

DE LA A A LA Z

*Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura
en la escuela primaria chilena (1840-1880)*

DE LA A A LA Z

*Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura
en la escuela primaria chilena (1840-1880)*

Rodrigo Mayorga

uah/Ediciones
Universidad Alberto Hurtado

De la A a la Z

Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela primaria chilena (1840-1880)

Rodrigo Mayorga

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 – Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl – 56-228897726
www.uahurtado.cl

Impreso en Santiago de Chile por C y C impresores
Primera edición agosto 2024

Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.

ISBN libro impreso: 978-956-357-482-1

ISBN libro digital: 978-956-357-483-8

Coordinador colección Historia
Daniel Palma Alvarado

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior
Elba Peña

Diseño de portada
Francisca Toral

Imagen de portada: Silabario chileno. Sitio Memoria chilena. Se agradece la autorización de uso.



Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	<u>9</u>
INTRODUCCIÓN	
La escuela, ¿para qué?	<u>11</u>
La pregunta por la enseñanza y la pregunta por el aprendizaje	<u>16</u>
El problema de las fuentes: la “caja negra” histórica de la escuela	<u>21</u>
Historia de la escuela, ¿para qué?	<u>23</u>
CAPÍTULO I	
LOS DISCURSOS QUE DIERON VIDA AL SISTEMA ESCOLAR	
Una institucionalidad educativa en busca del control y la uniformidad	<u>29</u>
Una civilización para todos, pero no de todos	<u>39</u>
Disputas y tensiones al interior de la escuela civilizatoria	<u>45</u>
CAPÍTULO II	
LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA	
La enseñanza de la lectura en los orígenes del sistema estatal	<u>55</u>
El <i>Método de lectura gradual</i> : mnemotecnia, fonética a e inducción	<u>60</u>
El <i>Método de lectura gradual</i> en el contexto del proyecto educativo estatal	<u>69</u>
Y después del <i>Método</i> , ¿qué? Los textos para ejercitar la lectura	<u>79</u>
CAPÍTULO III	
LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA	
Escribir. ¿Para qué?	<u>89</u>
Un método en pos de la buena letra	<u>98</u>
Teoría y ortografía en la enseñanza de la escritura	<u>110</u>

CAPÍTULO IV	
EL ESCENARIO Y LOS ACTORES DE LA ENSEÑANZA: LA REALIDAD MATERIAL DEL AULA	
El espacio del aula	<u>119</u>
La organización del aula: los sistemas de enseñanza	<u>127</u>
Los actores del aula	<u>133</u>
Los saberes del aula	<u>138</u>
CAPÍTULO V	
EL PROBLEMA HISTÓRICO DEL APRENDIZAJE: MÉTODOS Y PRÁCTICAS DESDE LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	
La psicología de la educación como perspectiva de análisis histórico	<u>145</u>
El <i>Método de lectura gradual</i> visto desde la psicología de la educación	<u>149</u>
Las prácticas escolares vistas desde la psicología de la educación	<u>155</u>
ALGUNAS CONCLUSIONES	<u>175</u>
FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA	<u>181</u>

AGRADECIMIENTOS

Una obra como esta difícilmente existiría sin la ayuda y el apoyo de una serie de individuos e instituciones. En primer lugar, el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica, donde este estudio vio por primera vez la luz en formato de tesis. También la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología Conicyt (hoy ANID), que me otorgó una beca para cursar los estudios de magíster en que la desarrollé. Las revistas *Pensamiento Educativo* de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* de la Universidad de Santiago de Chile, así como la editorial Taurus, fueron importantes en este proceso, publicando resultados parciales de esta investigación.

Fundamental para el desarrollo de este estudio fue formar parte del Proyecto Anillos SOC-17 “La educación ante el riesgo de fragmentación social”, dirigido por Sol Serrano y Cristián Cox. En su interior pude desarrollar con enorme libertad gran parte de esta investigación, ir testeando mis hipótesis y metodologías, construir conjuntamente conceptos y fuentes, además de encontrar siempre un espacio de diálogo y discusión de alto nivel intelectual y con importantes dosis de fraternidad. Agradezco a sus dos directores y al resto de sus miembros: Pilar Hevia, Robinson Lira, Francisca Rengifo, Macarena Ponce de León, María José Vial, Rodrigo Sandoval, Iván Núñez, Iván Jaksic, Josefina Silva,

Daniel Cano, Julio Gajardo y Carolina Loyola. También a Camila Gatica, María Paz Asenjo y Marco Jaramillo, quienes se desempeñaron como ayudantes en distintas etapas del desarrollo de esta investigación. Y a Macarena Ríos, quien sin rendirse lleva años insistiéndome y motivándome a publicar este libro.

Fuera del ámbito académico y universitario, numerosos amigos y amigas fueron parte importante del desarrollo de esta investigación. Corro el riesgo de olvidar a alguno si los enumero a todos, pero ellos y ellas saben quiénes son. Mis hermanos Joaquín, Rosario, Magdalena y Francisca fueron, como siempre, un apoyo fundamental, y mis padres, Luis y Verónica, el refugio seguro sin el que este ni la mayoría de mis proyectos habrían llegado a buen puerto.

Finalmente, mi reconocimiento más profundo a tres mujeres fundamentales para esta obra. A Anne-Marie Chartier, quien antes de que la conociera me inspiró con sus textos y, luego, con su generoso apoyo y compañía. A Sol Serrano, mi tutora y mentora, a cuya exigencia y cariño en partes iguales debo el ser el historiador que soy hoy. Y a Valentina, mi compañera y mejor amiga, con quien empezamos un camino juntos cuando este libro no era más que un borrador de proyecto, lo ratificamos pocos días después de haberlo entregado como tesis y con quien hoy, cuando este hijo de papel ve la luz, compartimos el desafío de criar juntos a Luciano.

Si la historia debe servir para mejorar la sociedad en que vivimos ¿de qué serviría si no podemos compartirla con quienes le dan sentido a nuestros días? Por eso y tantas cosas más, a todos y todas, simplemente gracias.

INTRODUCCIÓN

La escuela, ¿para qué?

Uno de los consensos más amplios en la discusión educativa actual, es el referido a la importancia de la “calidad” educativa. Este puede resumirse de la siguiente forma: no basta con que la población acceda a la escuela, sino que es necesario que allí reciba una educación de calidad. Detrás de esta afirmación, que pareciera ser de sentido común, se esconden importantes tensiones y disputas. Porque, ¿de qué se habla cuando se habla de calidad educativa? ¿Del lugar que alcanza un país en tests internacionales? ¿De cómo las escuelas permiten a sus estudiantes desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico o acceder a conocimientos especializado? ¿O de que proporcionen una formación ciudadana y valórica que permita sustentar un sistema democrático y una sociedad cohesionada? Las anteriores son solo algunas de las múltiples respuestas posibles, porque el concepto de calidad educativa es, ante todo, de orden social e histórico; es imposible comprenderlo si no evidenciamos primero el sentido y la función que le hemos otorgado a la escuela en un tiempo y espacio determinado. Es ese “para qué” el que orienta su actuar, a la vez que permite evaluar su calidad.

¿Para qué tenemos escuelas? La respuesta a esta pregunta es también histórica y supone distinguir con exactitud de qué escuela

estamos hablando. Porque, aunque las prácticas educativas formales se remontan a la Antigüedad clásica e incluso antes¹, los sistemas escolares masivos tienen un origen bastante posterior. La escuela masiva, esa que busca alcanzar al conjunto de la población en pos de entregarle una educación común, es un fenómeno propio de la Modernidad que, si bien no es un efecto exclusivo de la construcción y expansión del Estado moderno, tampoco puede entenderse desligado de estas.

Los sistemas educativos públicos de carácter masivo fueron un componente central en la construcción de los Estados modernos. Althusser llamó a las escuelas “aparatos ideológicos del Estado” y, aunque en su análisis pecó de exceso de estructuralismo, no estuvo errado en su evaluación del enorme poder de estas instituciones². Una red de escuelas capaz de extenderse por el territorio implicaba la capacidad de diseminar a través suyo una serie de mensajes, propuestas e ideales que fueran favorables al proyecto estatal en construcción. No solo esto: a través de ellas era posible difundir el “sentido de inevitabilidad” de un Estado que requería construir su legitimidad y así garantizar su propia existencia³. Es lo que Centeno y Ferraro han llamado el “poder simbólico” del Estado, una de sus cuatro capacidades y la única entre ellas que no se logra solo por medio de la imposición, sino que, sobre todo, de la persuasión.

El poder simbólico no es la única capacidad del Estado que se relaciona directamente con la escuela moderna. También lo hace su capacidad infraestructural. Centeno y Ferraro la definen como “el poder organizacional y técnico de procesar información, construir

¹ Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía* (México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007), 19.

² Louis Althusser, “Ideology and Ideological State Apparatuses”, en *The Anthropology of the State. A reader*, ed. Aradhana Sharma y Akhil Gupta (Malden: Blackwell, 2006).

³ Miguel Ángel Centeno y Agustín Ferraro, “Republics of the Possible: State Building in Latin America and Spain”, en *State and Nation Making in Latin and Spain: Republics of the Possible*, ed. Miguel Ángel Centeno y Agustín Ferraro (New York: Cambridge University Press, 2014), 13.

estructuras organizacionales y mantener sistemas de transporte y comunicación”⁴. A través de ella, los actores estatales pueden hacer “visibles” a los individuos, recursos y espacios que gobiernan, por medio de procesos de síntesis y clasificación⁵. La escuela permite difundir información, pero es también capaz de recolectarla y, si la llegada de una guarnición militar o un retén a una localidad es lo que permite garantizar el control estatal sobre ella, son instituciones como la escuela las que posibilitan conocerla. La estadística escolar, en general, y los sistemas de registro propios de esta institución, en particular, no solo responden a objetivos educacionales o criterios pedagógicos. Son medios que hacen inteligible a una población repartida por territorios extensos y que se desea gobernar.

Esta relación entre escuela y capacidades del Estado puede llevar a ver el proceso examinado como uno impuesto y de carácter unidireccional. Como si fuera el Estado el que crea a la escuela para, a través de ella, implementar su propio proyecto político o el de las élites que lo dirigen. No es esa la interpretación que sostenemos en este libro. En parte, porque la evidencia la desmiente: al menos para el caso chileno, sabemos que la construcción del sistema educativo público no respondió solo a la acción estatal, sino, además, y en gran medida, a la demanda educacional de las comunidades locales y a sus acciones decididas en pos de contar con una escuela –incluyendo la provisión de recursos económicos para sustentarla⁶. En parte, también, porque esta forma de entender el

⁴ Centeno y Ferraro, “Republics of the Possible: State Building in Latin America and Spain”, en *State and Nation Making in Latin and Spain: Republics of the Possible*, ed. Miguel Ángel Centeno y Agustín Ferraro (New York: Cambridge University Press, 2014), 11. La traducción es nuestra.

⁵ James Scott, *Seeing like a State: how certain schemes to improve human condition have failed* (New Haven: Yale University Press, 1998), 60.

⁶ Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo, *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*, tomo I. *Aprender a leer y escribir (1810-1880)* (Santiago: Taurus, 2012).

problema implicaría comprender al Estado como un actor y no como lo que realmente es: el producto de las acciones y disputas de seres humanos en el tiempo⁷.

Si el Estado es, como afirma Timothy Mitchell, el resultado de una serie de novedosas “técnicas de organización y articulación”⁸, entonces es posible decir que la escuela moderna es uno de los escenarios en que estas técnicas se implementan a través de prácticas concretas, produciéndose así constantemente al “individuo educado”, al Estado, y al límite entre este y la sociedad⁹. Por eso es que estudiar la escuela es tan importante: porque en las continuidades y discontinuidades que existen entre los objetivos que busca, los medios aplicados para alcanzarlos, las prácticas concretas que allí se dan y los resultados obtenidos por medio de estas, es posible comprender de mejor manera a la sociedad que le da vida y a la que, a su vez, la escuela impacta y moldea.

El presente libro busca realizar este análisis para el caso chileno, en el período comprendido desde la década de 1840 —cuando comienza a instalarse el sistema educacional primario— hasta inicios de la de 1880, cuando nuevas ideas pedagógicas provenientes de Alemania modificaron radicalmente el modelo educativo dominante, al tiempo que la conquista de nuevos territorios permitió realizar cuantiosas inversiones en las escuelas públicas del país. Son los años formativos del sistema educacional público, cuando se instalan sus bases y, por lo mismo, un período cuyo examen

⁷ Timothy Mitchell, “Sociedad, economía y el efecto del Estado”, en *Antropología del Estado*, ed. Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchell (México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2015).

⁸ Mitchell, “Sociedad, economía y el efecto del Estado”, en *Antropología del Estado*, ed. Philip Abrams, Akhil Gupta y Timothy Mitchell (México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2015), 11.

⁹ Rodrigo Mayorga, “Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)”, en *Historia política de Chile, 1810-2010*, tomo II. *Estado y sociedad*, ed. Iván Jaksic y Francisca Rengifo (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017).

ilumina la profundidad del impacto de la educación masiva –o de los intentos de establecerla– sobre una sociedad para la cual se trata de una absoluta novedad. Si bien al iniciarse este período ya existían en Chile tres niveles educativos –el primario, el secundario y el superior– fue solo el primero de estos el que tuvo voluntad y carácter de masividad, extendiéndose por gran parte del territorio nacional a lo largo de los años aquí estudiados. En otro lugar, hemos llamado a esta escuela la “escuela de la civilización”, por haber buscado entregarle a la gran mayoría de la población los conocimientos y las habilidades que sus creadores consideraban mínimas para conformar una sociedad civilizada y moderna¹⁰. La “calidad” de esta escuela no se evaluó en puntajes de pruebas estandarizadas o acceso de sus estudiantes al mercado laboral, sino en su capacidad de lograr lo que sus dirigentes esperaban de ella: “transformar” a la población para dar sustento a un nuevo proyecto político como era el Estado republicano.

Para lograr este objetivo, los actores del período posicionaron al centro de esta escuela las habilidades propias de la cultura escrita: la lectura y la escritura. Fue en la interrelación de los discursos, métodos y prácticas propias de su enseñanza y aprendizaje donde se desarrolló el doble proceso de producción del Estado y del “individuo educado”, así como de los límites entre ambos. Nuestra tesis es que, a través de estos procesos educativos, la escuela primaria chilena implementó el proyecto civilizador estatal del período, a la vez que sembró las semillas que llevarían a ponerlo en cuestión. Nuestro estudio busca adentrarse en la experiencia escolar de niños y niñas que asistieron a las escuelas primarias públicas chilenas entre 1840 y 1880, no solo para rescatar actores tradicionalmente olvidados por la historiografía, sino para dar cuenta de cómo esta

¹⁰ Rodrigo Mayorga, “Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)”, en *Historia política de Chile, 1810-2010*, tomo II. *Estado y sociedad*, ed. Iván Jaksic y Francisca Rengifo (Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2017).

experiencia, y los procesos de enseñanza y aprendizaje que la moldearon, fueron significativos tanto para los individuos que la vivieron como para aquellos que no, pues todos formaban parte de una sociedad que se adentraba en una contradictoria modernidad de la que era cada vez más difícil escapar.

La pregunta por la enseñanza y la pregunta por el aprendizaje

La historia de la educación, como campo de estudio, ha vivido una renovación importante en las últimas décadas. Aquella centrada en las grandes instituciones educativas y los “grandes pensadores” educacionales que predominó durante gran parte del siglo XX, comenzó a ceder espacio a originales miradas y nuevas perspectivas de interpretación¹¹. Particularmente relevante dentro de estas fue la historia cultural de la educación, una aproximación que respondió no solo a los cuestionamientos con los que el giro cultural confrontó a la disciplina historiográfica, sino también a nuevas preocupaciones en el campo de la educación, entre ellas la necesidad de estudiar la “caja negra” del aula y la vida cotidiana de las instituciones. El estudio de cómo se generan y sedimentan las prácticas y modos de hacer y pensar al interior de las escuelas –lo que David Tyack y Larry Cuban llamaron la “gramática de la escolaridad”¹²– ha llevado a comprender que la escuela es un espacio de producción cultural activa y no de mera

¹¹ Antonio Viñao, “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación”, en *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, coord. Juan Mainer (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008), 84-85.

¹² David Tyack y Larry Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001).

reproducción¹³. A su vez, ha permitido observar desde una mirada crítica cómo disciplinas y tecnologías del poder se ponen en juego al interior de estas instituciones, y de qué manera los actores son afectados por ellas, intentan resistirlas o incluso, son capaces de resignificarlas¹⁴.

Este libro se enmarca en esta aproximación a la historia de la educación. Propone para ello el estudio de dos de las dimensiones más complejas y, a la vez, más íntimas de la escuela: las de la enseñanza y el aprendizaje. La primera dice relación con aquellos procesos intencionados por medio de los cuales se pretende comunicar algún tipo de conocimiento, habilidad o actitud a un otro —el educando—. La segunda, se refiere al proceso por medio del cual ese otro adquiere de manera efectiva un nuevo conocimiento, habilidad o actitud, pasando a saber algo que antes no sabía o siendo capaz de hacer algo que antes no. Para estudiar el primero de estos procesos, este libro propone tres categorías analíticas: las de “discurso”, “operacionalización” y “práctica”. Respecto al segundo, lo hace explorando los límites del “marco de posibilidades de aprendizaje” que la escuela del período proporcionó.

La categoría analítica del discurso corresponde al aparato propositivo que sustenta una política pública o un conjunto de ellas. Para efectos de este libro, se refiere a aquellos planteamientos existentes sobre el sistema educativo estatal y el porqué este era necesario para los actores que lo construyeron. También tiene que ver con los objetivos definidos para la enseñanza de la lectoescritura, los límites que se reconocieron respecto a su acción y la percepción que se poseía de la realidad social sobre la que la escuela

¹³ Noah Sobe, “Textbooks, Schools, Memory, and the Technologies of National Imaginaries”, en *(Re)constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, ed. James H. Williams (Rotterdam: Sense Publishers, 2014).

¹⁴ Marcelo Caruso, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005).

actuaba. Los discursos muchas veces suelen funcionar en el plano de lo normativo y lo ideal, pero ello no los hace menos relevantes para comprender un fenómeno como el educativo. Esto, porque establecen orientaciones que afectan las acciones de los individuos y, de esta forma, impactan en los resultados concretos de estas últimas. Además, porque al articular las concepciones y supuestos de estas acciones, delimitan campos de acción y abren o cierran posibilidades dentro de estos. Es un error pensar que el discurso determina por completo la enseñanza, pero también lo es ignorar de qué manera y cuán profundamente puede impactarla.

La segunda categoría analítica utilizada es la de operacionalización. Esta tiene que ver con las propuestas pedagógicas específicas con que se buscan alcanzar los objetivos que forman parte de un determinado discurso. En los procesos de enseñanza, se relaciona directamente con la transposición didáctica: supone transformar “el objeto del saber en un objeto de enseñanza”¹⁵ y ser capaz de diseñar procedimientos específicos que hagan más efectivo el aprendizaje. Los métodos pedagógicos son, por lo tanto, los productos por excelencia de la operacionalización en el ámbito educativo: en estos convergen elementos didácticos, políticos, ideológicos y materiales, convirtiéndolos, como veremos más adelante con el “método de lectura gradual” de Domingo Faustino Sarmiento, en un elemento central de los procesos de enseñanza escolar.

Finalmente, la categoría analítica de la práctica dice relación con las interacciones que ocurren al interior del aula de clases, sea entre docentes y estudiantes o de estos últimos entre sí. Las prácticas son las que concretan el proceso de enseñanza. Por medio de estas, los actores del aula entran en contacto con los saberes que

¹⁵ Mario Pellón Arcaya, Juan Mansilla Sepúlveda y Daniel San Martín Cantero, “Desafíos para la Transposición Didáctica y Conocimiento Didáctico del Contenido en Docentes de Anatomía: Obstáculos y Proyecciones. International”, *Journal of Morphology* 27, 3 (2009), 743-750. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022009000300018>.

pretenden enseñar y/o aprender. Esta dimensión de la enseñanza es, además, la más afectada por la materialidad de la escuela: sus límites no radican tanto en los objetivos buscados o los métodos utilizados como en las condiciones espaciales y temporales en que se desarrolla, así como en la existencia –o inexistencia– de los medios necesarios para poder ser implementada.

La interrelación entre estas tres categorías muchas veces se entiende como lineal y unidireccional: la práctica responde a lo que dicta la operacionalización y esta, a su vez, no es más que el discurso pasado por el cedazo de la transposición didáctica. Mas, aquella es una forma reduccionista de entender los procesos de enseñanza. Es cierto que la operacionalización busca responder a los objetivos propios del discurso, pero también puede impactar a este último, por ejemplo, cuando nuevos métodos y estrategias pedagógicas son capaces de cuestionar presupuestos sobre los que un discurso educativo se sustenta. La dimensión de la práctica también impacta directamente a la de la operacionalización, en la medida en que resultados concretos de la primera llevan a repensar métodos propios de la segunda, buscando lograr la anhelada efectividad de la enseñanza. Discurso y práctica también establecen relaciones bidireccionales entre sí. Los actores del aula –educadores y educandos– no son ajenos a los discursos educativos que circulan en un período determinado y, por lo tanto, sus interacciones son ciertamente influenciadas por estos. Al mismo tiempo, las prácticas concretas que se dan dentro del aula y sus resultados muchas veces cuestionan estos discursos, haciendo necesaria su reconfiguración o, incluso, terminando por derrumbarlos. Discurso, operacionalización y práctica están constantemente afectándose la una a la otra. Las distintas formas en que se interrelacionan configuran el desarrollo histórico de procesos particulares de enseñanza –como el de la lectoescritura– y su impacto en la vida de niños, niñas y jóvenes.

Últimamente, este impacto tiene que ver con la dimensión del aprendizaje. Es necesario recordar que la existencia de procesos de enseñanza no garantiza la ocurrencia de aprendizajes ni que, en caso

de darse estos últimos, sean necesariamente los que se esperaban conseguir. Constatar un aprendizaje es una tarea enormemente compleja de lograr en tiempo real; más aún el identificar de qué forma fue que este se dio. Esa dificultad aumenta exponencialmente cuando hacemos estas preguntas desde la disciplina histórica. Es por ello que, en este libro, no pretendemos medir los aprendizajes efectivos que se dieron en la escuela primaria chilena del siglo XIX, pero sí establecer cuál fue el marco de posibilidades de aprendizaje que se configuró para la lectoescritura dentro de esta institución. Entendemos por “marco de posibilidades de aprendizaje” a un conjunto determinado de condiciones discursivas, operacionales y materiales que enfrentan los educandos al interior de una sala de clases y a las posibilidades que les entregan de poder construir aprendizajes a través de procesos de apropiación, resistencia y resignificación de estas mismas condiciones. Ello supone comprender al educando como un sujeto activo y capaz de construir significados a partir de los estímulos del medio, a la vez que examinar de qué forma le es posible lograr esto. Establecer el marco de posibilidades de aprendizaje proporcionado por un sistema educativo en un momento determinado requiere, por lo tanto, no solo realizar una reconstrucción histórica acabada de las condiciones e interacciones de la escuela, sino que comprender los procesos cognitivos desarrollados por sus actores. Aproximándonos a este problema desde una perspectiva transdisciplinaria y combinando la mirada histórica con aquella propia de la psicología de la educación, es que surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál fue el marco de posibilidades de aprendizaje que la escuela primaria chilena proporcionó a sus estudiantes con respecto a la lectoescritura y cómo el discurso, la operacionalización y la práctica propios de su enseñanza incidieron en la configuración de este? Hacernos cargo de esta interrogante nos permitirá examinar si la escuela chilena fue capaz entregar o no a sus alumnos y alumnas las destrezas y conocimientos necesarios para que estos pudieran relacionarse efectivamente con la cultura escrita.