Paraná durante 1931.

El estudio de esta "alternativa pedagógica" nos ha permitido concluir que existieron complejos vínculos de ruptura/continuidad con los lineamientos ordenadores de "la escuela tradicional" normalista de la época en torno a las prácticas de lectura y escritura que podrían resumirse en la permanencia de la centralidad del método, aunque redefiniéndose novedosamente su función, posibilitando la liberación de la lectura y revalorización de la escritura.

Fecha de recepción:

14/05/09

Fecha de aceptación:

16/02/10

Palabras clave:

discurso,
innovación
pedagógica,
lectura,
escritura,
historia de la
educación

Keywords:

*speeches,
teaching method
innovations,
reading,
writing,
educational history*

For a History of Literate Culture in Argentina. Reading Teaching and Writing Practices in the Experience of New Education (Paraná, Entre Ríos, 1931): an Alternative Pedagogical Discourse to Traditional "Normalismo"

In this article, an approach to an alternative pedagogical discourse to traditional "Normalismo", which organized Argentinean pedagogical field during the decades of 1920 and 1930, on writing teaching methods and reading practices, is presented.

From a theoretical-methodological perspective which combines Analysis of Discourses and Educational History, contribute to a History of Literate Culture in Argentina, we especially focused on the reading teaching method and writing practices developed in an alternative pedagogical experience: we are referring to the Experience of New Education led by an innovative pedagogue from Entre Ríos, of international relevance, Dr. Celia Ortiz Arigós de Montoya, which took place in the historical Normal School of Paraná during 1931.

The study of this "pedagogical alternative" enables to conclude that there were complex relationships of break/continuity with the guidelines of "tradicional education" on reading and writing which could be summarised as the permanence of the centrality of method, although with a redefinition of its function, enabling the liberation of reading and a new appretiation of writing.

1. Introducción

Desde sus inicios, con la creación de la primera Escuela Normal del país en la ciudad de Paraná, Entre Ríos¹, el Normalismo tuvo un rol protagónico indiscutible en la construcción de una cultura letrada moderna en la Argentina. Sin embargo, el discurso pedagógico normalista estuvo en contacto, desde su período fundacional, con discursos pedagógicos alternativos (Román, 2008), contacto conflictivo que también se mantuvo mientras estuvo posicionado como discurso pedagógico hegemónico² hasta finales de la década de 1920 e inicios de la de 1930.

En el presente artículo avanzamos sobre este último período, analizando un discurso pedagógico alternativo al del Normalismo tradicional imperante en esos momentos sobre la enseñanza de la lectura y las

prácticas de escritura que encontró emplazamiento institucional en una experiencia pedagógica alternativa liderada por la Dra. Celia Ortiz de Montoya.

A partir de la creación en 1920, en Paraná, de la Facultad de Ciencias Económicas y Educativas dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, la capital entrerriana fue escenario de importantes trastocamientos en el campo pedagógico, relacionados con la irrupción de las ideas provenientes de la Escuela Nueva, la Escuela Activa y el Pragmatismo. Estas impactaron fuertemente en las reglas de construcción del campo educativo y técnico-profesional, en la constitución de los sujetos y en las prácticas pedagógicas.

En el marco de esta importante transformación, la Dra. Celia Ortiz Arigós de Montoya llevó adelante en 1931, desde el Instituto de Pedagogía de la Facultad, y en el seno mismo de la Escuela Normal de Paraná, un Ensayo de Educación Nueva. Esta experiencia, en tanto “alternativa pedagógica”, colaboró con el proceso de clausura del Normalismo, dislocando algunos de los puntos nodales que hasta el momento regulaban el campo³ cultural y educativo normalista.

En este trabajo, que constituye una primera aproximación a la temática, nos proponemos avanzar en el estudio de las prácticas de lectura y escritura llevadas adelante en esa experiencia, intentando establecer algunas relaciones de ruptura/continuidad con los lineamientos ordenadores de la enseñanza de la lectura y la escritura de “la escuela tradicional”⁴ normalista de la época.

2. Primera parte: la “alternativa pedagógica” de Celia Ortiz de Montoya⁵

Celia Ortiz Arigós de Montoya nació en Paraná el 27 de noviembre de 1895. Su educación se inició con maestras particulares, para luego continuar en la Escuela Modelo de Niñas, el Internado Temperley, el Colegio del Huerto y la Escuela Normal, donde finalizó sus estudios primarios y cursó los secundarios. En 1915 egresó de esa institución como Maestra Normal y en 1918 obtuvo el título de Profesora de Pedagogía y Filosofía, tras cursar estudios en la Universidad Nacional de La Plata, donde luego, en 1921, obtuvo el Doctorado en Ciencias de la Educación, lo que le

valió el mérito de ser la primera mujer argentina que alcanzase ese título. En 1922 Montoya vuelve a su ciudad natal y ocupa varias cátedras en la recientemente creada Facultad de Ciencias Económicas y Educativas de la Universidad Nacional del Litoral (1920).

En 1929 se creó el Instituto de Pedagogía, dependiente de la mencionada Facultad, destinado a la investigación y experimentación pedagógica. Celia Ortiz de Montoya se hizo cargo de su dirección en 1930, y desde allí diseñó el proyecto de la experiencia, que básicamente consistía en un ensayo de la “Escuela de Creación” que se proponía llevar adelante⁶. El proyecto de ensayo que realmente pudo concretarse fue el aprobado por el Consejo Directivo con fecha 27 de noviembre de 1930; se desarrolló durante el transcurso de 1931, y fue denominado por su mentora: “Ensayo de Educación Nueva”⁷.

Durante 1931 la Dra. Ortiz de Montoya llevó a cabo, entonces, su experiencia de educación nueva, a la cual incluimos en el grupo de alternativas pedagógicas⁸ que tuvieron lugar en nuestro país en la década de 1930. Puiggrós (1992, p. 61) la coloca entre una de las experiencias inscriptas en el amplio y variado espectro de las posiciones “transgresoras”, una variante de las que conforman el campo de las alternativas pedagógicas en nuestro país. Cabe aclarar que al caracterizar distintas posiciones dentro de aquel campo no implicamos que sean excluyentes entre sí, sino, por el contrario, en ocasiones son intercambiables o susceptibles de complejas combinaciones⁹.

Teniendo en cuenta la especificidad del estudio de las alternativas pedagógicas es que hemos atendido al análisis de la posición ocupada en el campo político-pedagógico y cultural-intelectual por quien produjo el evento y por quienes fueron artífices de su exclusión y negación, reconstruyendo las luchas por la hegemonía en las cuales se inscribe la situación histórica que estamos focalizando.

Esta experiencia estaba regida por influencias democratizadoras del sujeto pedagógico. Su creadora explicitaba sus fines de la siguiente manera:

Movidos por el afán de ver disfrutar a la niñez argentina de una educación más humana, integral y social, más con el momento actual de la cultura, cual la gozan tantos miles de niños de otros países, y siendo Directora del Instituto de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Económicas y Educa-

cionales de Paraná, de la Universidad Nacional del Litoral, [...] solicité al Consejo Directivo [...] permiso para iniciar en la Escuela de Aplicación Anexa, un ensayo limitado de educación integral activa (O. de Montoya, 1933, p. 62).

Según rastreamos a partir de declaraciones de Beatriz Bosch citadas por Carli (1993), la jerarquía académica de la Dra. Montoya y su posición partidaria al Escolanovismo generó numerosas resistencias, hasta que finalmente se llegó a prohibir el ensayo implementado¹⁰, lo cual pone en evidencia que la lógica del antagonismo regulaba el vínculo entre la experiencia de Montoya y las autoridades institucionales designadas por la intervención desde 1931, que intentarían llevar adelante la “restauración del Normalismo”¹¹.

La experiencia mentada y dirigida por una Doctora en Ciencias de la Educación formada en la Universidad de La Plata, pero previamente egresada normalista y paranaense, factores legitimadores de su tarea, creemos que constituyó una alternativa pedagógica debido a su carácter innovador, capaz de mudar o alterar ciertos aspectos de la educación tradicional o dominante en esos momentos. Es más, colaboró (a pesar de haber sido una micro experiencia) en el proceso de clausura del Normalismo, como factor interno del campo pedagógico, ya que ayudó a la desarticulación de algunos de sus puntos nodales, que hasta hacía unos años habían regulado la cultura pedagógica normalista¹²: régimen disciplinario como eje organizador de las prácticas educativas, relación jerárquica y verticalista entre los sujetos pedagógicos, concepción reduccionista del conocimiento, configuración estática del espacio áulico, y lo que trabajaremos a continuación especialmente. Nos referimos a la cuestión del método en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura¹³.

3. Segunda parte: la enseñanza de la lectura y la escritura en la Experiencia de Educación Integral Activa

3.1. Continuidades: la cuestión del método y la permanencia de la pedagogía torrista de la lectura

La Escuela Normal de Paraná fue creada según ley promulgada el 6 de octubre de 1869 y efectivamente comienza a funcionar en 1871. Su primer director fue George Stearns, quien estuvo secundado por un grupo

de maestras norteamericanas traídas especialmente por Sarmiento a la Argentina (Figueroa, 1934). Los norteamericanos introdujeron metodologías de avanzada, como es el caso de la enseñanza por objetos, método que se basaba en la concepción de que el alumno no es un memorizador, sino un investigador, y que para aprender se presupone el entender. Stearns promovió, durante esos primeros años de funcionamiento institucional, la enseñanza de la lectura a través del método de palabras: “Este método consiste en hacer de la palabra impresa, el signo de la idea que representa, del mismo modo que la representa el cuadro. El niño muy pronto aprende a distinguir palabras usuales y cortas y con ellas por base va formando su vocabulario” (de Miguel, 2002, p. 121).

Pero será José María Torres, director de la institución decana que sucedería a Stearns desde 1876, el encargado de protagonizar lo que de Miguel (2002) denomina la fundación de la pedagogía normalista de la lectura¹⁴.

Si bien la problemática del método de la enseñanza de la lectura y la escritura ha dado lugar a amplias polémicas (Braslavsky, 1962 y 1997), nos interesa retomar la línea de continuidad que, según de Miguel (2002), comienza en Sarmiento, se prolonga con Stearns, se consolida definitivamente con Torres y muestra la centralidad y lugar prioritario de la cuestión del método:

Esto es así porque el método era lo que garantizaba el acceso a la verdad: la estrategia científicista, que desplegó el discurso pedagógico normalista, para legitimarse pudo ser desarrollada a través de un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones, un juego de reglas, de definiciones e instrumentos; expresado sintéticamente, la educación debió convertirse en ciencia. La dimensión metodológica traducida como didáctica se posicionó como la especificidad propia de lo educativo (de Miguel, 2002, p. 126).

Nosotros podríamos engarzar en esa línea de cierta continuidad que supone la primacía de la cuestión del método a Celia Ortiz de Montoya, pero con matices sustanciales, ya que la pedagoga instala el método también en el centro de la escena, *pero para subvertirlo*; hay en Montoya una voluntad de descentramiento del método, esto es, desplazamiento del método que ella denominará “tradicional” de una centrali-

dad, y en tanto eje vertebrador en torno al cual se organizará la escena educativa, en pos de un redimensionamiento de la creatividad libre, la auto expresión y la estética:

[...] viene el maravilloso mundo infantil de la analogía, más próximo al campo literario que al cientificismo prematuro, que abre las puertas a la creación y autoexpresión, el mundo del color y de las formas de vida intuitas, reales, sentidas, desconocidas para la escuela del tecnicismo científico, devota, veneradora de la instrucción racionalista, gramatical, fría, formal. El cultivo del cuento, la fábula, la poesía, la expresión musical, la dramatización, darán alas a la imaginación y crecerá fecundo el poder expresivo del niño, por propio impulso, no por fría repetición de lo ajeno (O. de Montoya, 1933, pp. 84-86).

Volviendo a la cuestión del método de Torres, sus enseñanzas permanecieron e influyeron en varias generaciones posteriores de normalistas: “[...] encontramos en las obras de los más famosos pedagogos argentinos la continuidad y profundización del método de Torres que a lo largo de las décadas no fue alterado esencialmente” (de Miguel, 2002, p. 125); esto nos da pie a sostener que su método de la enseñanza de la lectura era el de implementación corriente en la década de 1920-1930 en la Normal de Paraná, a partir de la intervención pedagógica concreta de las generaciones de maestros normales herederos del legado pedagógico de Torres (sus discípulos¹⁵) y los noveles maestros formados por aquellos.

Otro dato que abona esta hipótesis de la continuidad del método torrista es la permanencia de la escena de lectura, la lección de lectura modelo diseñada y enseñada por Torres (Carbó, 1878)¹⁶, que hasta 1931 aparece volcada en las páginas de un importante libro de lectura de Pablo Pizzurno, también de circulación en la Normal de Paraná (Pizzurno, 1931): “La vigencia del método torrista, se vuelve patente en esta escena de lectura de Pizzurno, sobre todo [...] en la aplicación de las reglas” (de Miguel, 2002, p. 134).

A continuación, nos centraremos en dos de los supuestos que fundamentan la pedagogía torrista de la lectura, que posteriormente retomaremos para establecer algunos desplazamientos, en el análisis de las

prácticas de lectura y escritura que tuvieron lugar en la experiencia de Montoya. Estos son: la concepción del lenguaje y la consiguiente represión de la escritura¹⁷.

3.2. José María Torres, su concepción del lenguaje y la represión normalista de la escritura

La elección metodológica de Torres, que subyace en el método de enseñanza de la lectura propiciado, se basa en determinadas concepciones del lenguaje:

[...] la concepción filosófica que marcó al Normalismo en lo referido al lenguaje, entendía a la materia fónica como una expresión natural del pensamiento. Y esta postura ontológica relegó a una posición marginal a la materia gráfica, entendida esta última como una expresión secundaria y tergiversadora del pensamiento [...] Las consecuencias teóricas, metodológicas y políticas de esta represión de la escritura exceden ampliamente los límites del Normalismo e incluso del discurso pedagógico moderno. No obstante, la cuestión de la represión de la escritura y su subordinación a lo fónico [...] resulta decisiva a la hora de analizar los métodos de alfabetización con los cuales se construyó la cultura letrada en Argentina. Y más particularmente, el modo en que la pedagogía de la lectura normalista ubicó metodológicamente en posición de privilegio al sonido respecto de la escritura y cómo esto impactó en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura. [...] Prosiguiendo con el análisis del método torrista, la filosofía del lenguaje que fundamenta el método didáctico para la lectura y la escritura resulta subsidiario de una posición fonocentrista¹⁸ (de Miguel, 2002, pp. 126-127).

Desde tal perspectiva filosófica, señala la autora a quien retomamos, el lenguaje aparece como la representación de los conceptos a través de las palabras. Expresa ideas de las cuales deriva, es un instrumento del pensamiento, vehículo de significados y tiene por tarea mediar entre la conciencia y la realidad: “El pensamiento es anterior e independiente respecto del lenguaje, porque el fundamento ontológico de éste radica en el logos que se transparenta” (de Miguel, 2002, p. 127).

De esa concepción se concluye que “la naturaleza del lenguaje es la oralidad, de la cual la lectura en voz alta es su primer y genuina expresión, mientras que la escritura es suplementariamente su representación gráfica” (de Miguel, 2002, p. 128).

Esta subordinación de la letra en favor del sonido, señala de Miguel (2002), impacta en la metodología de la lectura tal como Torres la propone:

Un niño aprende a hablar porque la necesidad lo obliga [...] Obligado a comunicar sus pensamientos adopta el medio más conveniente; pero ninguna necesidad imperiosa le mueve a informarse de las letras ni ve motivo racional para darles unos nombres con preferencia a otros (Torres, 1888 citado en de Miguel, 2002, p. 127).

Fue así que para las prácticas pedagógicas del Normalismo la escritura quedaba desjerarquizada, limitándola a la transcripción, el dictado y la redacción escolar.

3.3. La intervención pedagógica de Celia Ortiz de Montoya y las rupturas: liberación de la lectura y revalorización de la escritura

Entendemos que la experiencia de Educación Nueva constituyó una ruptura fuerte con la tradición pedagógica del Normalismo en lo relacionado con la enseñanza de la lectura y la escritura fundada en la pedagogía de José María Torres, ya que según hemos logrado reconstruir, y en tanto alternativa pedagógica, subvirtió algunos de los puntos nodales de la pedagogía torrista de la lectura: liberó la lectura de la impronta metodológica torrista y habilitó nuevas escenas de lectura, revalorizó las prácticas de escritura, reposicionándolas en la escena pedagógica.

La Dra. Montoya (1933, pp. 83-84) se expedía del siguiente modo acerca de la metodología de la enseñanza de la lectura¹⁹:

La escuela tradicional iniciaba este proceso [la enseñanza de la lectura] con palabras elegidas por el maestro por un conjunto de razones obedientes a la ley de gradación estricta de dificultades, escogiendo aquellas más simples por su estructura, las con significado concreto para el niño (nene, oso) y luego yendo a las partes, descomponiendo la palabra

y usando combinaciones más o menos felices de elementos se formaban frases, por agregación sucesiva de partes, verdaderos mosaicos de palabras, que muchas veces tenían un significado remoto para el niño y llegaban a confundir las significaciones (lomo-olmo). Todo ello en vez de afirmar la evolución normal del lenguaje —el período de la palabra frase es tanto más ficticio cuando en realidad aparecen sólo palabras sobre un fondo de sonidos incomprensibles para nosotros, destacándose en el balbuceo general palabras más claras que otras— destruyen ese hablar por frases del escolar, y lo inician en el arte de hacer frases sin decir lo que ellos desean, dándoselas hechas, estilizadas con formas verbales sumamente pobres y poblando el lenguaje de estos y esos que a veces arraigan muy hondo. [...] El proceso de lectura-escritura —nunca hicimos escritura como en la escuela tradicional con clase especial para escribir caligráficamente, mientras toda la semana escriben sin caligrafía— adquiere así unido al centro de actividades habituales, la característica de un lenguaje, de un instrumento de expresión de pensamiento, es EXPRESION GRAFICA SIMBOLICA. Se siente profundamente la unidad del pensar, el hablar y el escribir. No es raro pues que cuando ellos quieren, enseguida, comunicarnos un pensamiento lo hagan en forma escrita.

A partir de esta cita podemos realizar una serie de comentarios. En primer lugar, vemos la crítica de Montoya hacia el encuadre metodológico propio de la escuela tradicional, que, según la reconstrucción de la escena de enseñanza de la lectura que repone la propia autora, responde a las características del método torrista. En oposición a esto, ella propone el método global:

Lejos del atildamiento ficticio de los vocabularios estudiados con pose intelectualista, muy por encima de las necesidades expresivas, el niño encuentra en sí mismo, cuando las necesita, frases y giros completos. Cuando no tiene necesidad de hablar, claro es que sus frases son mecánicas, frías. Crear necesidades de contar algo, gusto por contarnos sus deseos, sus proyectos, sus preocupaciones: acostumbrarlo a trasva-

sar al papel sus pensamientos en sus diarios infantiles, es la única y verdadera forma de cultivar el lenguaje, SU lenguaje, y el único camino de huir de un nuevo verbalismo, al que pueden llevarnos los 'Centros de interés', aplicados demasiado unilateralmente. Por eso nuestros juegos de lenguaje son simples e infantiles, están tomados de los juegos espontáneos. Los mejores ejercicios en este renglón, las descripciones espontáneas, los comentarios jocosos, no pueden caer dentro del desarrollo general; son flor del ingenio personal, mueren en las páginas de lo programático, y son desde luego, las únicas importantes; el cuento, la poesía, la dramatización, la complementan y enriquecen. Que el niño cultive la sinceridad de expresar lo que siente, aunque no escriba composiciones con giros literarios huecos, ausentes de sentido para él, es lo esencial. La personalidad y el verbalismo no pueden hermanarse. El respeto del niño ha de ser vertical, hondo, veraz. ¿Por qué hemos de extorsionar su lenguaje dándoles el nuestro que carece de significación psicológica para él? [...] Respondiendo a esa necesidad psicológica, nuestra iniciación a la lectura fue, pues, global (p. 83).

La preferencia de Montoya por el método global se corresponde con los insumos pedagógicos de la pedagoga relacionados con las corrientes escolanovistas y activistas. Celia Ortiz de Montoya, ya por diciembre de 1925, había partido de viaje de estudios a Europa, en donde permaneció hasta abril de 1926, y visitó escuelas, liceos, universidades, escuelas técnicas, industriales, de artes y oficios, escuelas de reforma, en España, Italia, Suiza; entró en contacto con educadores tales como Claparède, Malche, Bovet, Adolfo Ferrière y visitó la Exposición Didáctica de Florencia. También realizó una estadía en el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra.

Además, en su biblioteca encontramos las obras de estos pedagogos: Decroly, Dalcroze, Mawet, Forgione, Segers, Cleparède, todos relacionados ya sea con el sustento psicológico como metodológico de la lectura global.

El enfoque global permitía a Montoya liberar la lectura de la tiranía del método, tal como lo había concebido la escuela tradicional:

La lectura global permite usar formas de lenguaje usual sin preocuparnos por una gradación abstracta de dificultades que sólo percibe nuestro yo adulto dejando a los niños libres de expresar su deseo: ‘Dame uvas’, ‘Dé uvas’, ‘dí uvas’, ‘doi uvas’, para nosotros fueron meras flexiones verbales de un pensamiento presente, formas de expresión de cosas sentidas y deseadas en esos momentos que las uvas frescas asomaban por los canastos recién abiertos (1933, p. 84).

Por otro lado, según señala de Miguel (2002), en la manera que el Normalismo concibió el acto de lectura, podemos rastrear la combinación de distintas tradiciones hermenéuticas: la escolástica, la romántica y la iluminista. La primera se cristaliza en la concepción hermenéutica postulada por Torres:

Para él, quien no era ajeno a la tradición interpretativa católica española, la reafirmación de la transmisión oral, continuaba privilegiando una relación viva, presencial y controlada como forma de transmisión de la palabra. En el caso del método torrista, la permanencia de este protocolo escolástico puede verse en el predominio de la exposición oral, el uso de la interrogación, la regulación de la interpretación autorizada siempre en poder del docente y el control de la circulación de lo impreso (de Miguel, 2002, p. 143).

Estos ejes, que entretajidos dan forma a la caracterización normalista-torrista de la lectura, son subvertidos por Montoya²⁰. Como podemos apreciar, en primer lugar, estamos frente a una concepción del lector y del acto interpretativo diferente. El lector, para Montoya, no se limita a reconocer una verdad enunciada en el texto, sino que, productivamente, construye la significación a medida que interpreta. Aprender a leer es una actividad lúdica, creativa, que requiere de la participación e inventiva del niño:

Por eso nuestro niño lee y escribe la frase que necesitó pronunciar, como cuenta las uvas de su racimo, los kilos que trajo del mercado, las monedas de 0,05 que le faltaron para completar su importe, y REPRESENTA con números lo que necesita. Todo satisface su necesidad, está unido vitalmente a sus afa-

nes, y aun en las horas de mayor dosis de tareas especiales, nutren su afán de CONSTRUIR materialmente, auxiliados por letras movibles, cajas de lectura, cartulinas de frases tipos, las palabras y las frases que él necesita representar. Se inicia en la lectura primero identificando simplemente ‘formas gráficas’ en toda suerte de loterías preparadas por la maestra y por ellos mismos (con grafías manuscritas en este caso y con letras de moldes en el anterior), y en la escritura, como mero dibujo de formas gráficas acompañando al dibujo concreto. Luego la construcción de frases y la copia caligráfica con modelos individuales en tiras de papel, los ejercicios de conjunto con loterías Mackinder, adaptadas al centro, son seguidos de ejercicios de dictado —construcciones y dictado-escritura— hasta llegar al período de lectura de cuentos ilustrados con leyendas cortas o largas, según las fuerzas de cada uno, coleccionados por los niños mismos, de las revistas infantiles que frecuentan y que pegadas en las hojas de un cuaderno, son su primer libro de lectura verdaderamente infantil, más infantil que los libros que circulan, para leer ora en ellos, o en los libros de cuentos ilustrados de la biblioteca de aula.

La lectura-escritura es una de las múltiples EXPRESIONES polimorfas, en que se ejercitan: manual, plástica, rítmica, muscular, física, estética, gráfica concreta, imaginativa, personificada, y por último, simbólico-abstracta. Nuestros pequeños, con igual alegría, dejan en la cera blanda las formas de las cosas que más hondamente les han interesado, reproducen en la arena, en el cartón, en la madera, lo visto, lo oído: carros, jardineras, canastos, jaulas, gallinas, gallos, chanchos, pavos, patos, peces, vagonetas, zorras para la carne, la huerta, las herramientas, y a todo le ponen su nombre, y se ejercitan en reproducirlos con el dibujo y las grafías correspondientes. Lo mismo con las verduras, las frutas, etc., etc. (O. de Montoya, 1933, pp. 86-87).

Esta cita ilustra cómo la interpretación deja de ser potestad privativa del docente, se libera la lectura, esta vez de los protocolos interpretativos del maestro y, a su vez, cómo se desquicia el control sobre lo impreso, sin adherencia a los libros de lectura que conformaban el

canon normalista. Los libros de lectura consistían en recopilaciones de cuentos y textos realizadas por los mismos niños, teniendo en cuenta solo sus gustos y preferencias y:

[...] engendrando una actitud abierta a la realidad, al cambio, a la novedad, que si se continúa cultivando más adelante, con la lectura de revistas y periódicos, libros después, puede devenir permanentemente, y ser antídoto contra el estancamiento habitual de nuestros programas calcados en textos, casi siempre más o menos envejecidos antes de salir a la circulación, ajenos a la última noticia (O. de Montoya, 1933, p. 73).

Otros insumos de lectura de los niños que participaron de la experiencia fueron los libros de cuentos. Durante los recreos, Montoya evitó el acatamiento de los rígidos horarios escolares imperantes y permitió que los chicos se quedaran en la planta alta o en la terraza, dejando a libre elección la decisión de bajar o no al patio. En ese tiempo, los chicos, entre otras actividades, se dedicaban a “hojear libros de cuentos en la biblioteca del aula” (O. de Montoya, 1933, p. 68).

Pero el espacio áulico no era el único escenario posible para la lectura: “Para contrabalancear la falta de campo de juegos verdaderamente aceptable [...] hicimos frecuentes escapadas a la plaza vecina, donde en la primera hora dibujaban y a veces leían o jugaban los chicos con grande gozo” (O. de Montoya, 1933, p. 71).

En relación con el reposicionamiento de la escritura en la escena pedagógica, podemos señalar varias cuestiones.

En primer lugar, ya desde la propuesta metodológica aparece equiparada jerárquicamente a la lectura (Montoya habla de lectura-escritura), y no solamente a ella, sino que en Montoya encontramos la lectura (oral), la escritura, la plástica, la rítmica, en un mismo nivel: el del campo de la expresión. Esto aparece explícitamente en los objetivos de la experiencia: “Atender a ese orden de desenvolvimiento gradual de los sentidos y la expresión integral gráfica, oral, escritura, numérica, plástica, rítmica, por medio de los métodos activos, el material auto-educador, el trabajo personal y manual utilizando convenientemente la motivación psicológica” (O. de Montoya, 1933, p. 63), y se relaciona con el estatuto que Montoya otorga a la escritura y con su preferencia por el método global, como explicáramos.

La pedagoga, si no invierte, al menos reorganiza de manera sustancialmente diferente la ecuación torrística que concebía la palabra como expresión/instrumento del pensamiento:

El proceso de lectura-escritura en —nunca hicimos escritura como en la escuela tradicional con clase especial para escribir caligráficamente, mientras toda la semana escriben sin caligrafía— adquiere así unido al centro de actividades habituales la característica de un lenguaje, de un instrumento de expresión de pensamiento, es EXPRESION GRAFICA SIMBOLICA. Se siente profundamente *la unidad* del pensar, el hablar y el escribir. No es raro pues que cuando ellos quieren, en seguida comunicarnos un pensamiento lo hagan en forma escrita (O. de Montoya, 1933, p. 84) [la cursiva es nuestra].

Lo anterior constituye, por parte de Montoya, una verdadera revalorización de la escritura, a la que recupera de la escolarización más limitante, introduciendo la dimensión simbólica. Es curioso que enfatice la práctica de la escritura en torno a un género que quedaría por fuera de los géneros habilitados por el discurso pedagógico normalista: propone escritura de diarios íntimos, como antes mencionábamos,

permitiéndoles junto con el dibujo libre y la expresión integral una expresión perenne que los serena y los expande, alimentando sus impulsos activos y creativos, conduciéndolos en un lento proceso casi natural, pero orientado hacia fines más altos que el mero crecer natural, a la estructuración del YO PERSONAL, CULTO y SOCIAL (O. de Montoya, 1933, p. 75).

4. A modo de cierre

En este trabajo, intentamos, a partir de una primera aproximación al tema, marcar algunos de los rasgos sustancialmente diferenciales entre la concepción metodológica respecto de la enseñanza de la lectura que subyace en la pedagogía normalista torrística y en la alternativa pedagógica llevada adelante por Celia Ortiz de Montoya. Asimismo, hemos presentado algunas prácticas de lectura y escritura desarrolladas en esa experiencia que creemos introdujeron cambios en los modos de relacionarse con la palabra.

A la vez que esperamos realizar un aporte al campo de la historia de la cultura letrada en nuestro país, dejamos abiertas líneas de investigación futuras, tales como el análisis denso de escenas de lectura en la experiencia trabajada, la profundización del estudio de las líneas de continuidad y ruptura entre las concepciones de la lectura y la escritura en la experiencia con el método torrista, el relevamiento de las prácticas de lectura y escritura en otras alternativas pedagógicas, entre otros muchos aspectos.

Notas

- 1 Si bien se toma el año 1870 como el de fundación de la institución, los datos históricos oficiales señalan su decreto de creación en 1869 y que efectivamente comenzó a funcionar en 1871 (Figueroa, 1934).
- 2 Utilizamos la categoría de “discurso hegemónico” en filiación con la conceptualización de Laclau y Mouffe (2006).
- 3 Retomamos la categoría de campo, tal como se conceptualiza en Bourdieu (2003).
- 4 Así denominada por la propia pedagoga e historiadora de la educación paranaense (Montoya, 1933).
- 5 En relación con esta primera parte, se retoma Román (1998, 1999 y 2001).
- 6 Como veremos, si bien la pedagoga entrerriana logra concretar su ensayo, no logrará posteriormente extenderlo a una Escuela de Creación, tal como aspiraba, debido a los mecanismos de represión de los que fue objeto por parte del sector normalista restaurador que había asumido la conducción de la Normal de Paraná; concretamente, nos referimos a la suspensión coercitiva de su Experiencia a comienzos de 1932.
- 7 Montoya también lo llamó “Ensayo de Educación Integral Activa”.
- 8 En renuncia a la clasificación dicotómica y binaria de educación popular y no popular, retomamos la opción y propuesta de Puiggrós (1990) que consiste en analizar “alternativas pedagógicas”, categoría más amplia que opera permitiendo detectar todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideario pedagógico, finalidad, metodologías, técnicas) mudaran o alteraran el “modelo educativo dominante”. En relación con el desarrollo teórico y su funcionamiento como herramienta de análisis en la historia educativa, también puede consultarse Puiggrós y Gómez (1989) y Puiggrós, José y Balduzzi (1988).
- 9 Este aspecto es analizado detenidamente en relación con la biografía intelectual de la Dra. Ortiz de Montoya en Román (2002).
- 10 En este artículo la autora alude a expresiones de la historiadora entrerriana, Beatriz Bosch, surgidas de una entrevista que se le realizó para la elaboración del mismo.
- 11 Tras la caída del Gobierno de Irigoyen, la Facultad de Ciencias Económicas y Educacionales de la UNL es intervenida. Por decreto del 10 de febrero de 1931 asume el puesto de Delegado Interventor Maximio Victoria. Por entonces, el Director de la Escuela Normal

- Anexa— (dependiente de la Facultad) era Roberto Escobar. Su gestión será la que prohíbe en 1932 la continuidad del Ensayo de Educación Nueva concretado durante todo 1931 por Montoya.
- 12 Para un desarrollo in extenso de este punto, consultar Román (1998). La proyección de su tarea innovadora se evidencia claramente en la trayectoria y actuación de su discípula dilecta, Luz Vieira Méndez. En relación con esta pedagoga, remitimos a Román (2002).
- 13 Este aspecto constituye un avance y un aporte novedoso al tema, al estudio de esta alternativa pedagógica, ya que es un aspecto que no había sido previamente abordado.
- 14 La pedagogía de la lectura de José María Torres aparece extensamente explicada en Torres (1888).
- 15 de Miguel (2002) trabaja el caso del cuaderno de clases de Alejandro Carbó, cuando este era alumno de Torres en la Normal de Paraná (Carbó, 1878). En esas notas de clase de Carbó aparece desarrollada la lección modelo de lectura tal como la enseñaba Torres.
- 16 El cuaderno de Alejandro Carbó contiene las clases de Pedagogía y Elementos de Crítica del 3.º año del Curso Normal, dictadas por José María Torres, durante 1878. Agradecemos el acceso al mismo a la Prof. Norma Fernández
- Doux, quien generosamente nos permitiera consultar copia transcrita. Puede consultarse también Demarchi (1993).
- 17 Para el tratamiento de estos aspectos, seguimos las elaboraciones en de Miguel (2002).
- 18 En relación con el *fonocentrismo*, véase Derrida (1978).
- 19 Para este análisis nos centramos en una fuente clave, véase O. de Montoya (1933). Cabe señalar que no fue posible localizar esta fuente ni en los archivos y bibliotecas públicos de Paraná, del interior de Entre Ríos, y ni siquiera en los de la propia ciudad de Santa Fe. Tuvimos acceso a la misma a través de Inés Hirschon de Sampayo, nieta de la Dra. Ortiz de Montoya, a quien agradecemos la colaboración por ser quien nos la facilitó, ya que, hasta donde conocemos y pudimos investigar, solamente obra en la parte de la biblioteca de su abuela que se encuentra bajo su custodia (que no es de acceso público, por supuesto). La dificultad para acceder a esta fuente y su valorización justifican, a nuestro juicio, la extensión de las citas de ese texto que incluimos en el artículo, a riesgo de resultar "excesivas" para el lector.
- 20 Montoya se inscribe más bien en el legado de Ovide Decroly —como figura paradigmática— y de los autores mencionados: Dalcroze, Mawet, Forgiione, Segers, Claparède.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1997). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1880 hasta 1930? *Lectura y vida*, 4, 5-16.

- Carli, S. (1993). Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930). En A. Puiggrós (Dir.) y E. Ossanna (Coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)* (pp. 185-237). Buenos Aires: Galerna.
- de Miguel, A. (2002). Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En H. R. Cucuzza (Dir.) y P. Pineau (Co-dir.), *Para una Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida* (pp. 109-148). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Figuerola, S. (1934). *Escuela Normal de Paraná. Datos Históricos. 1871-1895*. Paraná: Predassi Impresores.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, A., José, S. y Balduzzi, J. (1988). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (Dir.). (1992). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (Coords.). (1992). *Alternativas Pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Román, M. S. (1998). Celia Ortiz de Montoya y las 'alternativas pedagógicas' al Normalismo (1920-1932). *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 16, 171-200.
- (1999). La experiencia de educación integral activa en la Escuela Normal de Paraná. En A. Ascolani (Comp.), *La educación argentina. Estudios de Historia* (pp. 197-208). Rosario: Ediciones del Arca.
- (2001, mayo). Celia Ortiz de Montoya: su influencia en la Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana. Ponencia presentada en V

Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San José de Costa Rica, Costa Rica.

- (2002). *Las 'alternativas pedagógicas' en la historia educativa entrerriana (1870-1940)*. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social (orientación: cultural, educativa y científica) no publicada, Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación, Entre Ríos, Argentina.
- (2008). Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 12, 93-109.

Fuentes

- Carbó, A. (1878). *Cuaderno de clases*. Transcripción a cargo de Norma Fernández Doux de Demarchi, inédito.
- Demarchi, N. (1993, 19 de febrero). El cuaderno de Alejandro. *Semanario El Acontecer*, Colaboración (p. 7). Villa Libertador San Martín, Entre Ríos.
- O. de Montoya, C. (1933, marzo). Nuestro ensayo de Educación Nueva. *Boletín de Educación*, 89. Santa Fe: Consejo de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Pizzurno, P. (1931). *Prosigue. Libro Segundo*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- Torres, J. M. (1888). *Arte de enseñar. Curso de Pedagogía. Libro III: Metodología de la lectura, la escritura y la aritmética*. Buenos Aires: Editorial Estrada.