

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Posgrados

Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia
1924-1963

Investigación presentada como requisito para optar al título de
Magíster en Educación
Línea Formación de maestros

Por
Lina Marcela Quintana Marín

Asesor
Doctor Rafael Ríos Beltrán

Medellín, Colombia, 2010

A mi madre, padre, Oscar y Juan

Dadores de creación

A mi Chiqui, amor eterno,

Encuentro y admiración

Agradecimientos

La polifonía que soy está impregnada de personas que me han acompañado en mi proceso de formación; cada una me deja sonrisas, palabras, olores, recuerdos, musicalidad, inspiración, pedagogías, textos, viajes, bibliotecas, caminos transitados y por transitar; lógicas.

Quiero agradecer especialmente a Rafael Ríos Beltrán, “el Rasfa” por crear mundos posibles para ver y comprender. A María Esther Aguirre Lora y Héctor Rubén Cucuzza, por su atenta lectura e inspiración. A mis compañeros de Maestría: Carolina Botero, Selen Arango, Lorena Rodríguez, Silvana Mejía, Alexander Yarza y Nora López, por el mágico encuentro.

A quienes me vieron crecer un poco más como maestra, pues hemos crecido juntos: Rosa María Bolívar, Ana Cadavid, Diana Aguilar, Isabel Calderón y Juan Pablo Suárez.

A “el profe”, Alberto Echeverri, por sus deseos y escucha.

A la Secretaría de Educación de Medellín por su financiación y creer en el maestro como investigador e intelectual.

A mi escuela que la constituyen: las Escuelas Normales, la Escuela del Maestro con su red de lenguaje Sehait y Asia Iganaciana, por sus tiempos y ser potenciadoras de las siguientes líneas.

Contenido

Presentación del estudio	7
A modo de problema de investigación	9
Caminos recorridos en la construcción de historias de la enseñanza de la lectura: Estado del arte	16
Herramientas conceptuales y metodológicas	23
1. Acerca de los manuales de enseñanza de lectura en Colombia: Coexistencias, diferencias y contradicciones	36
1.1 Lo que piensan los maestros escritores de manuales sobre los manuales de lectura	40
2. Experiencia de maestros en la enseñanza de la lectura a través de la escritura de sus manuales de enseñanza	45
2.1 La configuración del saber escolar de la enseñanza de la lectura a través de los manuales escritos por los maestros y que fueron publicados	53
2.1.1 Saber escolar o disciplina escolar	54
3. Luchas de los métodos	58
3.1 Método utilizados por los maestros para enseñar a leer: preferencias, críticas y tensiones	60
3.2 Circulación del Método de lectura Decrolyano en Colombia	68
3.3 Experiencias de apropiación del método Decroly contadas por los maestros escritores de sus propias experiencias de enseñanza de la lectura	72
4. Elección del contenido de la enseñanza de la lectura	79
4.1 Cambios en la elección del conocimiento: La escuela antigua y la nueva escuela	86
4.2 Los textos literarios como elección de contenidos para enseñar a leer en los primeros años en la escuela	88
4.2.1 Usos de los textos literarios en la escuela	90
4.3 La imagen en la elección del contenido de enseñanza o la imagen como contenido de formación	93
5. Escenas de enseñanza de la lectura en Colombia	103

5.1	Escena de lectura o escena de la enseñanza de la lectura	103
5.1.1	Escenas de enseñanza de lectura para los maestros de las Escuelas Primarias del país	105
5.1.2	Secuencia de la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad	112
5.1.3	Escena de enseñanza de la lectura como juego	114
5.1.4	Escena de enseñanza de la lectura a través de las Palabras Normales	116
5.1.5	Enseñanza de la lectura de las palabras Normales en el tablero o en las cartulinas	118
5.1.6	Enseñanza de la lectura: Tiempos y expresiones de los padres de familia	120
5.1.7	Antes de enseñar a leer: otras escenas de enseñanza	121
5.1.8	El maestro en la escena de enseñanza de la lectura: Orientaciones Pedagógicas	123
5.1.9	Escena de enseñanza de la lectura: prescripciones pedagógicas en <i>El gato con botas</i>	125
5.1.10	Permanencias y transformaciones en las escenas de enseñanza de la lectura: Método ideovisual	127
5.1.11	Lectura corriente	128
5.1.12	La buena lectura: Lectura expresiva	131
5.2.	Indicaciones a los maestros	132
5.2.1	Cómo se enseña a leer	134
	Conclusiones	138
	Referencias bibliográficas	143
	Anexos	148

Lista de imágenes

Imagen 1: muestra de las lecturas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 220.	90
Imagen 2: muestra de las lecturas patrióticas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963,189.	91
Imagen 3: muestra de las lecturas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 214.	92
Imagen 4: muestra de las lecturas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 185.	93
Imagen 5: Caín y Abel. Fuente: Rodríguez, 1963, 97.	94
Imagen 6: El ratón. Fuente: Rodríguez, 1963, 122	95
Imagen 7: Luis, Carlos y Margarita juegan. Fuente: Rodríguez, 1963, 67.	96
Imagen 8: Imágenes con temas patrios. Fuente: Rodríguez, 1963, 86.	97
Imagen 9: Imágenes con temas patrios y de escuela. Fuente: Rodríguez, 1963, 140.	97
Imagen 10: Imágenes con temas de Higiene del dormitorio. Fuente: Rodríguez, 1963, 112.	99
Imagen 11: Imágenes con temas de Manejo en el comedor. Fuente: Rodríguez, 1963, 109.	100
Imagen 12: El niño estudioso. Fuente: Rodríguez, 1963, 134.	101
Imagen 13: muestra de texto patriótico utilizado para la enseñanza de la lectura. Fuente: Ordóñez, 1926.	111
Imagen 14: Ejercicios espontáneos por una niña de 5 años.	136

Presentación del Estudio: Trazos para la configuración de una historia de la enseñanza de la lectura en Colombia

"Así que, como he dicho, sólo puedo ofrecerles mis perplejidades"
Jorge Luis Borges

El presente estudio me es posible realizarlo porque hace parte de un encuentro cotidiano que sostengo con la escuela, el maestro, la enseñanza de la lectura y la escritura y el manual de enseñanza escolar. Así pues, en este encuentro de relaciones, de idas y venidas, solo emergen preguntas sobre la formación del maestro y en especial del maestro de lengua castellana que enseña a leer y a escribir.

Ese maestro del que hablo, es de aquel que en su formación o desde su cotidianidad debe tener un lente histórico y crítico para leer reflexivamente la enseñanza de su saber, de modo tal que pueda pensar la forma como se legitima el saber que enseña. Debe, además, indagar sobre la enseñanza de su saber a través de un estudio de las prácticas y estrategias que en algún momento legitimaron unas formas de enseñar frente a otras.

Así es como las nuevas generaciones de maestros piensan en su saber y en el saber que enseñan por medio de mejoramientos didácticos específicos, diálogos desde las redes de investigación que existen en el país donde se cuenta lo que se hace en el aula y en la escuela; asimismo, la participación en concursos les permite evaluar sus experiencias exitosas y recibir estímulos académicos a aquellos maestros destacados.

Pese a esto, pocas veces el maestro se pregunta por cómo se ha desarrollado históricamente lo que enseña en la escuela; incluso en las facultades de educación del

país que se muestran especialmente interesadas por una historia general del saber o disciplina, no existen reflexiones acerca de cómo se ha enseñado un saber o una disciplina en las cuales se especializan los futuros licenciados.

Así las cosas, brillan por su ausencia historias de la enseñanza de un saber o una disciplina, con lo cual se desconoce el papel que ha jugado su enseñanza en la conformación del mismo, tal como lo dice Alejandro Álvarez “Creemos que allí hay un vacío muy grande, no solo en lo que tiene que ver con la formación adecuada de los docentes, sino en la posibilidad de aportar a la investigación sobre el conocimiento, sobre los procesos de constitución en los más diversos saberes y sus relaciones con la escuela y la pedagogía”(2001,115).

Por ésta razón, desde mi lugar como maestra quiero presentar algunas pinceladas, a manera de esbozo, alrededor de un trabajo que, en mi concepto, debe continuarse desde esta y otras líneas, máxime si se quiere dar respuesta a las inquietudes presentadas anteriormente sobre la construcción de una historia de la enseñanza, pero en especial y de mi propio interés, *de una historia de la enseñanza de la lectura en Colombia.*

Teniendo en cuenta lo anterior, propongo este estudio como una posibilidad para mirar la enseñanza de la lectura en nuestro país desde el análisis de los manuales de enseñanza que fueron escritos por los maestros o institutores de la época (primera mitad del siglo XX) y que fueron publicados en Colombia entre 1924 y 1963.

A mi modo de ver, los manuales de enseñanza producidos en el periodo señalado visibilizan a un maestro escritor de su experiencia de enseñanza; por tanto, este maestro no es quien reproduce lo que se le ordena o se le prescribe para que enseñe.

Así pues, los lectores van a encontrar en estas páginas a un maestro que es sujeto de saber y aquí, por ende, es preciso entenderlo desde la perspectiva de la profesora Olga Zuluaga como:

“[...] aquel sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber. Su delimitación primera ocurre en un campo de saber pero es también definido desde otras instancias, tales como la comunidad intelectual y las prácticas de saber intervenidas por estrategias de poder. Un sujeto de saber es el soporte social de un saber” (Zuluaga, 1999, 149).

A modo de problema de investigación

En la actualidad perviven objetos de saber tales como la escuela, la enseñanza, el método, el maestro y el manual escolar. Pese a la variedad de dichos objetos, en este caso me interesa indagar por la pervivencia del manual escolar, pues mediante éstos se han orientado y definido los contenidos del saber y de la enseñanza en tanto han dotado al maestro de procedimientos diversos conducentes a la generalización de la enseñanza.

Las producciones y análisis realizados por la profesora Zuluaga en cuanto a la relación maestro-manual escolar, evidencia que los maestros en Colombia se han acercado al saber para enseñar a través de los manuales escolares, situación que le ha dejado la tarea de “[...] adecuación del discurso de los manuales de ciencias según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo comprensible, dosificarlo y calificarlo, y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza se ha instituido para el maestro una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes; en general con el

conocimiento” (Zuluaga, 1999, 156), lugar destinado al maestro que Zuluaga ha querido superar a través de su trabajo histórico investigativo, posicionándolo como intelectual de la educación y la pedagogía.

En el presente trabajo la relación del maestro con el manual escolar, no será vista desde la subordinación, donde el manual le entrega al maestro la verdad de un saber o es el dador de las disposiciones, fórmulas o recetas que el maestro deberá usar para su enseñanza. Al contrario, se problematiza la condición del maestro subordinado, porque es él quien escribe su manual de enseñanza, es autor y productor de saber pedagógico.

Por lo anterior, este trabajo evidencia mi especial interés por los manuales de enseñanza de la lectura que fueron escritos por maestros y publicados entre 1924 y 1963 en Colombia; dicha elección se fundamenta en dos elementos principalmente:

a) El primero de ellos destaca una idea de la permanencia del manual en momentos de discursividades antilibrescas, una época en la cual el manual escolar destinado para la enseñanza en la escuela es duramente criticado, desvalorizado y puesto en duda, en tanto se consideró como un obstáculo para que la escuela, la enseñanza y la niñez cambiaran y se transformaran. En este contexto, por ejemplo, Agustín Nieto Caballero en una carta enviada a Tomás Rueda Vargas en enero 14 de 1924, expresa lo siguiente:

“¿Y los libros de texto?, se nos dirá. Dejémoslos, si es que valen algo, para la consulta del maestro. La naturaleza es gran libro abierto, en el que el niño debe aprender a leer, aún antes de tocar en sus manos la primera cartilla” (Caballero, 1914, 14).

Este fragmento nos muestra abiertamente la pregunta por los libros de texto y una afirmación contundente como respuesta, la cual abre posibilidades de interrogantes acerca de lo que pasó con los libros de texto, qué lugar ocupaban, a qué se oponían realmente.

En esta misma línea, Gustavo Uribe, profesor del Gimnasio Moderno, en su libro *La lectura sin Cartilla* publicada en 1927, hace una crítica fuerte al uso de manuales en la escuela, de la siguiente forma:

“Los métodos que ordinariamente se emplean en nuestras escuelas, tales como el deletreo, el sondeo, el de palabras normales, etc. Tienden a llenar ese desiderátum de la rapidez en el aprendizaje de la lectura, pero con detrimento evidentes del desarrollo intelectual del niño, puesto que obligan a un trabajo demasiado directo por parte del maestro y son por eso mismo poco favorables a la actividad espontánea de los alumnos quienes a su vez se convierten en meros receptores de la enseñanza sin más esfuerzo que el de manejar una **cartilla**, que nada les interesa en la gran mayoría de los casos” (Uribe, 1927, 4).

Es así como al hablar sobre los manuales de enseñanza de la lectura se ven coexistencias; una de ellas es que a pesar de que existieran discursos en contra de ellos y de su uso, seguían circulando con abundancia en las escuelas, llegando al maestro y a los estudiantes; y lo más curioso es que fueron especialmente los de lectura los manuales que mayor difusión tuvieron en todo el país, puesto que, incluso autoridades del gobierno, daban avales para que los manuales se editaran y, de esta forma, garantizar que llegaran a su destino final. Adicionalmente, también se abrieron convocatorias a través de concursos públicos para que se presentaran manuales de

lectura impresos y así fueran escogidos y adoptados por la república para ser distribuidos como libros permitidos y oficiales.

Así pues, los manuales de lectura no desaparecieron, por el contrario, vivieron y coexistieron a pesar de las críticas de la época, pues se constituyeron en una herramienta esencial para la escolarización de la población

Tal vez las críticas dadas a los manuales no fueron otra cosa más que la intención de una renovación pedagógica en Colombia; las pretensiones de un movimiento de transformación de la educación y la escuela surgidos a comienzos del siglo XX, movimiento que logró desplegar nuevos saberes, poniendo como centro y objeto de reflexión al niño visto desde sus procesos de desarrollo. Así las cosas, los planteamientos pedagógicos que trajo consigo dicho movimiento generaron múltiples preocupaciones; la principal se sitúa en el plano de la identificación de la escuela tradicional “[...] como algo de lo que habría que desprenderse, como algo obsoleto donde se pondrán nuevas alternativas, pero se institucionalizarán otras estrategias” (Zuluaga, 1997, 18).

En este marco, la principal estrategia era, la erradicación de todas las formas tradicionales de enseñar en las que hasta ese momento se apoyaba la escuela, entre muchas el uso del manual escolar; así las cosas, la enseñanza se vio atravesada por la nueva concepción de la infancia en cuyos vértices se instalaron los principios de actividad, necesidad e interés.

A pesar de las críticas frente a las formas de enseñanza y un interés generalizado por la erradicación de los manuales escolares, estos continuaban circulando en las escuelas para la enseñanza de la niñez. Muestra de ello es que en pleno auge de las

consignas de renovación de la escuela, en 1912 se abre un concurso que centra su interés en elegir manuales escolares de lectura para ser utilizados en la enseñanza primaria. Los manuales de lectura que ganarían el concurso serían los que tuviesen nociones de religión, geografía, historia, artes y oficios, instrucción cívica y ciencias naturales. Finalmente, los ganadores del concurso fueron: *La escuela Colombiana* de Martín Restrepo, *El lector colombiano* de Constanza Sanín de Díaz y el *Nuevo lector colombiano* de Roberto Cortázar, Otero Herrera y Francisco Rengifo.

Más adelante, en 1931 se publica *Alegría de Leer* de Evangelista Quintana, texto caracterizado por introducir innovaciones de la Escuela Nueva y que circula en el país por más de cuatro décadas.

Los manuales mencionados fueron muy importantes para la enseñanza de la lectura en Colombia y los cito en estas líneas para rescatar su existencia. Dado lo anterior, se puede afirmar que los manuales de lectura se seguían produciendo y circulando en las escuelas primarias de Colombia, a pesar de sus múltiples y variados detractores.

Para el presente trabajo me interesa analizar manuales de enseñanza de lectura que tienen una característica especial: fueron escritos por maestros de diferentes regiones del país y en ellos evidenciaban su experiencia de enseñanza de la lectura, en tanto dichos manuales les permitía ‘contarle’ a otros maestros de escuela, institutores y maestros en formación, sus experiencias acerca de cómo se debía enseñar a leer a los aprendices. Desde esta perspectiva, entre los manuales tenemos: *Didáctica del lenguaje: Guía de enseñanza para el castellano* (1963) y *Metodología especial de las*

materias básicas: Lenguaje y matemáticas (1964)¹ de José María Rodríguez, ex alumno y formador de maestros de la Normal de institutores de Antioquia; *La Lectura sin Cartilla* (1927)² del bogotano Gustavo Uribe, quien era maestro del Gimnasio moderno; *Guía Práctica para los Maestros de las Escuelas Primarias en la enseñanza de la Lectura y la escritura* (1926)³ de Manuel Agustín Ordoñez, texto que cuenta su experiencia como maestro en la ciudad de Cali; y *Método Natural de Escritura-Lectura* (1924)⁴ de Camilo Jiménez.

b) El segundo elemento que me permite justificar la delimitación de este estudio en torno a los manuales de enseñanza de la lectura mencionados anteriormente, se basa en que en ellos se ven las huellas de la enseñanza de la lectura a través de la escritura que hacen los maestros de la época. Así pues, me refiero a maestros escritores que publicaron manuales de enseñanza de la lectura entre 1924 y 1963 y que, para este caso, se convierten en productores de Saber Pedagógico, en cuanto a través de su experiencia de enseñanza lograron producir saber escolar y no meramente reproducirlo.

¹ Rodríguez Rojas, José María (1963). *Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del castellano en kínder, primero y segundo años de escuela primaria. Primer grado*. Cuarta edición. Medellín, Editorial Bedout, 173 pp.

Rodríguez Rojas, José María (1963). *Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del castellano en kínder, primero y segundo años de escuela primaria. Primer grado*. Cuarta edición. Medellín, Editorial Bedout, 173 pp.

Rodríguez Rojas, José María (1964). *Metodología especial de las materias básicas: Lenguaje y matemáticas*. Desarrollo del programa oficial para escuelas Normales. Primera edición. Medellín, Editorial Bedout, 408 pp.

² Uribe Arango, Gustavo (1927). *La lectura sin cartilla; según las ideas del dr. Decroly*. Bogotá. Archivo histórico nacional de Bogotá. Máquina de escribir. 51 pp.

³ Ordoñez, Manuel Agustín. (1926) *Guía práctica para los maestros de las escuelas primarias en la enseñanza de la lectura y escritura*. Cali, Imprenta de Carvajal & Cía. 64 pp.

⁴ Jiménez, Camilo (1924). *Método natural de escritura- lectura*. Tercera edición. Bogotá, Tipografía Augusta, 185 pp.

Este maestro al que me refiero es aquel que cuenta lo que le aconteció en la escuela, elige contenidos de enseñanza: algunos de los cuales le son dados por el saber de la lectura y otros que elige porque, según su criterio, tienen componentes formativos. Asimismo, crea escenas de enseñanza de la lectura en la escuela, no para ser repetidas en contextos disímiles, sino para mostrarlas o visibilizarlas ante quienes se estaban formando como maestros y quienes ya lo eran. Igualmente, adopta métodos de enseñanza, pero también, los adaptan según las necesidades de los niños, evitando reproducirlos paso a paso sin una reflexión mediadora. Y, por último, traza hilos en zigzag, nunca de manera lineal, para la configuración de la historia de la enseñanza de la lectura en nuestro país.

Teniendo en cuenta las características de los manuales de enseñanza de la lectura, mi trabajo de investigación está atravesado por las siguientes preguntas:

¿Cómo los manuales de enseñanza de la lectura escritos por maestros y publicados entre 1924-1963 fueron configurando unas formas de enseñar a leer en la escuela y a su vez, un maestro productor de saber? Y en esos manuales ver ¿por qué los maestros eligieron unos contenidos de enseñanza y no otros?, además, ¿qué luchas se dan entre métodos de enseñanza de la lectura que están inscritos en los manuales de enseñanza?, ¿qué líneas o rutas permiten trazar los manuales para pensar la enseñanza de la lectura en la época? y ¿qué escenas de enseñanza de la lectura se pueden describir y analizar en los manuales escogidos?

Objetivos

- Analizar en los manuales de enseñanza de la lectura escritos por maestros y publicados en Colombia entre 1924 -1963, la emergencia del maestro como productor de saber y la configuración de formas para enseñar a leer.
- Identificar en los manuales las luchas de los métodos que se dieron en la época para la enseñanza de la lectura.
- Problematizar la elección de contenidos de enseñanza de la lectura que están inscritas en los manuales.
- Describir las escenas de enseñanza de la lectura que se encuentran en los manuales.

Caminos recorridos en la construcción de historias de la enseñanza de la lectura:

Estado del arte

Para empezar, debo decir que algunos de los elementos para la construcción de este apartado tuvieron sus orígenes en trabajos de indagación preliminares, que dan cuenta de una preocupación personal constante en torno al manual de enseñanza de la lectura; ellos fueron: la propuesta de investigación: *Imágenes, pedagogía y literatura en los manuales de lectura y escritura en Colombia: 1913 – 1936* (2008), la ponencia *Una palabrita al lector: manuales de lectura en Colombia* (2009) y el artículo *Lecturas de la*

lectura: una revisión a los estudios históricos de manuales para la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia (2010) y⁵.

Estas búsquedas iniciales me permitieron reconocer que los estudios acerca de los manuales para la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia están básicamente sustentados en las obras de: Cecilia Rincón Berdugo (2003) con un libro titulado *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*, Alicia Rey (2000) con *La enseñanza de la lectura en Colombia. 1870-1930. Una aproximación desde el análisis del discurso* y Patricia Cardona (2007) con *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870- 1876*

En los dos primeros se hace un acercamiento a los manuales de enseñanza de lectura y escritura desde una metodología basada en el análisis del discurso que, en palabras de Berdugo, busca “[...] describir y analizar los diferentes sistemas de significación que se representan en los textos (discursos) producidos por los grupos sociales en una época determinada” (2003, 25). El análisis que hace la autora es interesante para la historia de la pedagogía en Colombia en tanto abarca la dinámica social de las épocas estudiadas a través de los discursos políticos, legislativos, religiosos y pedagógicos. Esto facilita la comprensión del juego discursivo de los manuales que analizan en dónde unos discursos se enlazan con otros produciendo una amalgama reflexiva; así pues, este trabajo permite ver cómo se constituyeron ciertos tipos de discursos, legitimados en relaciones de poder y condiciones sociales específicas. A su vez, en dicho trabajo se muestra la amplitud de las fuentes primarias en tanto corpus sólido que

⁵ Quintana, Lina. Arango Rodríguez. Selen C; Mejía Echeverri, Silvana A; Vásquez Ramírez, Leidy Y. (2010). *Lecturas de la lectura: una revisión a los estudios históricos de manuales para la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. Ethos educativo. Revista del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación José María Morelos*, México, (46).

contiene periódicos pedagógicos, ordenanzas, leyes y manuales de enseñanza de lectura y escritura que circularon en las épocas analizadas.

En el libro de Rey (2000), específicamente, se considera que la lengua debe estudiarse en “[...] su servicio al discurso, en su función discursiva” (2000, 3). La autora, como resultado del análisis que le hace a los textos, encuentra tres momentos nítidos en los cuales la instancia productiva construye contratos de palabra diferentes, basados en unas relaciones particulares entre lo político, lo pedagógico y lo religioso; un primer momento es definido como *“Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en el discurso político-pedagógico”* durante el periodo de hegemonía del sector liberal radical en el gobierno donde se legitima “[...] la enseñanza de la lectura y la escritura como condición básica de la ciudadanía ilustrada y soporte del sistema republicano y democrático” (Rey, 2000, 2); el segundo momento se caracteriza porque *“El discurso religioso se superpone al pedagógico”*, y esto coincide con la Regeneración y la hegemonía conservadora; mientras que el tercer momento es denominado por Rey como *“Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en un discurso pedagógico más relacionado con la política que con lo religioso”*. Todos estos momentos se describen en el libro a partir del análisis de las partes de los manuales.

En síntesis, ambas autoras consideran como elementos fundamentales para el estudio de los manuales, conceptos como enunciado, enunciador y comunicación.

En el tercer libro, Cardona (2007) presenta las diferentes denominaciones por las que ha pasado el concepto de manual y lo sustenta a partir de la idea de la modernidad que llega a la escuela, como lo hace a otros escenarios, haciendo que la enseñanza de la lectura se organice desde textos escolares los cuales “pretenden” incluir al estudiante

en el nuevo orden político. En este marco de referencia, como lo reseña Cardona (2007), se hace común el uso de citologías, silabarios, cartillas, textos de uso y aplicación escolar, libros de enseñanza, libros de lectura, entre otros, de manera que “[...] los textos escolares se convirtieron en depositarios de los saberes establecidos, de las verdades comúnmente aceptadas en el plano científico, cuyos contenidos implícitos propendían por la disciplina virtudes que encarnaba el ciudadano ideal” (Cardona, 2007, 55). Como se puede ver, el texto permite hacer del niño un sujeto racional y útil, por lo cual se define como: “[...] material impreso destinado a las labores de la enseñanza en las escuelas. A este respecto se definen como herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje” (Cardona, 2007, 59).

Por otro lado, llama la atención dentro de los estudios a los manuales realizados en Colombia el de los integrantes del grupo Historia de la Práctica Pedagógica quienes ven en los manuales potentes análisis para aportar al saber pedagógico colombiano. En este sentido, Zuluaga (2001) es quien en el artículo *Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia. 1822-1868*, señala que, a través del manual de José María Triana para la enseñanza mutua y que fue usado en Colombia para la enseñanza de la escuela primaria, se puede analizar la configuración del saber pedagógico que dicho texto tenía en cuanto a los conceptos de pedagogía y educación, fines de la educación, papel del método en la educación y el nuevo carácter del maestro. Cabe decir, además, que hasta 1868 los dos manuales (el de enseñanza mutua y el de enseñanza de la escuela primaria) coexistieron en la práctica pedagógica de las escuelas primarias en Colombia.

En el mismo sentido del artículo escrito con Olga Lucía Zuluaga, Alberto Martínez Boom en 1996 presentó en el Seminario Iberoamericano organizado por el proyecto MANES

en Madrid, una ponencia titulada: *Del Plan de Escuela al Manual de Enseñanza: Saber Pedagógico en el siglo XVIII en Colombia*,. En dicho evento Jorge Orlando Castro mostró la ponencia titulada: *Las cívicas y la formación del ciudadano durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*; se trató de una investigación concluida en 1996, financiada por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia cuyo propósito general fue llevar a cabo un seguimiento y caracterización de las nociones, imaginarios y propuestas pedagógicas presentes en los textos de educación para la democracia. Dentro de los resultados de la investigación se incluyó una mirada comparativa de las cívicas para desarrollar reflexiones sobre las diversas formas de asumir la formación del ciudadano en el país durante la primera mitad del siglo XX.

Por su parte, Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina en su libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (1997), analizan la concepción de la psique en dos de los textos fundamentales utilizados entre 1927 y 1935 para la formación del maestro en el país: el texto *Charlas Pedagógicas*, de William James y el de Julius Sieber, *Psicología para escuelas normales y maestros*. Los autores se interesan por estos dos manuales en tanto presentan los principios psicológicos que sustentaron la nueva mirada sobre la infancia y el conocimiento, en el período de transición entre la psicología clásica y la científica. Además, el texto de James permitió las reformas pedagógicas nacionales y la formulación del modelo de la pedagogía activa y del sistema pedagógico de Ovidio Decroly en Colombia.

Por otro lado, en el plano internacional encontramos un interés marcado por el uso de los manuales, con la pretensión de evidenciar todo lo que se prescribió para la enseñanza de un saber, la configuración de la infancia y la juventud y poner a caminar un proyecto de nación; tal es el caso de Argentina, en donde desde 1996 el equipo de

Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján viene desarrollando sus tareas de investigación bajo el nombre de HISTELEA, incorporado al proyecto interuniversitario ALFA PATRE MANES (Patrimonio Escolar Manuales Escolares) desde diferentes líneas de investigación para abordar el estudio acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura⁶.

HISTELEA utiliza los manuales de lectura y escritura con fines investigativos para historiar una época determinada en Argentina. Dentro de las producciones del grupo se encuentran estudios que abordan la relación de los manuales con la construcción de nación; así las cosas, llaman la atención los libros: *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares* (2007) de Cucuzza y *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Del catecismo a la razón de mi vida* (2004) de Cucuzza, Pineau y otros autores.

En este orden de ideas, *Yo argentino* es un texto que se ubica dentro los intereses del grupo en la historia de la educación, en especial, la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. En el texto se señala la necesidad de un estudio comparado alrededor de la construcción de su nacionalismo, en contraposición a una historiografía que se ha dedicado a señalar, sin relación alguna, la construcción de nación en cada

⁶ Las líneas de investigación son: 1) Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco, 2) Los medios digitales y las prácticas sociales de la lectura y la escritura, 3) La lectura escolar y la construcción de las culturas políticas. Una mirada histórica para el caso argentino, 4) Prácticas escolares de lectura y escritura, 5) El libro de lectura a fines del Siglo XX en Argentina, 6) Educación de adultos, campañas nacionales de alfabetización y cultura política: el caso de la administración, 7) La enseñanza del francés lengua extranjera en Argentina. Estudio diacrónico a partir de los manuales de origen nacional, de los documentos ministeriales y de las biografías lingüísticas de los actores, 8) El proyecto RELEE. Redes de Estudios en Lectura y Escritura.

uno de los países latinoamericanos. De esta manera, la propuesta de Cucuzza se convierte en un estudio necesario, máxime cuando celebramos el Bicentenario de la Independencia de México y de los países centro y suramericanos. Por tanto, en el texto de Cucuzza, los libros de lectura aparecen como apoyo a la acertada elaboración histórica alrededor de la manera como Argentina constituye su concepto de nación; y, por otro lado, aportan al estudio de las escenas de lectura que fundamentan dicha elaboración.

Otro estudio que vale la pena señalar es *Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar*; éste es una investigación adelantada por María Cristina Linares en la cual se considera que el libro escolar fue y sigue siendo un dispositivo significativo para el diseño y desarrollo de la enseñanza y un elemento importante de la concreción de la práctica escolar, en tanto no quedó al margen de los cambios sufridos en la Argentina de fines del siglo XX. En Argentina, según Linares (2007), la educación pública fue llevada a una crisis en donde la fragmentación del sistema educativo en circuitos diferenciados se convirtió en una de sus principales características.

Durante un siglo (1884 -1983) el Estado nacional y provincial de Argentina controló, a través de distintos mecanismos como leyes, reglamentos, programas y decretos, lo que se podía leer en la escuela. Así las cosas, desde el Estado se establecieron los parámetros, las condiciones materiales, reales y de posibilidad, dentro de las cuales se desarrolló la producción y circulación del libro; por un lado, esto favoreció la producción del mismo, tomando a su cargo una parte de la compra y distribución de libros para alumnos con dificultades económicas. Por otro lado, limitó la acción de editores y

autores, regulando las condiciones de producción, demorando la renovación de las ediciones y la distribución de los libros por su lentitud burocrática.

En consonancia con lo anterior, otros análisis de manuales para la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina han permitido considerar que, además de ser un instrumento regulado por el Estado, fue también un mecanismo para combatir el analfabetismo en las cárceles a través de una tarea moralizadora para el bienestar del futuro egreso del detenido (Milagros, 2007) y, de manera implícita, para entregar concepciones acerca de la infancia, en tanto “[...] las políticas estatales -a través de los diseños curriculares, las circulares técnicas y las resoluciones aprobatorias de los materiales de uso escolar-, van marcando rumbos acerca de lo que es ‘ser niño’, otros actores intervienen en esta construcción: los centros académicos, los medios de comunicación, las editoriales” (Piriz, M & Pallma, 2007)⁷.

Por otro lado, en España, Agustín Escolano Benito tiene trabajos sobre la recepción de los modelos de la Escuela Nueva en los manuales escolares españoles publicados en el primer tercio del siglo XX, donde considera los cambios que tuvo la práctica educativa y se pregunta por su relación con los procesos de modernización de la escuela y cómo afectó la reforma de los manuales escolares. A su vez, el autor ve el manual como “[...] entrega de un verdadero objeto-fuente, es decir, de toda una huella indiciaria de toda una cultura pedagógica” (Escolano Benito, 2006b, 20).

Finalmente, el anterior estado del arte me permitió situarme en el campo de los estudios que se han ocupado de los manuales para como herramienta para diversas búsquedas

⁷ Nos referimos aquí a las ponencias *Las herramientas para la enseñanza de la lectura en la escuela carcelaria: entre “El nene” y “El Calden”* y *Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1970*, respectivamente.

históricas a través de preguntas particulares; sin embargo, me permite advertir que son pocos los estudios que se han preocupado por ver en los manuales escritos por maestros líneas de configuración de un saber escolar, en tanto, como ya he afirmado en otras ocasiones, considero que el maestro no solo reproduce saber, sino que es través de su escritura donde se convierte en un genuino productor de saber escolar.

Herramientas conceptuales y metodológicas

En esta investigación retomo las nociones teórico metodológicas que han sido construidas por el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, tales como: “saber pedagógico”, “método de enseñanza”, “sujeto de saber pedagógico” y “manuales escolares”; las cuales se convirtieron en un apoyo fundamental para el desarrollo de este trabajo y sus posteriores hallazgos.

Estas nociones teórico metodológicas se construyeron con base en los planteamientos desarrollados por Foucault, puesto que, al decir de Zuluaga:

“La obra de Foucault dotó al Grupo [...] de un lente para entrar en relación con destacados pensadores de la pedagogía y para observar en los documentos, que componen el archivo pedagógico del país, el cruce de conceptos y prácticas. Igualmente, usamos la obra de este autor como herramienta para diseñar, a su vez, instrumentos abiertos, flexibles, específicos y críticos que admitieron el desplazamiento de una historia de las ideas pedagógicas hacia una historia de las prácticas y las conceptualizaciones sobre educación y pedagogía” (2004, 3).

La elección de estas nociones viene acompañada de dos beneficios. El primero de ellos es que se posee todo un vocabulario metódico para orientar y encaminar, tanto la

metodología como la conceptualización sobre la Pedagogía. El segundo, es que, desde esta perspectiva, existe una serie de investigaciones y trabajos previos que han contribuido al desarrollo de una línea de investigación en el país, lo cual permite desarrollar conocimiento histórico, pedagógico y cultural de la nación, como parte de un terreno que es preciso transitar, reflexionar e historiar.

Relación manual escolar, método de enseñanza y saber pedagógico

Los manuales son considerados parte integrante de una práctica y, a la vez, componentes del saber pedagógico. El saber, por tanto, es pensado como “[...] suelo donde se localizan diversos niveles, desde enunciados operativos y reguladores, hasta modelos y conceptualizaciones de la pedagogía con pretensión de sistematicidad” (Zuluaga, 1997, 100); así las cosas, el manual escolar se localiza en el saber pedagógico como objeto de saber, porque en él se inscriben enunciados normativos y operativos, modelos pedagógicos; concepciones de niño, método, maestro, conocimiento, enseñanza y como práctica pedagógica⁸ en tanto no aparece vacía de

⁸ El concepto de *práctica pedagógica* designa: “Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía. *Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas*. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. *Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico*” (Zuluaga, 1999, 196). La institución, el sujeto y el discurso pueden aprehender, en la práctica pedagógica, los “procesos de institucionalización” (Zuluaga, 1987, 196-197) del saber pedagógico y del maestro en un lugar y tiempo determinado. La práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también, del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad a la vez erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía. “Valga resaltar que la práctica pedagógica no hegemoniza toda práctica, sea ella religiosa, familiar, social, política o comunitaria; en cambio, éstas se adentran en la práctica pedagógica mediante mecanismos y prácticas de normalización” (Zuluaga, 2004, 8).

saber, al contrario “[...] se fundamenta en éste y es a la vez condición de posibilidad de diversos desarrollos de saber” (Zuluaga, 1997, 101).

Teniendo clara la relación anterior, podemos decir que los manuales, más allá de los métodos o concepciones pedagógicas que los informan, son el resultado de una selección del conocimiento con fines sociales y de una selección de contenidos científicos y de enfoque. Por ende, según Zuluaga (1997), el manual escolar aparece como un instrumento de enseñanza en las sociedades latinoamericanas ligado a la aparición de la escuela pública; apoya la especificación del oficio del maestro y es usado para difundir el saber en la escuela.

Expuesto lo anterior, se hace necesario decir que la noción de método de enseñanza en el saber pedagógico está caracterizada por

“[...] la serie de enunciados referentes a los procedimientos para el enseñar y el aprender. El método es parte del saber pedagógico, pero no representa todo el saber pedagógico; en éste se incluyen también los procedimientos de todos aquellos que enseñan, y se reconocen conceptos o modelos que provienen de otros campos de conocimiento” (Zuluaga, 1999, 101).

En esta misma línea, quiero destacar el hecho de que en este proyecto *los manuales de enseñanza de la lectura* fueron utilizados como fuentes de análisis que permiten evidenciar la configuración del saber pedagógico. De esta manera, los manuales permiten ver prácticas y desarrollos teóricos en torno a la enseñanza de un saber, pues son una “[...] construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, asociada a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso en que se generan y aplican” (Escolano, 2001, 13). A su vez,

representan la cultura de la escuela y la configuración de los ideales de una nación como estrategia política, y en los últimos años “[...] han logrado constituirse en un exponente básico del currículo educativo, de las formas de sociabilidad y del oficio de enseñante de cada etapa histórica” (Escolano, 2001, 14).

De esta manera puedo afirmar que las prácticas del uso del manual para la enseñanza de diferentes saberes continúan aún vigentes en nuestras escuelas y, por consiguiente, la especialización de las editoriales que los producen. Dada la estrecha relación entre el maestro y el manual descrita anteriormente, cobra relevancia centrar la mirada en los manuales escolares porque son los que hacen “[...] entrega de un verdadero objeto fuente, es decir, de toda una huella indiciaria, de toda una cultura pedagógica” (Escolano, 2004, 115).

En este orden de ideas, los manuales de enseñanza de la lectura para un estudio histórico, cobran sentido en mi investigación porque a través de ellos se hace visible el maestro como productor de saber, un maestro que escribe su experiencia de enseñanza de la lectura; es decir, los manuales de enseñanza de la lectura, me permiten ver relaciones de un sujeto maestro que escribe, el cual, al escribir, se convierte en productor de saber; y es aquí donde se relaciona con la noción de saber escolar.

El saber escolar, por su parte, se inscribe en el terreno de las creaciones cotidianas, espontáneas y originales del sistema escolar; por ende, es producido por la escuela. Así pues, vislumbro que la presente noción es fuerte en tanto desmitifica lo que se ha pensado de la escuela como mera reproductora de las ciencias o disciplinas. La noción de saber escolar, entonces, alienta la idea de que la escuela no solamente traduce unas verdades ya establecidas y elaboradas por los científicos, y que el maestro sólo es encargado de “contarlas” en su espacio escolar. Dicha noción tiene, por tanto, la

potencia para rebatir dicha verdad aceptada, pues la lógica de la escuela permite que los saberes llamados sabios o disciplinas, permanezcan y cuando llegan a la escuela se convierten en otra cosa que no es precisamente lo que también han denominado “la vulgarización del saber”; pues allí en la escuela pasa otra cosa, se produce otro saber.

En síntesis y volviendo sobre las nociones mencionadas arriba, en el trabajo que presento el manual de enseñanza no va a ser visto como aquel que se adopta o adapta de estamentos externos al maestro, sino más bien, como algo dinámico que se convierte en un saber escolar o saber sobre la enseñanza.

Metodología

La historia de la educación y la pedagogía no asume la realidad como una cosa dada y situada en el pasado. Así pues, la construcción histórica de los problemas por investigar condiciona la búsqueda, tratamiento, elaboración y exposición del archivo con el que se trabaja (Silva, 2007), en tanto la investigación se circunscribe en los análisis de manuales y sus problematizaciones que permiten ver huellas pedagógicas del pasado de nuestro país.

En este orden de ideas, para el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica el archivo no se considera algo inerte, una acumulación indiscriminada de textos o papeles. El archivo recoge un conjunto de documentos que se transforman en el material de trabajo para la investigación histórica, entre los cuales se encuentran constituciones, leyes, decretos, cartas, revistas, manuscritos, reglamentos de escuelas normales, volantes, entre otros; en el caso de esta investigación, son fundamentales los manuales

escolares en los cuales se pueden ver y analizar múltiples relaciones de la enseñanza de la lectura y la escritura con el método, las escenas de lectura con las concepciones de lectura y escritura que se proponen, ideales de hombre a formar, luchas o controversias con el movimiento de escuela nueva y el uso del manual escolar. Por tanto, nuestra perspectiva

[...] acoge los documentos, no tanto como fuente, sino como **Registro** de prácticas; el documento no es una fuente para hacerla hablar desde otra discursividad, es un registro donde ya se ha hablado desde un ejercicio de saber, cruzado por instituciones, discursos, sujetos y prácticas diferentes; de ahí que se asuma el documento, visto desde su discurso, como un tejido relacional que permite una reescritura metódica de lo dicho” (Zuluaga, 1987, 30).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación asumirá los manuales como documentos de análisis. Así las cosas, la búsqueda de los manuales se realizó en los siguientes archivos institucionales: a) En Antioquia: en la colección patrimonial de la Universidad de Antioquia, la Sala Antioquia de la Biblioteca Pública Piloto, el Archivo Histórico de Antioquia y el Archivo Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín. b) En Santafé de Bogotá: en la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el Museo Pedagógico Nacional. c) En Boyacá: en el archivo de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Lecturas de la documentación

Para desarrollar la investigación hice uso, por un lado, de los cuatro tipos de lecturas que ha desarrollado el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y por el

otro, para leer las imágenes que aparecen en los manuales o las descripciones de escenas de lectura, implementé la lectura desarrollada por el grupo HISTELEA de Argentina.

En primer lugar, desde el grupo Historia de la Práctica Pedagógica se leerá desde lo temático, discursivo, metodológico y crítico “[...] cuyo ordenamiento y organización dependerá de las relaciones que se elijan para el análisis, que pueden servir como punto de partida para la investigación [...]” (Zuluaga, 1999, 236); a saber:

Lectura temática: “Apunta a ir caracterizando aspectos del discurso pedagógico” (Zuluaga, 1999, 237), entre los cuales se encuentran: los procedimientos pedagógicos, que arrojan conocimientos del método de enseñanza, la concepción del conocimiento, la concepción del lenguaje, la concepción del humano que se quiere formar y la selección del saber. Dicha lectura se realiza desde una interioridad hasta llegar a la exterioridad, a las relaciones con lo exterior. “Se desplaza de ‘objetos internos’ (temáticos) a objetos externos, cuando ya los primeros pueden entrar en un universo de temáticas y de relaciones que se repiten aquí y allá” (Zuluaga, 1999, 239). Sin embargo, las temáticas no pueden aislarse, sino, por el contrario, unas conducen a otras entrando en relación y llegando a constituir las directrices del trabajo, las cuales son susceptibles de variar.

Lectura discursiva “[...] consiste en situar el texto en relación con otros discursos y corrientes de pensamiento que aparentemente pueden serle ajenas; establecer jerarquías de relación con los otros discursos; agrupar según unidades de relaciones;

redistribuir los enunciados que comúnmente se agrupan bajo el nombre de pedagogía en otras unidades discursivas” (Zuluaga, 1999, 240).

La *lectura metodológica* “[...] es la que trata de establecer los modelos que ha incorporado la pedagogía para constituirse como disciplina; la dispersión de sus objetos y las condiciones de posibilidad en que han surgido [...]” (Zuluaga, 1999, 240).

La *lectura crítica* “[...] consiste en analizar el funcionamiento ideológico del discurso pedagógico o educativo; los mecanismos de apropiación por parte de la clase social dominante [...]” (Zuluaga, 1999, 241). Se pretende indagar sobre las procedencias discursivas que fundamentaron.

La información recolectada se consignó en la ficha para recolección de información de las lecturas (anexo 1).

En segundo lugar, implementé el análisis de la escena de lectura a partir de los planteamientos del profesor Héctor Rubén Cucuzza miembro fundador del grupo HISTELEA, el cual define la **escena de lectura** como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. De esta manera, para describir los componentes de la escena apliqué el siguiente protocolo de análisis a los discursos sobre la lectura o a sus representaciones, teniendo en cuenta los ítems consignados en la ficha escenas de lectura (anexo 2):

a) *Los actores*: ¿Quién o quiénes intervienen en la escena? Individual/colectiva, masculino/femenino, niño/adulto, joven/anciano.

¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? jerárquica/igualitaria, dominación/democratización, escolarizante/recreacional, elitista/popular.

¿Cuáles son las posiciones corporales del o los personajes? Sentado/acostado/de pie, diferencias de posturas lector/escucha,

b) *Las finalidades*: ¿Para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, mágico /racional.

c) *Los espacios*: ¿Cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? Interior/exterior, espacio específico/inespecífico, arriba/abajo, trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, urbano/rural, oculto clandestino/abierto manifiesto, sagrado/profano, abierto/cerrado, individual/colectivo, particular/institucional

d) *Los tiempos*: ¿Puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ ocasional casual, Día/noche, cuantitativo/cualitativo, planificado/spontáneo, periodizable/no periodizable, datado/ no datado

e) *Modos de lectura*: ¿La escena supone una lectura silenciosa o en alta voz?

f) *Los soportes materiales o la tecnología de la palabra*: ¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee? arcilla, piedra, papiros, pergaminos, hueso, cerámicas, madera, cuero, papel, tela, etc. ¿Cuál es el objeto portador? tablillas, sellos, estelas, vitrales, rollos, códices, cuadernos, libros, edictos, bandos, diarios, revistas, pizarras, paredes, cartas, carteles, monumentos, letreros, panfletos, utensilios, pintura, grabado, televisión, cine, computadora, etc. ¿Cuál es el lugar del objeto en el espacio representado? centralidad/marginalidad.

Retomo la noción de *escena de lectura* como protocolo de análisis, pero construyo y utilizo la noción de **escena de enseñanza de la lectura** porque ésta me permite centrarme en el campo pedagógico para mostrar a través de los manuales que escribieron los maestros, la manera como ellos idearon y crearon prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela , cuentan lo que aconteció en la escuela por

acción del maestro, quien eligió unos contenidos de enseñanza, unas formas de hacer y de formar.

Etapas de la investigación

Las etapas de investigación fueron las siguientes: a) Construcción del archivo documental; b). Tematización de los registros y sistematización de la información; c). Análisis y establecimiento de directrices temáticas; d). Escritura y conceptualización. Esta última etapa me permitió establecer las directrices que organizan el análisis de los documentos y los registros, es decir, del archivo; además, posibilitó el uso de la información para el momento de la re-escritura de la información recolectada en la primera etapa, según las diferentes relaciones pedagógicas y críticas derivadas de los marcos conceptuales de esta investigación. Así las cosas, este haz de relaciones posibilitó algunas reflexiones que en el futuro pueden aportar a la formación de maestros de lengua castellana la constitución histórica de su saber para ser enseñado. Para el logro de este propósito, en este texto desplegué los capítulos que relaciono a continuación.

En el capítulo 1. *Acerca de los manuales de enseñanza de lectura en Colombia: Coexistencias, diferencias y contradicciones*, muestro las discusiones que se han dado frente a los manuales de enseñanza en nuestro país a través de decretos, revistas de circulación y difusión pedagógica; y desde las expresiones de los autores encontradas en los manuales de enseñanza analizados. Encuentro críticas fuertes al uso de los manuales en la escuela y al maestro que lo usa, pero, a la vez, contradicciones y apoyos para que sea usado por el maestro y los estudiantes en la escuela; es así como logro mostrar la coexistencia de los enunciados y las evidencias de que los manuales

de lectura no desaparecieron, vivieron y coexistieron a pesar de las críticas de la época, pues se constituyeron en una herramienta esencial para la escolarización de la población.

En el capítulo 2. *Experiencia de maestros en la enseñanza de la lectura a través de la escritura de sus manuales de enseñanza* sustento que la escritura de los maestros es una experiencia de enseñanza de la lectura y que por ella el maestro no es un reproductor del saber que enseña, pues, al contrario, se convierte en un sujeto de saber escolar o saber acerca del de lo que enseña. Con ello, rebato afirmaciones generales en torno a que el maestro no escribe, solo es un hacedor en el aula y nunca ha sido reflexivo; en este capítulo, por ende, a partir de historias particulares en torno a la experiencia de escritura, evidenció lo contrario.

En el capítulo 3. *Luchas de los métodos*, se convierte en un ejemplo de enseñanza para las nuevas generaciones de maestros de lengua castellana, en dónde los métodos de enseñanza no se reducen a la polarización de decir que unos son de la vieja escuela y los otros pertenecen a lo nuevo, lo innovador; en este capítulo amplió el panorama de los métodos que los maestros utilizaron para la enseñanza de éste saber. Por otra parte, describo y expongo los métodos de enseñanza utilizados por los maestros, con lo cual desmitifico lo que se ha pensado de él: que sólo es un aplicador del método, pues los maestros que rescató en lugar de seguir un método paso a paso, lo configuran.

En el capítulo 4. *Elección del contenido de la enseñanza*, muestro que los maestros no repiten un currículo o un plan de enseñanza dado, diseñado por otros, que se le entrega para ser repetido en la escuela. En este apartado, afirmo cómo cada maestro escritor en su manual de enseñanza expone razones para elegir lo que quiere enseñar y la

manera como esa elección del contenido es más la elección por un contenido de formación, de practicidad y uso de la lectura, que por las mismas imposiciones del saber específico. Lo anterior me permite exponer caminos para la configuración de un campo de análisis sobre la enseñanza de la lectura en la escuela producido por el maestro mismo.

En el capítulo 5. *Escenas de enseñanza de la lectura en Colombia*, retomo la noción de escena de lectura como protocolo de análisis, pero elijo, específicamente, la noción de *escena de enseñanza de la lectura*, pues en el campo pedagógico ésta me permite, mostrar, a través de los manuales que escribieron los maestros, cómo ellos idearon y crearon prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela y también cómo dichas prácticas de enseñanza de lectura se constituyeron en punto de partida para la apertura y conformación de un camino seguro para hablar de la configuración de un saber escolar, de un saber que se produce en la escuela, que no es prescrito, en tanto obedece a lo que aconteció en la escuela por la actuación del maestro quien, al fin de cuentas, eligió o desechó unos contenidos de enseñanza, unas formas de hacer y de formar.

Por último, en las conclusiones, más que presentar unos debates finales frente al trabajo de investigación realizado, muestro que la documentación analizada, vista como *monumento*, permite crear otras relaciones y tensiones que no fueron desarrolladas, pero que son elementos potentes para los próximos trabajos que, de cierta manera, ayudarán a consolidar una línea para la configuración de un saber escolar alrededor de la lectura en Colombia.

1. Acerca de los manuales de enseñanza de lectura en Colombia:

Coexistencias, diferencias y contradicciones

Las discusiones sobre el uso o no de los manuales en la escuela ha sido un problema que ha suscitado muchas discusiones, pues, incluso en la actualidad, persisten las pugnas frente a las ventajas y desventajas de su implementación en el aula de clase.

En este sentido, en el estudio que presenta la profesora Olga Zuluaga *Entre Lancaster y Pestalozzi: Los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868* (2001), se muestra cómo mediante el uso del manual de enseñanza de José María Triana adoptado por las Escuelas Normales del país, el maestro podía componer, modelar y redactar los contenidos de enseñanza, manteniendo éste una participación directa en el diseño de los contenidos de enseñanza. En consecuencia, y siguiendo a Zuluaga, puedo inferir que en los manuales se configuró la idea de un maestro participante lo cual propició un encuentro entre el saber y el método. Por tanto, considero que históricamente los manuales en Colombia han mostrado unas formas de ser del maestro y han ido construyendo postulados fundamentales para nuestra pedagogía, lo cual evidencio en las líneas que siguen.

En el año 1918, en la *Revista Pedagógica* se publica un artículo llamado *Necesidad y uso del libro en la Escuela Primaria*, en el cual se muestra la necesidad del uso del libro por parte del maestro y se critica a quienes sostienen que no son necesarios para su enseñanza “[...] ya que muchos maestros concienzudos encuentran en su libro de clave una ayuda poderosa y saben emplearlo con mucho fruto, no hay razón para privarlos de él” (*Revista Pedagógica*, 1918, 100); como se puede ver, el autor también considera

que si usa el texto como libro guía ahorrará tiempo precioso, porque un maestro que desaprovecha el uso del libro guía tendrá que preparar sus lecciones constantemente y el maestro carece de éste y también de precisión. Lo anterior, evidencia una creencia generalizada en torno a que el maestro es incapaz de preparar sus lecciones sin libro guía y éste, por tanto, es indispensable para asegurar el éxito de las clases. Ahora, lo que sí debe hacer el maestro es “[...] quitar, poner, alterar, resumir, desarrollar, diferentes puntos del libro; en una palabra, adaptarlo a las necesidades de la clase” (Revista Pedagógica, 1918, 101). Se propone, por tanto, un libro que guíe al maestro en su enseñanza, que piense por él.

En este mismo sentido, en el *Capítulo XV, de los textos de enseñanza*, contenido en el decreto 349 de 1892, se encuentran varios artículos que hacen referencia al uso de los textos escolares o manuales escolares por parte de los maestros, quienes eran encargados de elegir sus manuales de enseñanza sin intervención directa del gobierno, contrario a lo que se ha creído y validado hasta el día de hoy.

En el artículo 82, por ejemplo, el maestro puede elegir el texto que prefiera para la enseñanza que tenga a su cargo “[...] pero esta elección está sometida a la revisión del Consejo Directivo del respectivo Instituto. El Rector o Director de éste puede exigir que el Catedrático cambie el texto, cuando éste no corresponda a la extensión del programa que deba seguirse en el año escolar, o cuando sea inadecuado para la enseñanza” (decreto 349, 1892). Vemos que, según el artículo citado, al maestro no se le impone un determinado libro de texto o manual, no hay una presión directa, de orden político o pedagógico, para que éste deba manifestar preferencias por uno u otro texto.

Por su parte, en el artículo 83 del mismo decreto, se dice que el texto o manual que elige el maestro para la enseñanza puede ser consultado por los estudiantes de manera que con el estudio de dichos textos se desarrollen las tesis que el maestro propone durante sus clases; sin embargo, se sostiene que el maestro jamás debe usar los textos para que los alumnos hagan “[...] recitaciones serviles de su contenido, ejercitando la memoria únicamente con perjuicio de la inteligencia” (decreto 349, 1892).

Así las cosas, al acercarme a las palabras referenciadas arriba, es inevitable recordar que corresponden al año 1892 y entonces, me pregunto por la veracidad de las ideas que se nos han naturalizado, incluso hasta la actualidad, acerca del uso arbitrario de los manuales o textos escolares, en tanto se ha pensado que éstos eran de uso exclusivo de los maestro en el proceso de la enseñanza y que los estudiantes solo debían aprendérselos de memoria. Pues en las referencias anteriores vemos que dicha creencia se va desmoronando ante las evidencias de que dichos manuales realmente fueron configurando un maestro que escribe y es quien decide, al fin de cuentas, qué enseña y cuáles contenidos elige frente a los textos o manuales que tiene; por su parte, en el caso de los estudiantes, tampoco es primordial aprender el libro de texto de memoria, en tanto éste solo constituye un apoyo para el aprendizaje.

Ya en el artículo 84, vemos que

“El Gobierno no atenderá solicitud alguna para comprar o recomendar determinados textos de enseñanza. La utilidad y excelencia de los textos se recomiendan por sí mismas; por tanto, el Gobierno no pondrá obstáculo a la competencia de las producciones literarias y científicas como obras didácticas” (decreto 349, 1892).

De esta manera, parece claro que el gobierno de la época no quería responsabilizarse por la circulación de los manuales o libros de texto que estaban empleándose en las escuelas del país, pues en realidad no se ve ningún interés por adoptar un texto en particular para la enseñanza en la escuela primaria, caso que sí es importante y determinante en el decreto 491 de 1904 (3 de junio), por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903 sobre instrucción pública.

La ley 39 de 1903 posibilitó que en el país se dieran pautas claras para las elaboraciones de los manuales, con el fin de que a través de ellos fuera posible una instrucción uniforme en la escuela primaria. Así, entonces, los textos escolares o manuales escolares serían elegidos por el gobierno, estamento encargado de crear una junta de pedagogos distinguidos para determinar los programas de enseñanza en las escuelas públicas, por tanto: una vez el Ministro aprobara dichos programas, se insertarían en el 'Diario Oficial,

"[...] a fin de que, dentro del plazo que se señale, se presenten al Ministerio de Instrucción Pública los textos que, en desarrollo de tales programas, presenten los autores que acepten el concurso abierto al efecto. Los textos que se reciban en el Ministerio serán aprendidos por un Jurado calificador, y los que éste indique, se adoptará [...] para la enseñanza en los establecimientos públicos de instrucción primaria y secundaria" (Ley 39 de 1903).

Los efectos provocados por decreto anterior se vieron hacia 1911, año en que se realizó en Colombia el *Primer Concurso de Manuales Escolares*, con el fin de elegir todos los libros para la escuela primaria y conseguir que éstos fueran aprobados directamente por el gobierno, con el fin de convertirlos en textos oficiales y permitidos para la enseñanza en las escuelas primarias del país. Así pues, en las cláusulas para

dicho concurso se sostenía que los manuales de lectura deberían contener nociones elementales de religión, geografía, historia, artes y oficios, instrucción cívica y ciencias naturales, adicionalmente, se tenía preferencia por los manuales que contuvieran textos de autores nacionales.

En todo caso, los ganadores del concurso fueron los libros: *La escuela Colombiana* de Martín Restrepo, *El Nuevo Lector en Colombia* de Roberto Cortázar, Otero Herrera y Francisco Rengifo y *El Lector Colombiano* de Constanza Sanín de Díaz.

Por otro lado, para esta época, el uso de los manuales o textos escolares en la escuela sólo podía tener una designación: serían la garantía de la escolarización de la infancia en el país; sin embargo, “[...] los textos en realidad nunca se abolieron ni se redujeron. Por más que hubieran sido criticados, ello no tenía el menor sentido práctico en un país cuyo problema educativo en primaria era difundir la escolaridad, y esta era sinónimo de cartillas, catecismos y compendios” (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997, 345).

1.1 Lo que piensan los maestros escritores de manuales sobre los manuales de lectura.

Aunque parezca una contradicción, los maestros que escribieron los manuales que se constituyen en el objeto de análisis de esta investigación, no estaban de acuerdo con que en la escuela primaria o de primera enseñanza se enseñara a través de cartillas y al respecto daban varias razones. Una de ellas era que, en caso de usarse un libro, el éxito de la buena enseñanza que tuviera el maestro con sus estudiantes podía ser visto como un logro del uso del libro y no como mérito de sus métodos; así lo afirma Camilo Jiménez:

“Gasta del verdadero maestro, del arsenal de sus métodos y procedimientos que tiene almacenados empleándolos indistintamente, y aún sin caer en la cuenta de que al esforzarse por transmitir los conocimientos a sus discípulos hace uso de los adecuados; y de allí que muchas veces se atribuya el resultado bueno equivocadamente al libro que lleva en sus manos cuando éste triunfo se debe exclusivamente a los dotes del institutor, las que a pesar, podemos decir, del *instrumento cartilla* y de sus graves inconvenientes, ha obtenido los resultados deseados” (Jiménez, 1924, 4).

Como se puede ver, Jiménez (1924) asevera que es necesario fortalecer la confianza frente al quehacer del maestro, pues es quien puede tener éxito en la enseñanza; sin embargo, al mismo tiempo, en su manual el autor les propone a los maestros o institutores realizar una lectura de la experiencia de enseñanza que es narrada por él mismo, en tanto considera que éstos aún no están preparados para dejar de usar el manual o libro de texto, dado que les cuesta cambiar sus métodos antiguos de enseñanza y adoptar unos nuevos, como es el caso del *método natural* para la enseñanza de la lectura.

Camilo Jiménez también considera que, después de haber escrito un manual de enseñanza, no escribirá otro pues con éste, según cree, los maestros entenderán que no se necesitan manuales, guías o libros de texto para la enseñanza de la lectura:

“Es muy natural también suponer la resistencia que encontrará nuestro libro por lo que hace a sus procedimientos, entre aquellos institutores que por su falta de estudio y su consiguiente ignorancia en los progresos de la pedagogía, desconocen que en nuestro país existen establecimientos de educación en donde

las cartillas de lectura hace ya muchos años fueron abolidas. En ellos se enseña a leer y escribir por palabras y por frases, pero sin ayuda de cartilla. Allí pensamos llegar nosotros en no lejano tiempo, en compañía de todos los maestros de Colombia. Nuestra cartilla, reformada completamente en esta tercera edición, será el último peldaño para trepar a aquella empinada cumbre. Seguridad tenemos de que algunos preceptores, creídos de que la enseñanza por palabras y por frases fue planta originaria de Colombia, no quieran saborear sus frutos; más también la tenemos que cuando los mismos reacios enseñantes adviertan que esos procedimientos son los apellidados DECROLYANOS se apresurarán a saborear la enseñanza por medio de las ideas y pensamientos, que son los caminos aconsejados por nuestro MÉTODO NATURAL DE ESCRITURA LECTURA” (Jiménez, 1924 ,4).

Así las cosas, se hace un llamado al maestro para que no enseñe a través del libro de texto, pues de esta manera, la enseñanza se hace rutinaria y con ello se aburre al estudiante también. Jiménez considera que, en cierto momento, el manual se constituye en un obstáculo para que el estudiante experimente y construya por sus propios medios lo que él quiere aprender o le llama la atención aprender. Así pues, el texto sólo le da un camino de aprendizaje, mientras que la escuela *es un libro abierto* para leer y explorar.

En consonancia con lo anterior, el maestro Gustavo Uribe expresa su experiencia de enseñanza en las siguientes palabras: “Los conocimientos no deben darse al niño ya elaborados, sino procurar que él los descubra por su propia mente hasta donde ello sea posible. La enseñanza que se da valiéndose únicamente de los libros de texto, carece

de interés para el niño mata su curiosidad e iniciativa y lo obliga a no ejercitar sino la memoria verbal” (Uribe, 1934, 5).

En este sentido, se entiende que el maestro más que valerse de un libro de lectura poco interesante para el estudiante, debería atraer, por varios medios, el gusto de éste frente al saber que se enseña; es decir, “[...] el maestro debe usar en su enseñanza de modo que logre, al par que los conocimientos, crear en el alumno gusto y cariño por la materia ya que la más importante labor de la escuela respecto a la instrucción no es impartir conocimientos sino enseñar a buscarlos, a entenderlos y aplicarlos debidamente” (Uribe, 1934, 6).

Más adelante este mismo autor sostiene que los libros de texto sí se pueden utilizar en la escuela, siempre y cuando se tuviera la precaución de no repetirlos tal cual los enseñaba el autor; estos libros, por tanto debían constituirse en materiales de consulta en la vida práctica escolar o en elementos que posibilitaran un conocimiento enciclopédico; en consecuencia, el maestro debía perseguir una meta en la enseñanza de la lectura y buscar los medios más apropiados para conseguirla. Así las cosas, fueron considerados como fines los siguientes: “1. Cuidar de que los alumnos amplíen su capacidad de comprensión y de rapidez en las lecturas. 2. Familiarizar al niño con los libros de estudio a fin de que puedan consultarlos fácilmente. 3. Acostumbrar al alumno a ayudarse tanto para sus estudios escolares como para la solución de problemas particulares [...]” (Uribe, 1934, 16).

A partir de lo anterior, los maestros no solamente tenían que usar libros de textos o manuales en la escuela, pues en ese momento comienzan a circular otros tipos de textualidades a las que los niños podían acceder y los maestros, por su parte, eran responsables de utilizar diferentes materiales para enseñar a leer, tales como: las

cartelera elaboradas por ellos mismos para adornar la escuela con sus mensajes, los periódicos, los calendarios, las revistas, entre otros. “En el primer año, al finalizar el año lectivo, los niños pueden realizar sus lecturas en periódicos, revistas y en varios libros o cartillas escritos por diversos autores para este grado” (Rodríguez, 1963, 103).

Pese a estos nuevos discursos y materiales, los maestros debían utilizar también el libro de texto que el gobierno les entregaba o validaba como oficial, con la dificultad de que el número de libros de texto que circulaban en la escuela era muy limitado y, por ende, solo se asignaba uno a cada grado; esto hacía que, por lo general, fuera el maestro el que tenía acceso al libro y éste lo empleaba para dar las lecciones que allí se recomendaban.

Únicamente en las circunstancias descritas anteriormente era permitido que los maestros usaran los manuales reglamentados por el gobierno, por lo cual debían evitar que las lecciones fueran aprendidas de memoria por parte de los estudiantes, tal como lo muestra la siguiente cita: “Enseñe el maestro al niño el debido uso del texto o de los libros adoptados y evite a todo trance que se los aprendan de memoria, salvo aquellas partes, que por su utilidad, exigen tal aprendizaje” (Rodríguez, 1963, 103).

2. Experiencia de maestros en la enseñanza de la lectura a través de la escritura de sus manuales de enseñanza

"<Enseñe, a mi hijo a estudiar su lección que yo se la tomaré> dizque fueron las palabras de una madre al maestro de su hijo. Cuanto fondo de sabiduría parece que encierran dichas palabras. Como quien dice desarrolle, eduque, etc, etc. Las facultades del niño. Pero también es una triste, dolorosísima verdad que en no pocas poblaciones del país se tiene como muy malo al maestro que no enseña en abundancia palabras, palabras, palabras. Pero la gran mayoría, la absoluta mayoría de maestros que se da mejor cuenta de su augusta misión debe escribir constantemente a fin de destruir tales prejuicios; que sepan los padres de familia y las sociedades que solo en esa forma se intensifican las facultades del ser pensante, se incitan y avivan las múltiples actividades del humano linaje; que el maestro como el labriego, prepara bien su campo siembra un solo grano para cosechar por cientos ;que si en el cultivo encuentra casos de debilidad debe abonar, regar y apoyar, y en los de vegetación excesiva tendrá que redondear y aún hacer las más prudentes podas"(Ordoñez, 1926, 17)

Las palabras con que se han referido al maestro de escuela de primera enseñanza o también llamada básica primaria, hacen que en la actualidad su profesión sea ensombrecida, en consecuencia, se le invisibiliza, pues se ha dicho de él que no posee un saber específico y, por ende, no le queda una alternativa diferente a ocuparse del manual, como aquel que contiene los fragmentos del saber que debe enseñar. Así las cosas, se ha pensado que todo el saber del maestro viene de afuera de la escuela y lo único que debe hacer es escribir sobre sus experiencias de enseñanza, el hacer en el aula, lo que tiene éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que puede ser reproducible, imitado, copiado para que genere en otro lugar el mismo éxito educativo. Se ha pensado que las experiencias de enseñanza del maestro pueden sucederse de la misma manera en diferentes espacios, sin embargo, Larrosa sostiene al respecto: "De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo; pero sobretodo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma" (Larrosa, 2003, 23). La experiencia, en el caso de los maestros, está

mediada por la escritura, pues se cree que si no se escribe solo se asiste a una vivencia.

Ante este panorama, en 1982 los maestros colombianos generaron un Movimiento Pedagógico que tenía como principal objetivo conquistar para el maestro el saber pedagógico como base de su identidad intelectual; éste Movimiento representó algunas conquistas en el educativo, pues permitió que el maestro fuera pensado más que como un administrador del currículo y un hacedor en el aula, como un investigador, político, literato, periodista, historiador.

Los maestros que se configuraron en Colombia a partir de dicho Movimiento fueron múltiples, pero me interesan principalmente aquellos maestros que como yo, nos preguntamos por la historia de la enseñanza de lo que enseñamos; que no vemos respuestas claras frente a la elección de enseñar unos contenidos y no otros; que nos interrogamos tanto por la gramática y lógica escolares, como por nuestro 'ser' maestro.

En efecto, los sentimientos que me atraviesan al mencionar el Movimiento Pedagógico son consecuencias de aquello que visualizo como uno de sus logros y es lo que, al fin de cuentas, me permite ubicarme en el presente y mirar el pasado con sentido histórico; desde esta óptica, busco encontrar allí las dispersiones discursivas y prácticas de lo que pasó con el maestro y su enseñanza, pues considero que esto me permite comprender en el hoy lo que sucede con la enseñanza de un saber, el saber de la lectura.

De esta manera, buscando en archivos de algunas importantes bibliotecas del país me encontré con la escritura de los maestros que publicaron en las revistas de la época (1924-1963), como la *Revista Pedagógica*, la *Revista de Instrucción Pública*, entre

otras; en esta indagación inicial lo que más me impactó fue el hallazgo de los manuales para la enseñanza de la lectura escritos por maestros de primera enseñanza e institutores graduados de las Normales del país que muestran su experiencia de enseñanza a través de la escritura; así pues, en palabras de Larrosa:

“De lo que se trata aquí es de darle cierta densidad a eso de la experiencia y de mostrar indirectamente que la cuestión de la experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Hay un uso y un abuso de la palabra ‘experiencia’ en educación. Pero esa palabra casi siempre se usa sin pensarla, sin tener conciencia cabal de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas. Se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia” (Larrosa, 2006, 43).

La experiencia de la que hablo y que está inscrita en los manuales de enseñanza de la lectura escritos por los propios maestros, es aquella que posee, según Larrosa, *reflexibilidad y subjetividad*. En primer lugar, porque la experiencia de enseñanza que escribe el maestro en los manuales, es de ‘ida y vuelta’, en tanto posibilita una relación que emerge del maestro, va al encuentro con el saber y con los otros - sus estudiantes- y vuelve a él para ser afectado por esa relación; este doble transitar le permite al maestro escribir la experiencia, contarla, difundirla y circularla a través de su publicación. En segundo lugar, la experiencia es subjetividad, porque el maestro deja que le pase algo “a sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones”; la experiencia, entonces, es de alguien, del maestro.

Así las cosas, en los manuales de lectura escritos por los maestros se visibiliza la experiencia y ésta, a su vez, me permitió encontrar en el presente aquello que se hacía en la escuela de la primera enseñanza o básica primaria para enseñar a leer. A su vez, esta experiencia me permitió descubrir en los manuales algunos consejos y mensajes que aquellos maestros escritores dirigían a manera de prescripciones a los nuevos maestros, teniendo en cuenta su experiencia, qué enseñaban y cómo lo hacían.

En este sentido, debo aclarar que ninguna de las experiencias de enseñanza de los maestros escritores que documento en este texto tenía la pretensión de obligatoriedad para los lectores, pues no se pretendía una imitación o aplicación de 'fórmulas', porque nadie puede ahorrarse la experiencia, nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea 'revivida'.

La experiencia de enseñanza de la lectura plasmada en los manuales publicados entre 1924 y 1963, rompe con la idea del maestro como un reproductor del método y del saber que enseña, pues en ellos se evidencian algunas tendencias frente a la enseñanza de la lectura correspondientes a la Nueva Pedagogía con influencias Decrolyanas, así como las metodologías Pestalizzianas; sin embargo, no sería adecuado afirmar que hubiera una aplicación exacta del método, ante todo porque los autores de dichos manuales de enseñanza consideraban las particularidades de cada región del país donde se enseñaba y las potencialidades creativas de los maestros para mejorar los manuales, según las necesidades e intereses de los niños.

En este sentido, uno de los primeros maestros que escribe sobre su experiencia de enseñanza es el maestro Manuel Agustín Ordoñez; éste es motivado por el Doctor Decroly, quien el 19 de septiembre de 1925 le hace un reconocimiento especial por sus

prácticas de enseñanza de la lectura: “Ja admiré le procédé intelligent employé par Mr Manuel Agustin pour apprendre la lecture. Le procédé peut parfaitement être associé au procédé ideovisuel auglobel que je preconise” (Decroly citado por Ordóñez, 1926, 4).

El manual escrito por Ordóñez es publicado en 1926 con el nombre de *Guía práctica para los maestros de las escuelas primarias en la enseñanza de la lectura escritura y* frente a las palabras de Decroly, el autor, asombrado por tal reconocimiento, expresa lo siguiente:

“Nunca, jamás en mi larga vida de institutor primario, ni con las alentadoras ilusiones que suele conceder un diploma de idoneidad, había llegado a creer que mi humilde modo de enseñar a los niños de primer año de escuela pudiera haber merecido el honor de una publicación, la cual me atrevo a hacer con natural temor, en el deseo de ser útil, en alguna forma, a mi patria y a los abnegados maestros, mis compañeros de labor; respaldándome eso sí, en la voz autorizada del Doctísimo señor Decroly y en las repetidas e insinuaciones al respecto de los pedagogos más salientes del occidente Colombiano” (Ordóñez, 1926, 7).

Así pues, el mencionado manual se considera como una experiencia de enseñanza que va dirigida a los maestros que se inician en la enseñanza de la lectura en la escuela y, aunque no tenga, según su autor “[...] las condiciones de la nueva pedagogía”, en su momento, dicha experiencia de enseñanza fue valorada como digna de una publicación.

En su manual de enseñanza Ordóñez hace evidente la necesidad del diálogo permanente con los estudiantes para que ellos perfeccionen sus formas de hablar y amplíen la relación con el objeto que se esté trabajando. De esta manera, su propuesta

de enseñanza se opone al silabeo y aprueba, aunque no con imposición, el método de las palabras normales, con el cual se enseñó el nombre de los objetos y los estudiantes aprendieron a leer y a escribir la palabra completa.

En este orden de ideas, el maestro Ordóñez, también se preocupó por enseñar palabras con alto contenido patriótico, tales como: la orquídea, la bandera, el azúcar, el café y las flores. Además, palabras con contenidos cercanos y sencillos para los estudiantes de la época, como: vaca, mano, zaraza, limón, cuerpo, enfermedad. De esta manera, cada enseñanza de una palabra se constituyó en un reconocimiento hacia Colombia, conocimiento de cada estudiante y su relación con el mundo.

Finalmente, destaco que este manual se constituyó en una sistematización de prácticas cotidianas de la enseñanza de la lectura que se vivieron en la escuela para enseñar a leer y, en cada trazo, nos devela esa caja negra que no se puede ver de la escuela, que no podemos recrear fácilmente porque no están los maestros para que nos lo cuenten; así pues, con su manual, Ordoñez nos muestra la manera como él enseñó a leer a sus estudiantes en la escuela.

Otro importante referente lo constituye la obra de José María Rodríguez, quien publica varios textos para la enseñanza de la lectura; entre ellos tenemos: *Didáctica del Lenguaje Guía para la enseñanza del español en Kinder, Primero y Segundo, y los años de tercero y cuarto de la escuela primaria* (1963), los cuales fueron analizados en este trabajo.

José María fue graduado con diploma de maestro Superior, profesor titulado en Ciencias Pedagógicas, Licenciado en Filosofía y en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, ex profesor de Legislación y Organización Escolar y de Metodología del

centro Educacional Femenino de Antioquia, ex director de la Escuela Anexa a la Normal de Institutores de Medellín. Este maestro justifica la escritura de su manual de enseñanza de la siguiente forma:

“En vista de que las escuelas normales de la república han carecido de textos específicos que marquen de una manera conducente el rumbo de la enseñanza para que ella sea solida y eficaz, deficiencia a todas luces y notoria y anarquizante, optamos por acometer este proyecto a pesar de nuestras modestas capacidades para tan grande empresa” (Rodríguez, 1963, 5).

Asimismo, el autor, afirma que

“Para llevarlo a cabo tuvimos como pábulo nuestra larga experiencia en el magisterio y en el profesorado, las muchas anotaciones que hemos tenido como hábito acumular y los puestos técnicos y directivos que nos ha cabido en suerte desempeñar al través de nuestra dilatada carrera en el campo de la educación” (Rodríguez, 1963, 5).

La sistematización de su experiencia de enseñanza que presenta Rodríguez en sus tres manuales de enseñanza de la lectura, me permite verla en tres momentos que son de gran potencia para la configuración de un saber escolar acerca de la lectura. El primero de ellos es la experiencia que propicia en las escuelas de Medellín donde se enseña a leer a través del método Decroly.

En un segundo momento, a partir de la reflexión en torno a las prácticas realizadas con las maestras de Medellín desde el uso del método ideo-visual, crea escenas de enseñanza de lectura, permitiéndome ver cómo se enseñó a leer; a su vez, esas escenas de enseñanza fueron utilizadas por este autor como objetos de enseñanza en

la formación de los institutores de las Escuelas Normales, en tanto, ellos las podrían retomar en su enseñanza.

En tercer lugar, el autor nos muestra en sus manuales una selección de contenidos que involucran diferentes textualidades, entre ellas: canciones y poesías escolares, religiosas y patrias; cuentos y fábulas, la imagen y el guión teatral. Así las cosas, el manual se constituía en una antología que los institutores en formación y los que ya estaban en las escuelas, podrían usar para enseñar a leer.

En el año de 1927 Gustavo Uribe publicó el libro titulado *La lectura sin Cartilla*, en el que presentaba su experiencia como profesor en el Gimnasio Moderno de Santafé de Bogotá del cual fue uno de sus fundadores. Con este manual Uribe quería mostrar a los otros maestros el éxito alcanzado en su trabajo a partir de la implementación de las ideas del Doctor Decroly, en especial con la aplicación del método ideo visual de lectura en diferentes instituciones de Bogotá.

Esta experiencia de escritura del maestro Uribe plantea una fuerte crítica a los manuales de lectura desde dos sentidos. El primero obedece a la relación niño- manual de lectura, puesto que los ejercicios de lectura que el estudiante debía hacer repetidas veces contribuían a la desaparición de su creatividad natural y gusto por leer. En segundo sentido, presenta la relación maestro-manual escolar, en tanto el maestro que lo utilizaba perdía su gusto por la enseñanza y todo se le convertía en rutina. Así pues, estas dos fueron las razones por las que el autor decidió presentar su experiencia de enseñanza en un manual de lectura, para luego hacer una ruptura con él y crear, desde las ideas Decrolyanas, otras formas de enseñanza de este saber.

Finalmente, del maestro Camilo Jiménez no encontré registros biográficos, pero su experiencia de escritura deja ver abundantes huellas para explorar en la enseñanza de la lectura. Este autor reconoce que en muchas instituciones colombianas se dejaron de usar las cartillas de lectura, sin embargo critica a esos institutores que aún las usan y, por tanto, escribe su manual como un libro transitorio que después de leído el maestro puede olvidar, en tanto lo que en verdad le interesa al autor es que los maestros enseñen sin ayuda de la cartilla.

Su libro es un manual de enseñanza que promulga el método natural para que los niños aprendan a leer; sin embargo coexisten otros métodos como el silabeo, las palabras normales, el método natural y la literatura infantil; desarrollos éstos que ampliaré en los próximos capítulos.

Finalmente, Jiménez nos presenta escenas de enseñanza de la lectura en el tablero, partiendo desde las sílabas hasta llegar a la enseñanza de palabras generadoras de otras, como: mano, mamá, mesa, nido, Cristo, gato, oración; después pasa con la ayuda de los grabados a la construcción de frases, y por último, al acceso a la literatura infantil expresada en cuentos.

2.1 La configuración del saber escolar de la enseñanza de la lectura a través de los manuales escritos por los maestros y que fueron publicados

Durante el recorrido de la lectura me he referido a la configuración de un saber escolar como lo es la lectura, pero no hay aclaraciones frente al concepto. En este apartado

daré a conocer construcciones y trabajos que sobre el concepto han desarrollado diferentes autores.

2.1.1 Saber escolar o disciplina escolar

Cuando en este trabajo hablo de saber escolar o disciplina escolar me estoy refiriendo a conceptos que abarcan asignaturas enseñadas en la escuela y que no son propiamente ciencias; casos específicos los de la artística, la educación física, la lectura y la escritura, entre otras asignaturas que han ido apareciendo paulatinamente en el escenario de la escuela. Para Viñao las disciplinas escolares tienen doble naturaleza

“[...] (poder-saber), o sea, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico sino por la práctica cotidiana y reglamentada. Por ello su análisis socio-histórico, permite si se efectúa con una actitud de vigilancia epistemológica, de sospecha y escucha, intervenir críticamente en los procesos de producción de conocimientos que acontecen en los procesos de aprendizaje escolar impugnado sus códigos pedagógicos y profesionales”(Viñao, 2006, 259).

Este autor analiza dos conceptos básicos para el análisis de las disciplinas escolares planteados por Pierre Bourdieu como son el *campo profesional* y el *habitus*. El primero de ellos conduce “[...] al estudio de las comunidades disciplinares y profesionales de docentes, a su organización en cuerpos normalizados y jerarquizados en distintas categorías y tareas y a la formación de colegio invisibles o subculturas”(Viñao, 2006, 259); mientras que el segundo concepto alude a “[...] a los procesos de interiorización - a menudo inconscientes-, por quienes integran un campo disciplinar, de las tradiciones

y rutina socialmente constituidas como algo natural e incuestionable, es decir de lo que se ha denominado cultura escolar “(Viñao, 2006, 259)

Así pues, desde la mirada de Viñao, las disciplinas escolares pueden ser vistas como campos de poder social y académico, de un poder a disputar, en tanto son:

“1. Fuente de poder social y académico: campos jerarquizados entre los que se desarrollan situaciones de dominio y hegemonía, de dependencia y sujeción. 2. Apropiaciones, por grupos de profesores determinado, de espacios sociales y académicos: cotos exclusivos configurados como tales a consecuencia de su apropiación por unos profesores determinados, acreditados como tales a consecuencia de profesores de dicha disciplina por su formación –títulos, curriculums- y su selección a modo de acceso, dos aspectos en general controlados por quienes ya están habilitados para cazar en el coto. 3. Fuente de exclusión social y académica: espacios acotados, como acaba de decirse, con un carácter más o menos excluyente o cerrado respecto de aficionados o interesados en el mismo y de los profesores de otras disciplinas. 4. Instrumento de acreditaciones de saberes profesionales. Armas que por su inclusión o exclusión en un plan de estudios determinado, en especial en el mundo universitario, pueden ser utilizadas por los poseedores de una titulación profesional para apropiarse de unos ámbitos o tareas profesionales concretas, o bien para excluir de dichos ámbitos y tareas a otros titulados” (Viñao, 2006, 266).

Por tanto, las disciplinas

“[...] merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder

creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble en efecto, forma no solo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, moldeándola y modificándola” (Chervel, 1991, 69).

Para tener un panorama más amplio acerca del tema, es necesario ver las bondades del estudio de las disciplinas escolares a nivel cultural, de formación, pedagógico y educativo, en tanto, como afirma Chervel:

“Las disciplinas escolares deben el papel, infravalorado pero considerable, que han desempeñado en la historia de la enseñanza y la historia de la cultura a las circunstancias en que se gestaron y a su organización interna. Fruto de un diálogo secular entre maestros y alumnos, las disciplinas constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada. La importancia de ésta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego, pues se trata nada más y nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela” (1991, 111).

Así las cosas, quien puede hacer una historia de la enseñanza de las disciplinas escolares es el investigador historiador que tiene como función:

“[...] el estudio de los contenidos explícitos de la enseñanza disciplinaria. De la gramática escolar a la aritmética escolar, pasando por la historia escolar del país o la filosofía de los colegios, todas o prácticamente todas las disciplinas se

presentan en este sentido como cuerpos de conocimiento, provistos de una lógica interna, articulados en torno a algunos temas específicos, organizados en planos sucesivos claramente”(Chervel , 1991, 89).

Dicho de otra manera, Thomas Popkewitz considera que las disciplinas escolares tiene otra lógica y por tanto, se convierten en:

“[...] alquimia, un tránsito, que al convertir dicho conocimiento en una cuestión de aprendizaje escolar, implica un cambio de ordenamiento mental, del mismo modo a fin de adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículo escolar” (Popkewitz, 1994, 127).

Podemos ver, entonces, la reconfiguración de la enseñanza de la lectura presente en los manuales de los maestros pues en ellos aparece un maestro escritor de sus prácticas de enseñanza de la lectura quien, a través de su experiencia, deja ver un maestro que produce saber escolar porque cuenta lo que sucedió en la escuela y sus relaciones con el saber, los escolares, el método. Entonces, pienso que dichos manuales se constituyen en un nuevo saber pedagógico producido por maestros

3. Luchas de los métodos

"La única historia crea estereotipos y el problema con los estereotipos, no es que sean falsos, sino que son incompletos. Hacen de una historia la única historia, la consecuencia de la única historia, es esta: roba la dignidad de los pueblos, dificulta el reconocimiento de nuestra igualdad humana, enfatiza nuestra diferencias, en vez de nuestras similitudes"
Chimamanda Adichie

Para la formación de los maestros de Lengua Castellana en los Ciclos Complementarios de las Normales o en las Facultades de Educación en diferentes cursos que contiene el plan de estudios, se habla de los métodos de la enseñanza de la lectura cómo algo global o general, pues, tal vez, ha existido una única forma de categorizarlos: los que son mecánicos o tradicionales y que por tanto, no hay que seguir, y los que son nuevos o constructivistas y se centran en la comprensión.

Ante este panorama, considero que se hace necesario ampliar la mirada frente a la formación de los maestros de Lengua Castellana y específicamente, revisar los métodos que a lo largo de la historia fueron usados para la enseñanza de la lectura en nuestro país; de esta manera, con el presente capítulo me permito mostrar los métodos que diversos maestros en diferentes tiempos usaron para enseñar a leer.

En el presente trabajo se puede afirmar que el hilo conductor para explicar cambios entre la escuela llamada tradicional o antigua, y la nueva escuela, se rastrea a través de

lo que fue la evolución o luchas de los métodos de lectura, en tanto el objetivo principal del gobierno de la época estudiada era, por lo menos, enseñar a leer y a escribir.⁹

Las estrategias para lograr este objetivo fueron principalmente las cartillas de lectura, pues a través de ellas se pretendía que quienes se encontraran en la escuela leyeran y escribieran.

La cartilla Pestalozziana que se heredó para la primera mitad del siglo XX fue la *Cartilla Objetiva* de Baquero, la cual era hegemónica, aprobada y en circulación aproximadamente hasta 1918, por lo que varias generaciones de la infancia colombiana aprendieron a leer y a escribir con ella. El orden para la enseñanza de la lectura a partir de dicha cartilla fue el siguiente: letra, sílaba, palabra y frase; más adelante se quiso que el anterior orden fuera mejor, entonces se enseñaba primero las vocales y luego las consonantes, para combinar después vocales y consonantes y así formar las sílabas, las palabras y por último las frases. Lo nuevo o moderno en este proceso era el sonido llamado también 'sonideo' o 'silabeo', centrado ya no en la letra sino en el sonido y especialmente el de la combinación de la vocal y la consonante.

Así las cosas, en el presente apartado hablo de *lucha de los métodos* dadas las tensiones que se dieron entre cada una de las propuestas de enseñanza de la lectura y aunque con ello se criticaban unas a otras, considero que en diferentes momentos se evidencian coexistencias entre la aplicación de un método y otro. Por último, sostengo que la lucha de los métodos traza un camino importante para la enseñanza de este saber, porque aparentemente hay un paso de la enseñanza de la lectura desde un

⁹ Sin embargo, esta afirmación puede tener problemas en la medida en que en el presente se están elaborando diferentes estudios e investigaciones de saberes particulares como lo son: el dibujo, las matemáticas, la historia, las ciencias naturales, donde hay indicios de hilos conductores desde las particularidades de dichos saberes. Por ahora sólo hablaré de lo que pasó con los métodos para la enseñanza de la lectura

sin sentido hacia la construcción de la enseñanza de la lectura desde un sentido completo de lo que se enseña a leer y lo que se lee; estoy hablando de la comprensión, del entender lo que se expresa en un texto.

3.1 Métodos utilizados por los maestros para enseñar a leer: preferencias, críticas y tensiones.

En el manual de enseñanza de la lectura de Camilo Jiménez se puede ver que para él un método no tiene mayor validez que otro; todos son buenos, porque el éxito de la enseñanza de la lectura no depende del método sino del maestro o del institutor, quién es *el* que enseña a leer:

“Aseguran los más célebres pedagogos contemporáneos que todo método es bueno, según la aplicación que de él haga el maestro, o en otras palabras, todo método, según la habilidad y destreza del institutor, produce excelentes resultados. Esta es la razón por la cual las cartillas de procedimientos y método anticuados, y en desuso há mucho tiempo, cuando se encuentran en manos hábiles y entusiastas alcanzan resultados inesperados, pues el verdadero maestro con su entusiasmo e interés, compensa casi en su totalidad las deficiencias de los métodos prescritos. (Jiménez, 1924, 3)

Las palabras consignadas en el manual de Jiménez son de gran potencia para abrir una discusión acerca de lo que se ha descrito sobre lo que es el método, pues éste es nombrado, en términos generales, como aquel proceso que se debe seguir paso a paso para llegar a un objetivo y cumplirlo. Para la enseñanza de la lectura, el método o el tipo de cartilla o manual de lectura que se utilice para tal fin, no son garantes de que los

estudiantes aprendan a leer, pues quién garantiza que esto suceda es el maestro o el institutor, poseedor de todas las habilidades y entusiasmo necesarios.

En este manual de enseñanza de la lectura, el lugar dado al maestro lo ubica como poseedor del saber, responsable de lo que está enseñando. Aquí, por tanto, se muestra un desplazamiento del libro de lectura y del método hacia una reubicación del maestro, porque ya no es el uso de determinado libro de lectura o la elección de un método lo que garantizaría la enseñanza, es el maestro, a través de la comprensión del saber que enseña el encargado de garantizar que los estudiantes aprendan a leer.

Por su parte, en el manual del institutor Manuel Agustín Ordoñez, al presentar a los maestros del país su experiencia de enseñanza de la lectura, se nos revela su construcción de un saber en la escuela para la enseñanza de otro saber como lo es la lectura; y lo hace, no como prescripción de un método que se debe seguir paso a paso, sino con la intención de que los nuevos institutores se den cuenta de cómo es posible enseñar a leer desde las prácticas de un maestro que ya lo ha hecho. Además, el texto se convierte en una invitación de perfeccionamiento de dicha enseñanza a través de nuevas prácticas por parte de los nuevos institutores y no como una réplica o imitación:

“La presente obrita va dirigida a los modestos maestro que se inician en la ardua tarea de la enseñanza de las primeras letras; por consiguiente ellos benévolamente, me disculparán de que dicha defectuosa producción no tenga las condiciones de la moderna pedagogía; además, en ningún ramo del saber humano se ha dicho la última palabra; todo parece que va por la vía del mayor perfeccionamiento; y, por lo mismo los maestros que me hagan el honor de escucharme con paciencia, pueden analizarlo conforme a su buen criterio y

mejorarla con los principios y reglas que deduzcan de la misma práctica, ya que cada maestro tiene su manera, muy respetable, de enseñar; pero si en algún modo consigo facilitarles la mencionada enseñanza habrá quedado satisfecha mi más íntima como agradable aspiración” (Ordoñez, 1926, 5).

En estas palabras, se ve un maestro que piensa y habla por él a través de sus prácticas de enseñanza de la lectura , no aquel que es catalogado como reproductor de saber; es, por tanto, un maestro que produce saber pedagógico a través de su escritura.

El autor también plantea algunas críticas con respecto a los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura, privilegiando el papel del niño, pues consideraba que éste no debía ‘sufrir’ en su aprendizaje, afirma, también, que había métodos de enseñanza de la lectura que hacían sufrir a los estudiantes y los llevaba a repudiar el leer; según él, esto se debía principalmente a los métodos del sonideo y silabeo:

“Tormento muy grande es para los niños el aprender a leer por medio del sonideo y, peor aún, cuando se hace uso de los nombres de las letras; qué procesos tan variados como contradictorios habrá de formarse una pobre niña en tales circunstancias. He visto muy pocos maestros por fortuna, que al enseñar dicha asignatura [hasta hoy miradas como el hueso del educador], le hablan a un niño con muecas y maromas ridículas, de los sonidos; otros que son los menos, de los nombres de las letras pertinentes a la clase, y si al día siguiente no llevan la lección bien aprendida eran flagelados sin tardanza; los niños en tales aprietos, ocurren a las madres para que les enseñen, las cuales lo hacen por librarlos del castigo o por exhibirlos como inteligentes; sin duda habrá tenido su engendro la teoría de la LECTURA MECÁNICA EN EL PRIMER AÑO DE ESCUELA. Ya es

tiempo de abandonar por entero este ilógico vocablo, puesto que se trata de enseñar a seres por demás conscientes como son los niños, para los cuales la lectura debe ser también racional e ideológica desde el primer día de clase” (Ordoñez, 1926, 6).

Ordoñez prefería la enseñanza de la lectura con el método de las *Palabras Normales*, porque a través de esta enseñanza se utilizaban palabras corrientes, denominadas también sustantivos y. a partir de allí, se enseñaban todas las letras del abecedario. De esta manera, la enseñanza se daba utilizando, primordialmente, el dibujo o diferentes grabados acompañados de palabras completas, posibilitándose la asociación de la palabra y la imagen. El método de palabras normales también le permitía al maestro enseñar a leer y a escribir simultáneamente y a leer jugando. Por otro lado, aunque la escritura, no es objeto de desarrollo del presente trabajo, quiero destacar la gran transformación que tuvo a través de éste método, pues pasó de ser una escritura de difícil caligrafía o de artistas, y se volvió más fácil, menos complicada en sus formas para comunicar lo necesario.

Por otro lado, Gustavo Uribe hace críticas a los métodos de lectura, principalmente al método del sonido, de deletreo y de palabras normales:

“Los métodos que ordinariamente se emplean en nuestras escuelas públicas, tales como el deletreo, el sonideo, el de palabras normales etc, tienden a llenar ese desiderátum de la rapidez en el aprendizaje de la lectura, pero con detrimento evidente del desarrollo intelectual del niño, puesto que obligan a un trabajo demasiado directo por parte del maestro y son por eso mismo poco favorables a la actividad espontánea de los alumnos, quienes a su vez se convierten en meros

receptores de la enseñanza, sin más esfuerzos que el de manejar una cartilla, que nada le interesa en la gran mayoría de los casos. El de palabras normales es sin duda el más racional y educativo de los nombrados; y con todo, peca de mecánico y tedioso para los niños” (Uribe, 1927, 2).

El método de las palabras normales es aceptado por Uribe, pero no en su totalidad, porque lo considera “mecánico y tedioso para los niños”; sin embargo el método de las palabras normales es casi un abrebocas, un puente para comprender los principios que serían nombrados como los renovadores o de la nueva pedagogía y que se confinarían en el método ideo visual, el cual propone elementos diferentes a los que se nombraron arriba:

“En efecto, por este procedimiento partimos de la frase para llegar a la palabra y luego a la letra absolutamente al contrario de cómo se procede con los métodos silábicos y fonéticos de que hemos hablado, excepción hecha del de palabras normales, como su nombre lo indica. Y es lógico empezar en esta forma en consecuencia con ‘la función globalizadora’, como llama el Doctor Decroly aquella facultad en virtud de la cual es más fácil para el niño darse cuenta del conjunto que del detalle de las cosas. De modo que de conformidad con ese principio, es más simple para el niño toda una frase o toda una palabra que la letra por separado, tanto más si se tiene en cuenta que tales conjuntos entrañan algo comprensible para la inteligencia, de que carece el elemento letra. Damos por muy natural esta facultad del entendimiento cuando quiere que en todas las circunstancias presentamos conjuntos al niño: si le hablamos, por ejemplo, lo hacemos con frases y no con sonidos aislados” (Uribe, 1927, 5).

Con el método Decrolyano o método ideo visual se propone dibujar escenas y colocar las frases, es decir, los niños comienzan a asociar los signos a las ideas, sobrepasando la relación palabra- objeto, teniendo una unidad de sentido completo y mayor.

Según Uribe:

“Algunas experiencias que hemos hecho con niños pequeños a nuestro cargo, nos han llevado a la conclusión de que la memoria visual es más frecuente y poderosa en muchos casos que la auditiva, que es la que suponen los métodos fonéticos y silábicos de la lectura conocidos. Este procedimiento, por otra parte, es altamente ideo visual desde el comienzo mismo de las lecciones, puesto que parte de ideas concretas, ya que la frases y la palabra van íntimamente ligadas a los objetos o imágenes por ellas expresados” (Uribe, 1927, 7).

Para el profesor José María Rodríguez

“El método Decrolyano o ideo visual, también llamado natural, parte de la frase entera. Esta se toma de la vida activa o de los intereses y tendencias de los alumnos. Son frases sugeridas al discípulo por el maestro o concebidas por el mismo niño sobre sus juguetes, actos, movimientos, gestos, necesidades, alimentos, etc. que ya conocen y con los cuales el alumno trajina permanentemente y que contribuyen a enriquecer el vocabulario” (Rodríguez, 1963, 133).

El método ideo visual apoyado y preferido por Rodríguez para la enseñanza de la lectura de la infancia colombiana, se constituyó en la posibilidad de un cambio sustancial en la enseñanza, porque la construcción de las frases se hizo al compás de las necesidades de los niños, lo que permitió develar el sentido que antes se veía

subyugado al *sin sentido*. Permitió también, que los niños observaran y analizaran los objetos de una manera global y establecieran una relación con el método natural, haciendo la enseñanza de la lectura algo más natural y acorde con los procesos de desarrollo de los niños

Rodríguez defendía y sugería el método ideo visual para los institutores en formación:

“En cuestión de lectura, puede decirse sin embargo, que no hay sino dos métodos que buscan la correlación que existe entre el lenguaje hablado y el escrito. Son estos el fonético o educativo, y el global que es inductivo o analítico. Alrededor del fonético se agruparon desde el principio de la humanidad el deletreo, el silabeo y otros que en último término partían también como el sonideo de un una letra que la escuela antigua consideró simple para el niño; pero en realidad la letra signo o parte, es algo muy bueno que nada le dice al pequeño y que en ningún caso le ayuda a expresar ideas” (Rodríguez, 1963, 80).

Con el anterior método, según Rodríguez, “[...] para evitar el natural aburrimiento se apeló a la recitación en coro, y a la imitación con el cuerpo de las figuras de las letras. Pero a pesar de todo el ingenio que se usó para amenizar esta enseñanza, el aprendizaje continuo tan monótono como antes, de lo cual surgió la violencia a para conseguir el interés perdido y aparecieron los premios y los castigos. Por esta razón el método alfabético o del deletreo adolece de grandes defectos irremediables, implica apenas el ejercicio de la memoria; peca contra la sicología, porque al niño no le interesa la letra” (Rodríguez, 1963, 80).

El método global ideográfico, global, natural o de sentencias, es analítico y se fundamenta en la inducción, pues parte de una frase para pasar por el análisis a la

descomposición de palabras y sílabas y, en último término, por cuenta del niño, se llega hasta los sonidos, pero en forma más espontánea y agradable; además, el método global era psicológico y los otros no. Que sea psicológico implicaba que representaba o se expresaban muchas ideas en vez de una sola o que no dijeran nada:

“El sonideo o fonético es un método lógico porque las sílabas se componen de sonidos, pero no es psicológico, y por consiguiente no puede ser pedagógico, porque el sonideo no es más que un símbolo que nada dice al niño; en cambio la frase, principio del método global si le representa al pequeño no solo una idea, sino las más de las veces muchas ideas completas” (Rodríguez, 1963, 80).

Frente a este panorama, Colombia no permaneció ausente y centenares de maestros estudiosos, consagrados y entusiastas, se esforzaron por indicar a la nación cuál era el valor de un método cuyos fundamentos psicológicos, pedagógicos, filosóficos y sociales eran aceptables para la totalidad de los centros pedagógicos informados del mundo. En Antioquia, especialmente en Medellín, el método global se empleó en varias escuelas con mucho éxito, a pesar de lo numeroso del personal de los primeros años. El reto que proponía Rodríguez era para los maestros, porque con este método de enseñanza de la lectura el maestro no podía ser reemplazado como pudo haber sucedido en la antigüedad, ahora el maestro pensaba su enseñanza y así no la asumía como algo aburrido pues, por el contrario, tenía mucho que aportar desde su experiencia; de esta manera, el método Decrolyano se convertía en un reto para el maestro en tanto lo desacomodaba de la rutina escolar: “[...] en el sistema antiguo el maestro pudo ser reemplazado por discos de victrola, pues su función fue permanentemente verbalista. Por el método, en cambio, sí puede desplegar toda su personalidad y no le resulta tan aburridor enseñar” (Rodríguez, 1963, 133).

Otra de las características del método ideo visual era que su aplicación no se medía con tiempos, porque lo que se buscaba era sin duda lograr los fines de la lectura que no eran otra cosa que la *comprensión* de lo que se leía, y con lo anterior conseguir que los pequeños se formaran en hábitos y gusto por ella:

“En la lectura, el mejor método no es el que enseña a leer más rápidamente, sino el que más desarrolla la inteligencia de los niños, el que mejor interpreta las facultades de los pequeños el que es más conforme con los fines de la lectura, el que mejor asegura la comprensión de lo que se lee, el que mejor cumple la condición de ir de lo simple a lo global, a lo compuesto, el que más se presta para ser asociado con los centros de interés, el que tiene mejores bases para formar en el niño el hábito, y en fin el que mejor puede ajustarse a la experiencia, inteligencia e inquietud de los escolares; este no puede ser otro que el de sentencias, el de frases, el visual natural o del Dr. Decroly o método global, que todos estos nombres le cuadran por razón de su estructura y de su misma naturaleza”
(Rodríguez, 1963, 133)

3.2 Circulación del Método de lectura Decrolyano en Colombia

Existen evidencias claras que Decroly no solo fue leído sino también apropiado en la práctica pedagógica en todo el país. Así entonces, los postulados Decrolyanos para la enseñanza de la lectura a partir del *método ideo-visual* se aplicaron en muchas escuelas del país.

El método Decrolyano fue oficializado en la escuela pública por medio de los programas de 1935, donde se proponía dibujar escenas y colocar frases; de esta forma, el niño,

mediante el juego, asociaba poco a poco las ideas, superando así la palabra- objeto y pasando a la construcción de una unidad de sentido completa, alejada del sinsentido de la repetición y de la memoria.

Ovidio Decroly visitó a Colombia invitado por Agustín Nieto Caballero para dar unas conferencias en el Gimnasio Moderno, con el objetivo de “[...] orientar la tarea del examen mental escolar por medio de los test individuales y colectivos así como la selección, la orientación profesional y el tratamiento de los niños excepcionales” (Sáenz; Saldarriaga; Ospina, 1997).

Antes de dicha visita sus ideas ya estaban circulando en el país, se podían ver manuales de enseñanza de la lectura con sus planteamientos o por lo menos con su aprobación para ser publicados. Así, entonces, durante su visita sus ideas se fueron instalando más en los maestros de la primera enseñanza e intelectuales del país.

Las conferencias dadas por Decroly en el Gimnasio Moderno fueron publicadas en revistas de difusión nacional con títulos como: *Reflexiones generales sobre los juegos escolares y el trabajo manual*. En 1933, *Enseñanza de la lectura por el método Decroly*, entre otros. Por otra parte, maestros e intelectuales del país acogieron los postulados del Doctor Decroly comenzaron en el país una producción de diversos textos teóricos y metodológicos; en 1933, por ejemplo, Tovar y Vásquez publicaron *Ensayo de la lectura ideo-visual del Doctor Decroly en la escuela tipo de Tunja*. Nieto Agustín, *Los centros de interés en la escuela primaria*. En 1934 Gustavo Uribe publicó *La lectura sin Cartilla, enseñanza ideo-visual*; en 1935 Medina Alicia, *El lenguaje en la primera enseñanza*, Juan Flesher *Consideraciones sobre la Metodología del Lenguaje*, y Hortensia Perilla, *Una clase de Composición en la escuela primaria*.

Lo anterior constata que a nivel teórico y de reflexión se estaban apropiando ideas decrolyanas, en especial las relacionadas con la enseñanza de la lectura a través del método ideo visual.

Ovidio Decroly inició su experiencia con niños retrasados. Luego abrió en Bruselas la escuela que serviría de primera experiencia con niños normales. Fue uno de los más críticos del currículo por materias, al mostrar que muchos de los contenidos en secuencia que se daban en la escuela no tenían presentes las habilidades de los niños. La propuesta de Decroly, por tanto, “[...] representa el acercamiento globalizador, sincrético que los niños tiene a diversas áreas de las experiencias: aquellas que le suscitan un interés efectivo. La globalización cuestionaba, además la secuencia por lo cual debía irse de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo” (Caruso, 2002).

Este autor propone los centros de interés, que son diferentes para cada edad en donde comienza un surgimiento de las etapas de observación, asociación y expresión; Decroly plantea que el interés innato está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles que para él son: nutrirse, defenderse de los peligros y actuar solo o en grupo. Por estas ideas el Doctor Decroly ha sido descrito como *médico de la nueva escuela*.

En el campo colombiano los postulados de Decroly se convirtieron en el compendio de ideas y prácticas que definirían “[...] alcances y límites de la práctica pedagógica reformista en el país entre 1925 y 1933, y particularmente del fundamento biológico de un modelo sustentado tanto en el saber médico como en el saber pedagógico” (Sáenz; Saldarriaga; Ospina, 1997, 323).

Pienso, a partir de la lectura de los manuales, que el principal aporte de Decroly en nuestro país fue desde una dimensión metodológica, desde el método ideo visual para la enseñanza de la lectura, siendo introducido en los programas oficiales para la escuela primaria y publicado a través de maestros e institutores en sus experiencias de enseñanza.

Esté método se hacía atractivo para los maestros de primera enseñanza en la medida que les permite tener elementos nuevos y reformadores en su enseñanza, porque se trataba de un método que partía de las frases o del dibujo o las ideas gráficas llevándolos directamente a la palabra y no al sonido o a la letra, lo cual proporcionaba significado al niño para poder pasar a la comprensión de lo que lo atraviesa en la vida o experiencias de vida; lo anterior le permitía al niño relacionar sus pensamientos con materiales concretos, para después hacer análisis de ellos y poder pasar a la abstracción que se expresa de manera oral o escrita para luego ser leída.

Ahora bien, el uso del método Decrolyano en las escuelas primarias se puede rastrear más de cerca por medio de los manuales que escribieron los maestros y los órganos difusores de las prácticas de enseñanza, como las revistas; por tanto, esto hace que en la escuela primaria se introduzcan nuevas nociones, métodos y prácticas, logrando articularse a la transformación de la práctica pedagógica. Sabemos que las reformas por sí mismas no introducen cambios en las prácticas pedagógicas, pero éstas sí pudieron ser posibles con el apoyo de las Escuelas Normales que en ese entonces también estaban considerando la formación de los maestros desde los ideales reformistas y sobre todo, con la participación del Gimnasio Moderno y también de los maestros que con su practicas enseñanza buscaban nuevas formas de enseñanza.

3.3 Experiencias de apropiación del método Decroly contadas por los maestros escritores de sus propias experiencias de enseñanza de la lectura

Según el profesor José María Rodríguez (1963), la literatura pedagógica sobre interpretaciones del método ideo visual es abundante; sin embargo, afirma que

“[...] cada interpretador del sistema lo analiza y aplica a su manera por lo cual puede observarse por todas partes la carencia de unidad en los procedimientos didácticos. Desde luego que estas divergencias no implican un cambio fundamental en la estructura del método. Ellas se refieren simplemente al proceso, a las etapas que lo constituyen y a las formas de aplicación” (Rodríguez, 1963, 89).

Al respecto, pienso que las variaciones en la aplicación y apropiación del método ideo visual se pueden evidenciar en varias experiencias que se vivieron en el país durante la época analizada, pues en ellas “[...] la disparidad de criterios de la enseñanza de ésta materia, es justificable si se consideran las marcadas experiencias del medio ambiente, lo variado el material humano de una región a otra, la variedad y calidad de los instrumentos que se emplean, la experiencia de los que practican, por lo cual sería necio solicitar absoluta unidad en la acción” (Rodríguez, 1963, 137).

Lo anterior muestra un panorama diferente a la concepción estática que se ha tenido acerca del método y la aplicación que de él tiene el maestro, pues considero que con este trabajo podemos trazar unas líneas afirmativas para decir que el método de lectura Derolyano no se aplicaba tal cual como procedimiento, como un hacer paso a paso, sino más bien, que tenía sus modificaciones explícitas de acuerdo con al sujeto maestro

que enseñaba a leer; esto, implicaba también cambios en la elección de temas que determinaba el maestro para enseñar, pues no eran los mismos y se elegían de acuerdo con términos formativos y no por exigencias del saber, en éste caso, de la lectura.

En Colombia contamos con la experiencia del profesor Gustavo Uribe quien escribió el libro de texto titulado *Lectura sin Cartilla*, este se constituyó en una experiencia de su trabajo de enseñanza de la lectura en el Gimnasio Moderno y permitió mostrar las bondades de la enseñanza de la lectura en los niños; allí aparecía como fundamental la crítica y oposición a los métodos de mecanización y se vía el apoyo al método de lectura ideo visual, dado su potencial y ventajas, pues la enseñanza vista así, según el autor, era más agradable y, por consiguiente, menos agotadora de energías. Según Uribe

“El método ideo/visual o método natural de lectura como lo titula su autor el insigne pedagogo belga doctor Ovidio Decroly, ha sido practicado con éxito por espacio de varios años en el Gimnasio Moderno de Bogotá. En este establecimiento tuvimos la oportunidad de de recibir de él algunas indicaciones claras y precisas sobre la manera de practicarlo, que nos fueron luego de gran utilidad en su aplicación. En otros colegios y escuelas también lo han ensayado con magníficos resultados, como en el Hospicio de Bogotá en donde, con niños que proceden de los más diverso medios sociales no podían esperarse los mejores frutos” (Uribe, 1927, 4).

Otra aplicación del método fue hecha por la profesora Julia Agudelo, quien fue, a su vez, directora de la escuela Normal Rural de Cundinamarca y en 1936 escribió en la

revista *Alma Nacional* su experiencia acerca de la *Enseñanza de la lectura por el método ideo visual*. Dicha experiencia llegó a la ruralidad colombiana explícitamente proponiendo ejercicios de pre-lectura acordes con dicho contexto, porque piensa que: “[...] la enseñanza de la lectura no tiene por fin la interpretación de signos convencionales sino la comprensión de las ideas expresadas en ellos” (Agudelo, 1936, 117).

Para la maestra Agudelo los ejercicios de pre-lectura son importantes porque ayudan a “[...] determinar y afianzar convencionalmente el desarrollo de los sentidos, a dar destreza, agilidad, precisión, gusto por los trabajos escolares, a desenvolver el espíritu observador del niño, a ejercitar sus facultades intelectuales, físicas y morales mediante una serie de juegos que atraen y complacen al escolar” (Agudelo, 1936, 118).

Pese a lo anterior, varias disputas y críticas se suscitaron con respecto al método ideológico, clasificándolo de inaceptable y costoso, especialmente con lo que proponía la profesora Julia Agudelo acerca de la preparación para la lectura en la escuela, al respecto José María Rodríguez (1963) expresa que

“[...] por experiencias realizadas directamente y por prácticas dirigidas en escuelas anexas y urbanas de Medellín y del país, no es necesario invertir un capital en la consecución del material empleados en los ejercicios preparatorios para la enseñanza de la lectura, basta sí que el maestro se adapte a su medio y emplee de manera dinámica lo que se encuentre al alcance de su mano y aproveche lo que sus alumnos lleven a la escuela” (Rodríguez, 1963, 63).

Dada la afirmación anterior y teniendo en cuenta la convicción del maestro, para ese entonces la enseñanza de pre-lectura por medio del método ideo visual daba un alivio

en costos para la escuela, porque el material de lectura era construido en la misma escuela y se empleaba para el uso de la enseñanza de la lectura, por tanto, no se tenían que hacer inversiones de libros de textos en ésta fase de enseñanza inicial.

En Antioquia particularmente, la experiencia de la enseñanza de la lectura a través del método ideo visual se dio, según Rodríguez (1963), por intermedio de diferentes maestras como: Gabriela Maya Yarce, Gilma Gómez, Inés Rivera, Eugenia Valderrama, Nina Yepes, Julia Agudelo, Cristina Santamaría, Ana Madrid, Inés Gómez, Olga Aguilar, Raquel Jaramillo, María Betancourt, entre otras “[...] quienes han hecho aplicaciones en grupos numerosos de las escuelas oficiales y con sus bien adaptadas interpretaciones han enseñado a leer en seis meses poniendo de relieve en todos los casos, el gran desarrollo que adquiere el niño, el robustecimiento de su voluntad observadora” (Rodríguez, 1963, 38)¹⁰. Las siguientes estadísticas muestran las escuelas en las que se enseñó a leer con el método ideo visual y los resultados que se obtuvieron de dicha aplicación:

¹⁰ Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del español en Kinder primero y Segundo de escuela primaria

ALGUNAS EXPERIENCIAS REALIZADAS EN ANTIOQUIA QUE
COMPRUEBAN LA BONDAD DEL METODO

ESCUELA ANEXA A LA ESCUELA NORMAL
NACIONAL DE INSTITUTORES

Años	Matriculados	Examinados	Aprobados	Porcentajes
1936	50	40	38	95%
1937	45	40	33	82%
1938	46	38	35	92%
1939	45	40	36	90%
1940	45	41	37	90%
1941 (1)	45	42	6	14%
1942	48	48	45	94%
1943	45	39	33	85%

ESCUELA ANEXA AL INSTITUTO CENTRAL FEMENINO

1942	48	48	45	94%
1943	50	50	40	80%

ESCUELA SIMON BOLIVAR DE VARONES

1942	42	42	36	86%
1943	50	50	44	86%

ESCUELA MIRANDA de Medellín

1940	57	48	37	77%
------	----	----	----	-----

ESCUELA GABRIELA MISTRAL (Hoy Caldas)

1936	60	50	40	80%
1937	40	35	29	83%
1939	42	37	30	81%
1940	40	35	28	80%
1941	38	32	26	81%

Cuadro 1: muestra estadística de la experiencia con la aplicación del método ideo visual en Antioquia.
Fuente: Rodríguez, 1963.

Para la consolidación y apropiación del método ideo-visual en Antioquia y en toda Colombia, circularon varios manuales de enseñanza de la lectura con los postulados del

método ideo visual. Como testimonio de lo anterior se encuentran los trabajos escritos por Alejandro Cano y sus textos *Síntesis metodológica de la enseñanza de la lectura y la escritura* y *Mi Primer libro de lectura*, entre otros.

La experiencia anterior fue posible gracias a la existencia de un creador: el maestro, tal como lo expresa Rodríguez:

“En todo caso, todos los que en el viejo y nuevo mundo han avanzado en el problema de la lectura y la escritura, están de acuerdo en afirmar que la educación aparte de ser ciencia por los sabios principios en que se fundamenta, es también un arte, y como arte, en este caso es método que en pedagogía es de importancia máxima, y necesita por lo tanto de un creador, esto es del artista. Este artista, asegura el doctor Eduardo Claparède, no puede ser otro que el maestro” (1963, 38).

Es así como el método ideo visual transformó la escuela y sus maneras de enseñar la lectura y la escritura puesto que

“Gracias a este método no dividimos más las palabras en sentido inteligible y abolimos el estudio de los sonidos porque no tienen ningún sentido. Suprimimos también el entrenamiento sistemático sobre las líneas monótonas del alfabeto, en éste caso seguimos la ruta que es natural, tanto para el maestro como para el alumno. De esta manera la lectura viene a ser un ejercicio de expresión de pensamiento y en muy poco tiempo, un medio para adquirir nuevos conocimientos” (Rodríguez, 1963, 54).

Así las cosas, el método Decrolyano ya estaba siendo reconocido en el país por sus bondades frente a los niños, especialmente porque despertaba en ellos el gusto por los

libros y la lectura, tal como lo muestra Silva (2002) cuando en un artículo de revista expone los informes de las direcciones departamentales de educación que se encuentra en el archivo Samper Ortega; uno de estos informes, destaca un acontecimiento ocurrido en Santander con un inspector de bibliotecas, quien en 1938 relata en su informe que los niños se encontraban detenidos, debido al

“[...] anticuado sistema de enseñanza por el método fonético, error máximo de la vieja pedagogía, la que se contentaba con enseñar un cúmulo de sonidos, sin el sentido de lo que significan, habiendo introducido él ahora el ventajoso *método de la lectura ideo visual*, abriendo un amplio campo al interés de los alumnos, y hoy se ven pequeñuelos de siete y ocho años leer en sus ratos de ocio revista y hasta periódicos, sin que ninguna presión externa los obligue a ello, solamente por darse cuenta y ocupar su imaginación” (Silva, 2002).

El inspector, además de dar un informe sobre el funcionamiento de las *bibliotecas aldeanas* en esa localidad, prestaba interés por los efectos de la enseñanza de la lectura en la escuela e informaba, además, los cambios metodológicos que allí se daban. El testimonio anterior, por ende, tomaba partido frente a un método de enseñanza que también tenía efectos en los niños, pues afirmaba que a quienes se enseñaba con dicho método poseían una relación natural con los libros o diferentes textos, una relación basada, podría expresarlo así, en lo que había sido un sueño para la época: leer por diversión o por placer, no por mera obligación.

4. Elección del contenido de la enseñanza de la lectura

La elección del contenido de enseñanza encontrada en los manuales analizados me permitió evidenciar que los maestros no repetían en la escuela un currículo o un plan de enseñanza dado, diseñado y entregado para ser reproducido incuestionablemente. Los manuales de enseñanza de la lectura que escogí para el análisis que se presenta en este texto muestran otra cosa, y es que los maestros no son reproductores, sino que, por el contrario, son productores del saber escolar.

De este modo, puedo afirmar que para la elección de un contenido de enseñanza por parte de los maestros influían varios aspectos que tenían que ver con la práctica de enseñanza al interior del aula, con las lógicas particulares de la escuela en la cual se encontraban y, además, con las ideologías y posiciones políticas de cada maestro.

En la elección de los contenidos de enseñanza se pensaban e inscribían las pausas escolares, los silencios, los descansos, los cambios del material del trabajo, los acontecimientos culturales que vivía la población donde se encontraba el maestro, los textos literarios que se elegían para la enseñanza y su posibilidad de acceso, las revistas que lee el maestro, las teorías que recibe para soportar la enseñanza, la formación de institutor u otras formaciones.

Cada uno de los escritores de manuales de enseñanza tenía razones para elegir lo que quería enseñar, pero el análisis que presento en este trabajo me permitió visualizar que la elección se da en el sentido del contenido de formación más que del saber específico, lo cual permite que se empiece a configurar un campo poco explorado como lo es el saber escolar, es decir, el saber que produce el maestro en la escuela.

Acerca de los contenidos de enseñanza, el institutor Agustín Ordoñez afirmaba que “Es muy importante y provechoso acostumbrar a los niños a hacer respiraciones profundas al aire libre en los paseos, en los parques etc., a que observen y razonen; a que adquieran por sí mismos las cosas que le sean más necesarias: solo así se logra obtener una disciplina espontánea, generosa y por lo mismo duradera” (Ordóñez, 1926 17). Por su parte, se consideraba que las materias dadas en la escuela debían limitarse sólo a enseñar contenidos útiles:

“La necesidad de limitar la cantidad de materia que ha de enseñar, tiende a no recargarlo con cuestiones inútiles, a seleccionar lo que tenga mayor interés en la vida, a que el escolar vea claramente lo que es de aplicación inmediata, a hacer la práctica frecuente e intensa para que el aprendizaje sea efectivo y a provocar mayor entusiasmo por el trabajo a fin de que el alumno se esfuerce más por aprender” (Uribe, 1934, 3).

Era necesario, por ende, un maestro que en la enseñanza privilegiara la creación de un aprendizaje que pudiera interesar a su estudiante por encima de una enseñanza que produjera un aprendizaje sin sentido, aburridor y fastidioso. La escuela debía estar en oposición a este último tipo de aprendizaje, puesto que pensar la elección de contenidos permitía que los estudiantes eligieran, a su vez, la escuela y no la asumieran como una mera obligación; bajo estos postulados, se dieron cambios estructurales en las formas de enseñanza, en la que no era posible seguir repitiendo y haciendo lo mismo como maestro, convirtiendo la enseñanza en rutinas escolares; este cambio estructural desplazó las ideas de un lado hacia el otro, de esta forma, el maestro era encargado de generar el gusto de los niños por todo lo que se vivía en la escuela.

La escuela, por tanto, no se podía limitar solamente a dar conocimientos de un saber específico, pues, aunque los maestros sabían que eran necesarios, o eso les hacían creer, una de sus tareas cotidianas en la escuela era la de formar, pues:

“[...] la adquisición de conocimientos no debe ser la preocupación única de la escuela. Por el contrario, cuando el maestro se dedica a educar y no simplemente a transmitir, prescinde de los conocimientos como meros fines y se vale de ellos como de medios preciosos para preparar al niño; procura que éste sea activo y no pasivo, buscando para ello los procedimientos más acordes con su naturaleza activa a fin de convertirlo en un recitador mecánico de lo que oye, sino en razonador consciente de su propia experiencia. Porque aunque es importante lo que el niño aprende, es todavía más importante la manera como lo aprenda” (Uribe, 1934, 3).

El planteamiento anterior es producto de la experiencia de enseñanza y le permitió al maestro razonar frente a lo que entonces él debía enseñar en la escuela. Para Uribe la escuela debía dar enseñanzas que le sirvieran a los niños para algo, es decir, que desde pequeños los estudiantes debían ser preparados para el trabajo “Es necesario igualmente definir la enseñanza del lenguaje en términos de utilidad práctica procurando que los ejercicios escolares se asemejen lo más posible a las situaciones en que las persona ha de emplearlo” (Uribe, 1934, 25). Seguidamente, este autor complementa sus ideas con lo siguiente: “En los primeros años hay que crear una atmósfera de facilidad que estimule en el niño el deseo de comunicarse con sus compañeros para hacerlos partícipes de sus ideas y sentimientos” (Uribe, 1937, 27).

Otro cambio fundamental que se dio en la elección del contenido de enseñanza fue el hecho de que el maestro reconociera que no debía presionar directamente a los estudiantes para que aprendieran las reglas de la lectura, pues consideraba como mejor opción que el niño en su desarrollo del lenguaje siguiera un orden natural: “Ciertas nociones gramaticales en relación con el oficio de las palabras y la construcción correcta de las frases, vienen como resultado de la práctica constante del lenguaje, es decir, de una manera natural al principio, en el último año puede formalizarse un poco ésta enseñanza a fin de fijar algunas nociones de gramática elemental” (Uribe, 1934, 26).

En este mismo sentido, el aprendizaje de fábulas y composiciones cortas le suministraba a los niños nuevas ideas y mejores recursos para comunicarse con sus semejantes. Así, las ocasiones en las que el alumno tenía que dirigirse a sus compañeros de clase para explicarles o contarles algo en relación con su vida y sus estudios, traían como consecuencia que adquiriera mayor facilidad de expresión y adoptará al hablar actitudes menos forzadas que las que se advertían frecuentemente en quienes no habían tenido nunca la oportunidad de dirigirse a un auditorio (Uribe, 1934); con lo anterior: “Se aumenta el caudal de voces no solo con el aprendizaje de memoria de composiciones bien seleccionadas, y con lecturas variadas, sino que se dan normas para formar nuevas palabras haciendo un estudio de vocablos primitivos y derivados, simples y compuestos, aumentativos y diminutivos, etc.” (Uribe, 1934, 32),

Éstas prácticas continúan vigentes y hacen parte de la elección del contenido del maestro desde el uso del lenguaje a viva voz, también llamado lenguaje oral; esta permanencia de contenido hace parte, además, de la tradición en la enseñanza de la lectura; de esta manera, la elección del contenido de un saber se hace también por

continuidad de unas prácticas escolares existentes, pero que tiene su razón de ser en la acogida que hacen los maestros de éste; en tal caso: “El lenguaje oral continua practicándose frecuentemente por cuanto el alumno debe explicar sus lecciones de viva voz. Al propio tiempo va consignando en sus cuadernos los resúmenes de dichas lecciones, para dar así lugar al ejercicio escrito” (Uribe, 1934, 31).

La elección del contenido en la enseñanza de la lectura también se hacía para construir con los niños herramientas que les permitiera acceder a la lectura, en los diferentes espacios; lo anterior le permitió al niño

“[...] Desarrollar hábitos de lectura inteligente, acostumbrándolo a encontrar pronta y fácilmente las ideas de un trozo, a buscar las respuestas mejor apropiadas a las cuestiones que se propone investigar, a determinar claramente el valor de las conclusiones y principios deducidos del estudio, a juzgar conscientemente sus ideas y las del autor consultado. Saber usar el diccionario y demás fuentes que el niño tenga oportunidad de consultar” (Uribe, 1934, 16).

En este contexto, hacía ya bastante tiempo que el maestro se había dado cuenta de que no podía solamente llegar a sus estudiantes con informaciones o recortes de un saber que se debía enseñar en la escuela, puesto que debía ir más allá de la relación maestro/saber/instrucción. Si el maestro solamente instruía, apenas desarrollaba el aspecto informativo, pero su labor se dirigía al aprendizaje y desarrollo de poderes, facultades, capacidades y aptitudes del niño; por tanto, el maestro debía cumplir una función formativa y principalmente educativa, según lo menciona Rodríguez (1963, 12). Lo anterior, confirma que el maestro no era un simple dador de información o de los

fragmentos del saber que estaba enseñando, sino que éste desarrollaba con el niño una función formativa.

Así, entonces, apareció un maestro que no era meramente informador de un saber que mediante la exposición de las lecciones mantenía la rutinaria escolar, y, de esta forma, se configuró un maestro generador de preguntas e inquietudes a sus estudiantes, consiguiendo, así, darle sentido a lo que enseñaba y una mayor recordación de lo aprendido; para este maestro “[...] el aprender no es un acto vital en el hombre, es un proceso eminentemente personal”. De esta manera cobró gran fuerza la idea de que el maestro no aprendía por el alumno o le minimizaba esfuerzos, pues solamente a través del esfuerzo personal se logra el aprendizaje; por tanto, el maestro no podía comunicar un saber hecho, “[...] solo puede poner en juego, a la vista de los alumnos sus propios hábitos. Al discípulo le corresponde imitar lo que le parece oportuno” (Rodríguez, 1963, 18).

Como consecuencia de lo anterior, el maestro de primera enseñanza de lectura empezó a desconfiar de la enseñanza de las definiciones en dicho saber; pues para ese entonces ya habían insinuaciones teóricas acerca de que lo más importante en el saber de la lectura era la relación con la realidad de los niños y el sentido, por tanto, “Las definiciones no deben emplearse, salvo en los grados superiores de la escuela; y aun entonces será bueno desconfiar de su virtud. Son excelentes cuando el mismo niño las ha elaborado” (Rodríguez, 1963, 37).

En el periodo elegido para el presente análisis se volvió recurrente la idea de que la escuela tenía un papel fundamental y era precisamente crear en los niños gusto y placer por la lectura, volviéndose éste tema fundamental para la elección del contenido

de enseñanza de la lectura: “La escuela que ha hecho despertar en el niño gusto por la lectura, ha cumplido en buena parte, su misión, porque el individuo que sabe seleccionar sus libros es capaz de instruirse por sí mismo” (Rodríguez, 1963, 104).

Asimismo, la elección del contenido de enseñanza de la lectura también dependía del institutor o maestro que quería hacer bien su trabajo, pues se consideraba que el amor era importante para la enseñanza de la lectura; sin embargo, el maestro continuaba teniendo una gran responsabilidad en tanto debía poseer una amplia sensibilidad de lo que se leía. Según Julio Siber, director de la Escuela Normal de Boyacá, en los procesos de enseñanza de la lectura a un maestro que tenía muchos estudiantes, en ocasiones hasta de diferentes edades y condiciones, le quedaba poco tiempo para desarrollar ampliamente las ideas, entonces se necesitaba un maestro de exquisita sensibilidad y alta fantasía, quien, aún en corto tiempo, llevará a sus discípulos mucho más lejos de lo que se pudiera, uno de capacidad mediana, de escasos sentimientos afectivos o de imaginación; porque el maestro debía deleitar detenidamente

“[...] como el vino añejo, gota a gota, en los encantos, ya de las ideas expresadas, como de la lengua misma. Periodos de contenidos secos, muy reales o desprovistos de sentimientos se tratarán más ligeramente que aquellos pasajes, emotivos, fantásticos alegres. Pero siempre es indispensable que por lo menos los de éste último género sean desarrollados hasta por el más modesto institutor, con verdadero interés con especial cariño, aprovechando todos los estímulos hidalgos para enriquecer el corazón con sentimiento nobles, y todas las ideas capaces de desarrollar la facultad creadora de los niños, a la vez que se forme el gusto para apreciar la belleza literaria” (Cultura, 1927, 97).

4.1 Cambios en la elección del conocimiento: La escuela antigua y la nueva escuela

El principio de globalización de la enseñanza facilitó que los maestros instauraran y creyeran en los métodos modernos para la enseñanza de la lectura, porque según se puede leer en los manuales de lectura, estos métodos facilitaron el aprendizaje de diversos saberes como la lectura, la escritura, la gimnasia, los trabajos manuales, el canto, la geografía y la historia, las ciencias naturales y la aritmética. Lo anterior implicó una transformación en las formas de enseñanza y en la elección del contenido que se hacía en cada saber.

Con más seguridad los maestros elegían los contenidos que pudieran interesar a los niños y trabajaban con ellos en los espacios específicos donde se producían las lecciones; por ejemplo, actividades como ver una vaca, oler una planta, ya no eran aislados de los espacios que los constituían, en tanto mediante éstos, los estudiantes podían adquirir imágenes vivas, espacios inspiradores y agradables, ver propiedades, diferencias, semejanzas y desarrollar la observación. Lo anterior se oponía a aquello que los estudiantes tenían que aprender sin ningún sentido, mediado solamente por la repetición: “[...] la escuela antigua procedía de manera muy distinta: las lecciones se iniciaban partiendo de la clasificación científica, clasificación que es producto de largos estudios realizados por hombres sabios, por lo cual resultaba imposible que la comprendieran y asimilaran inteligencias poco o nada maduras como son las de los niños” (Rodríguez, 1963)

Los maestros habían identificado un problema: los niños no comprendían las ciencias o los saberes que se daban en la escuela como los adultos o los sabios, entonces,

propusieron la implementación de otras terminologías o lenguajes del saber para que los estudiantes pudieran comprender lo que se les enseñaba en la escuela; a partir de allí los maestros empiezan a elegir lo que se debía enseñar de un saber, eso sí, influenciados por las pedagogías nuevas, globalizantes y cercanas a los estudiantes, por eso decidieron usar para la enseñanza un lenguaje que fuera familiar al niño: “[...] porque es dentro y siendo parte de un universo que es permanente, nunca despertaban una inquietud indagadora porque la escuela no aprovechaba la curiosidad infantil ni se preocupaba por estimularla”(Rodríguez, 1963). El maestro se dio cuenta de que era necesario establecer una relación diferente con el saber que enseñaba y por lo tanto, propició un cambio en la enseñanza y emprendió una búsqueda al interior del saber que enseñaba para seleccionar lo que era más cercano a la comprensión del niño. También comenzó a experimentar y a producir saber escolar decidiendo, por razones formativas, lo que se debía o no enseñar de acuerdo con los estudiantes y el grado en que estaban. El niño tenía, por su parte, la oportunidad de esforzarse por comprender y descubrir por sí mismo fenómenos naturales y diversas textualidades, sin tener que esperar a recibirlo todo por parte del maestro.

Para el caso de la lectura fue muy importante el lenguaje oral y sobre todo, el canto, en tanto éste hace parte de un estado natural en el que está inmerso el niño desde su nacimiento; la madre canta a su hijo y el maestro a su alumno, esto hace que en la escuela el estudiante se sienta a gusto y familiarizado con el lenguaje oral mediado por el canto. Así las cosas, para la enseñanza de lectura se tomó, según Rodríguez (1963), elementos de la vida activa, intereses y tendencias del alumno, en tanto cuando el niño llega a la escuela ya ha adquirido muchas imágenes y palabras que reconoce y sabe explicar con relativa facilidad.

4.2 Los textos literarios como elección de contenidos para enseñar a leer en los primeros años en la escuela

Si para el institutor Ordoñez (1926) los ejercicios de respiración fueron importantes para que el estudiante aprendiera a leer con más facilidad, para el profesor Rodríguez (1963) lo fue más el canto antes de dar inicio a una lección de lectura. Por tanto, las letras de los cantos seleccionados debían, por lo menos, contener primicias de lo que se trataría la próxima lección de lectura; en caso de que el repertorio de canciones elegido por el maestro no cumpliera con esta característica de motivación, se consideraba válido iniciar una lección con un canto cualquiera.

Según afirma Rodríguez (1963), las selecciones de canciones o poesías para la escuela desde el primer año “[...] constituyen preciosos motivos para la enseñanza del lenguaje y el desarrollo racional de la memoria y la capacidad retentiva, cuando se saben seleccionar con un criterio técnico y con un sentido pedagógico, ajustados a la naturaleza de los niños” (Rodríguez, 1963). De esta manera, la buena selección de canciones y poesías por parte del maestro o del institutor, permitió estimular en los niños la capacidad creativa y de asombro; componentes indispensables para que pudieran aprender a leer con más facilidad.

En su manual, el profesor Rodríguez (1963) realizó una selección de canciones, poesías y algunos textos literarios¹¹ que recomendaba a los institutores que se estaban

¹¹ Los textos literarios encontrados comprenden poesías, diálogos infantiles, cuentos, fábulas, fragmentos de teatro; canciones patrióticas, escolares, religiosas, populares, folclóricas. Entran aquí también rondas y juegos organizados.

formando en las Escuelas Normales del país para que fueran usados en las prácticas de enseñanza de la lectura:

“[...] como se presenta en esta obra, es un precioso venero, un rico arsenal, una abundante cantera en donde los que se preparan, los que aspiran ejercer las labores docentes y los institutores en ejercicio, pueden encontrar el material apropiado para ilustrar y complementar sus lecciones de lengua materna en cualquiera de los diversos aspectos del lenguaje¹² en la escuela primaria” (Rodríguez, 1963).

En este sentido, se consideraba que los textos literarios escogidos por un maestro les podía enseñar a otros maestros en formación o en ejercicio de la docencia, cómo hacer su propia elección, de manera que el programa de lenguaje se desarrollara de una manera más divertida:

“Las cosas que agradan a los niños se aprenden mejor y más rápidamente que las que les desagradan. Para el niño muy especialmente son muy agradables, los cuentos, las fábulas, los diálogos, los dramas, sainetes, comedias, el canto, la poesía, etc. De donde se deduce que en los primeros años hay que memorizar temas de literatura infantil, que estén al alcance del niño. Las definiciones, los catálogos de ortografía de Marroquín, las reglas y las fechas no interesan a los niños de escuelas primarias, no les agrada y no deben memorizarse” (Rodríguez, 1963, 29).

¹² Por lenguaje en la escuela hay que comprender en la época que se trata de lectura, escritura, vocabulario, redacción, composición, gramática y ortografía.

4.2.1 Usos de los textos literarios en la escuela

En la época que motivó este estudio, era común que se recomendara a los institutores y maestros el uso de la poesía y las fábulas durante la enseñanza que se lleva a cabo durante el primer año de escolaridad. Se consideraba necesario que las fábulas fueran leídas por el institutor de una manera viva y animada, pues de él dependía los niveles de atracción generados en los estudiantes ante los textos; así pues, se hacían recomendaciones como la siguiente: “[...] el lector debe posesionarse del papel que va a desempeñar, tornarse niño con los niños; poner en función todos los elementos al recitar o declamar el cuento o tema; en una palabra hacerse agradable ante sus pequeños oyentes como lo fue el autor o poeta” (Rodríguez, 1963).

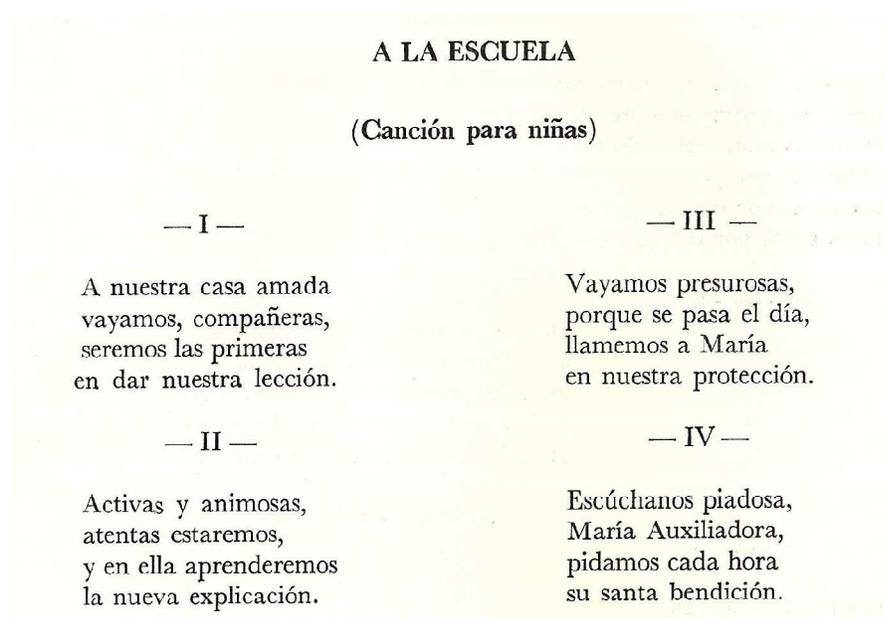


Imagen 1: muestra de las lecturas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 220.

Los textos que se recomendó a los maestros para que fueran leídos a los niños, no se agotaban solamente con la lectura, pues era allí justamente cuando su uso comenzaba

a hacerse más interesante, según afirma Rodríguez (1963). Después de la lectura, se sugería hacer con los niños algunos ejercicios de lectura oral, procurando que éstos imitaran la voz y acciones de los personajes protagonistas de lo que se leía; lo anterior, tenía como finalidad que los niños cultivaran buena vocalización, entonación, claridad y seguridad. Era indispensable, también, que después de la lectura el institutor preguntara a sus estudiantes por aquello que les había quedado en la mente de manera que con sus palabras lo pudieran narrar a sus compañeros.

En este sentido, también se les sugería a los institutores aprovechar las lecturas de los textos literarios en actividades como la ampliación del vocabulario, la búsqueda de significados difíciles en el diccionario y la escritura del texto identificando estrofa o párrafo, dejando reglón por cada uno y espacios para los dibujos que el estudiante debía elaborar acerca de lo comprendido en cada fragmento.

Después de los ejercicios anteriores, los estudiantes debían aprenderse de memoria los cuantos, las poesías o los textos leídos; por último, eran encargados de hacer representaciones escolares en grupos, para asegurar la comprensión total de lo que se leía en la escuela.

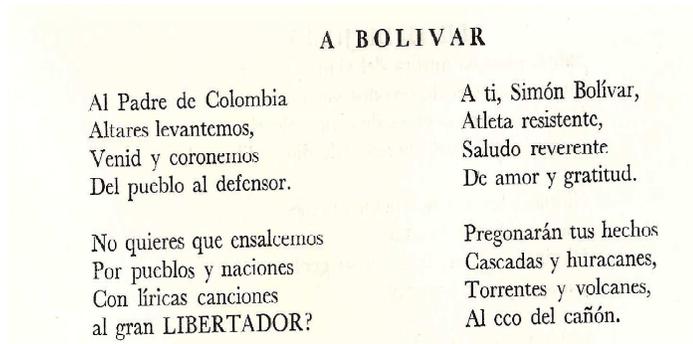


Imagen 2: muestra de las lecturas patrióticas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 189.

La razón por la cual en la escuela se optó por elegir el canto para la enseñanza de la lectura obedece a que se consideraba que las repeticiones de las letras de las canciones ayudaban a lograr en los niños una buena pronunciación y, de esta manera, una mejor comprensión. En este sentido, cuando se enseñaba canto para acompañar la enseñanza de la lectura, se debían tener en cuenta unas reglas que garantizaran su efecto en los escolares:

“[...] **a.** cantar siempre de pies y con las manos colocadas hacia atrás para facilitar la respiración. **b.** Tener el cuerpo bien erguido, pero sin rigidez. **c.** Evitar las contorsiones o movimientos nerviosos del cuello o de la cara. **d.** Cantar con la boca moderadamente abierta y separadas las mandíbulas. **e.** Para no perturbar el orden y la disciplina, se debe respirar sin hacer ruido ni esfuerzo por la boca, y ensanchando debidamente el pecho para llevar aire a los pulmones” (Rodríguez, 1963, 210).

SALVA, SEÑOR JESUS, AL PUEBLO COLOMBIANO

Coro

Salva, Señor Jesús, al pueblo colombiano,
Que quiere ser tu pueblo, llamarse tu nación.
En dulce paz o en guerra sosténganos tu mano
Y sírvanos de escudo tu santo Corazón.

Estrofa

Los campos de Colombia llenáronse de flores,
Las selvas de verdor,
Y manos virginales al Dios de los amores
Tejiendo van guirnaldas, regándolas de amor.

Imagen 3: muestra de las lecturas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 214.

Otro elemento para destacar era el hecho de que para la enseñanza del canto se prefería la música sana, clásica, la de los autores nacionales, pero la que debía enseñarse sin falta era la de motivos patrióticos, religiosos y folclóricos. A continuación mostraré una de las poesías y canciones que fueron enseñadas a los niños de la época.

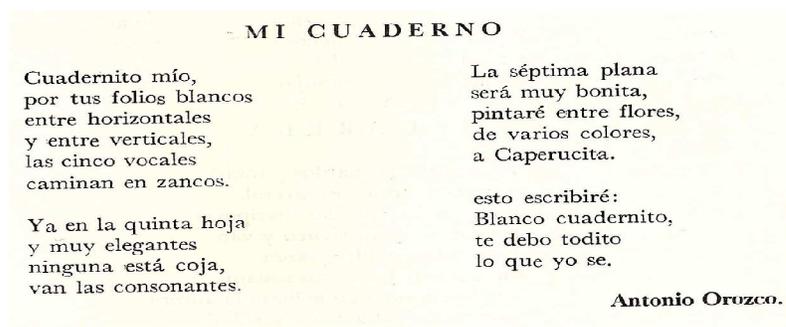


Imagen 4: muestra de las lecturas que se sugerían para generar en los estudiantes el gusto por la lectura. Fuente: Rodríguez, 1963, 185.

4.3 La imagen en la elección del contenido de enseñanza o la imagen como contenido de formación

En el manual de enseñanza de la lectura de José María Rodríguez titulado *Didáctica del lenguaje: Guía para la enseñanza del castellano en los años tercero y cuarto de la escuela primaria* (1963), la imagen se usaba como elemento que debe ser leído, por tanto, ésta era vista como dadora de diferentes mensajes para los estudiantes y los maestros, pues a partir de ella se trazaban algunas líneas que servían de apoyo en las clases de lectura.

Desde esta perspectiva, la imagen era usada como texto de lectura, pues cada lección de lectura poseía una imagen generadora del tema que se trataba. De modo que se encontraban imágenes con títulos alusivos a cuentos, fábulas o pasajes bíblicos ubicados en el orden moral en tanto poseían enseñanzas útiles para los niños lectores, entre ellas estaban: *Caín y Abel*, *El Ratón*, *Luis*, *Carlos y Margarita juegan*, entre otras.

En la primera imagen que presento a continuación (*imagen 5*), se exponía la biblia como texto de lectura y los personajes, especialmente Caín, como una persona no deseada por Dios y que, por ende, los niños no debían imitar; Caín envidiaba a su hermano y la lección que se quería dar para entonces con esta lectura, era que la envidia no era buena y a quien sí se debía seguir era a Abel, porque sólo él con su buen comportamiento y actitud agradecida recibía las bendiciones de Dios.

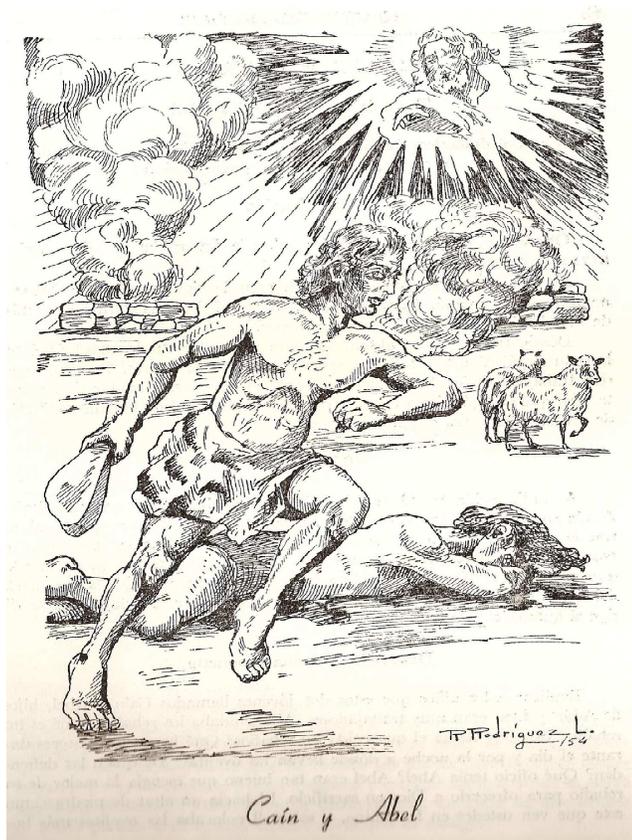


Imagen 5: Caín y Abel. Fuente: Rodríguez, 1963.

En la imagen 6 el maestro utiliza la lectura con sus estudiantes como un premio por su buen comportamiento e impecable trabajo en clase. Así, los niños se hacen merecedores a escuchar el cuento *El ratón de la ciudad y del campo*, en el cual se expone los peligros que existen en la ciudad y enaltece la vida en el campo, afirmando que quienes viven en el campo deben permanecer tranquilos allí para que no deban enfrentar dichos peligros.

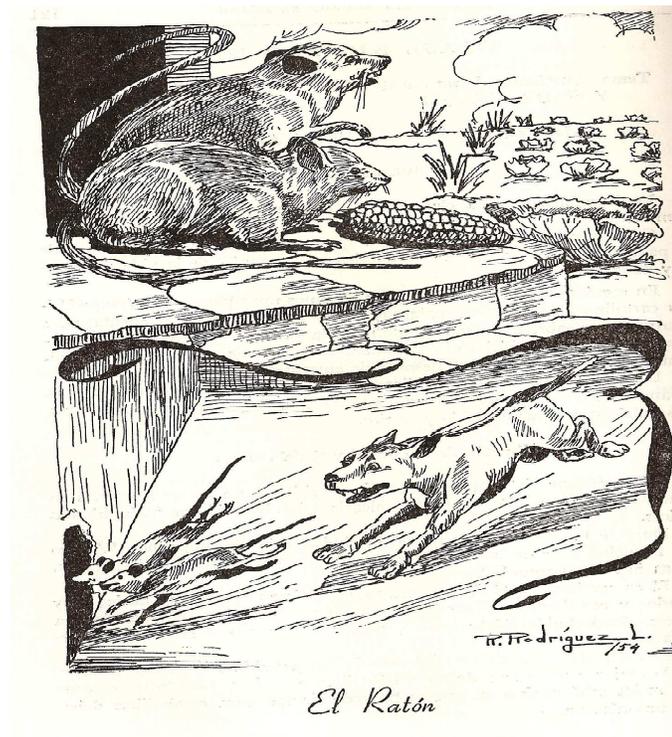


Imagen 6: El ratón. Fuente: Rodríguez, 1963, 122.

Por su parte, la imagen 7, era usada por el maestro para enseñar a los niños el uso de las comas, pero también, para enseñar que tanto hombres como mujeres pueden jugar

juntos y divertirse en un espacio común. Resalta, además, en la siguiente imagen, la importancia del juego para los niños.

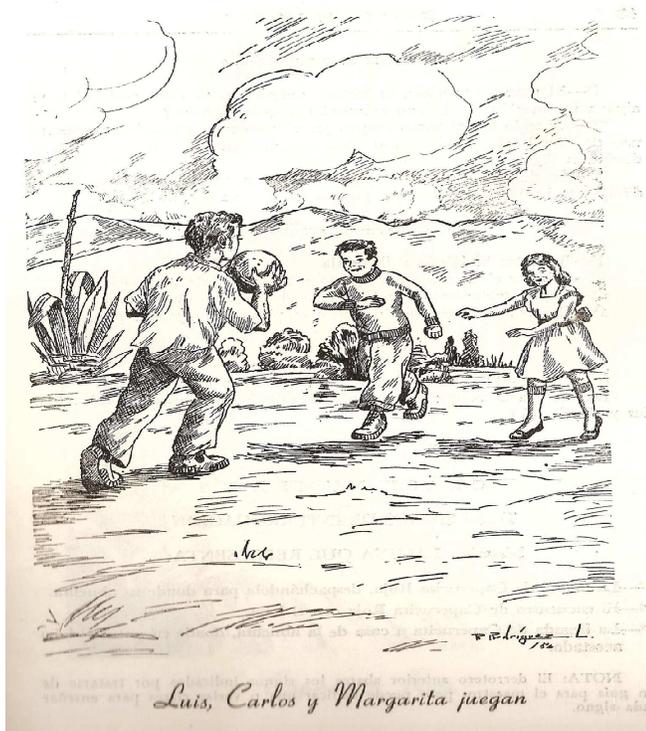


Imagen 7: Luis, Carlos y Margarita juegan. Fuente: Rodríguez, 1963, 67.

En otro orden se encuentran las imágenes que representan textualidades de patria, de las que hacen parte las grandes biografías de próceres que con su vida dieron ejemplo de defensa y lucha por la libertad del país y son grandes héroes porque gracias a ellos se salvó el país de la esclavitud. De esta manera, la enseñanza de la lectura en la escuela se hacía a través de la imagen que se utilizaba para enseñar el sentido patrio como ejemplo de vida. Los maestros elegían este tipo de imágenes por su contenido, con la pretensión de que al conocerlo, sus estudiantes siguieran ese ejemplo en un futuro; a la par de esto, se consideraba que las imágenes de patria como batallas y

héroes empleadas en la enseñanza de la lectura se configuraban como herramientas indispensables para leer a Colombia.

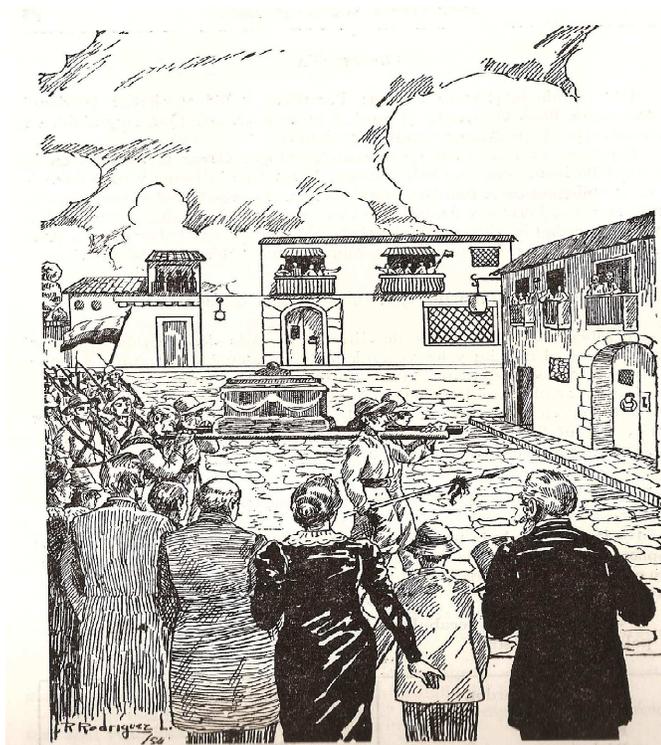


Imagen 8: *Imágenes con temas patrios.* Fuente: Rodríguez, 1963, 86.

Por otro lado, a través de la siguiente imagen se muestra cómo la escuela era un símbolo de legitimación de la patria donde estudian los niños y las niñas que en el futuro se convertirán en héroes de Colombia o por lo menos, la escuela les permitiría jugar, compartir y alcanzar la verdadera felicidad. Esta finalidad de la escuela sigue vigente en la actualidad, porque existen textos e imágenes que se pueden leer e interpretar de manera que se perpetúe dicho ideal; esto es posible en tanta se vuelve contenido de enseñanza formativo.

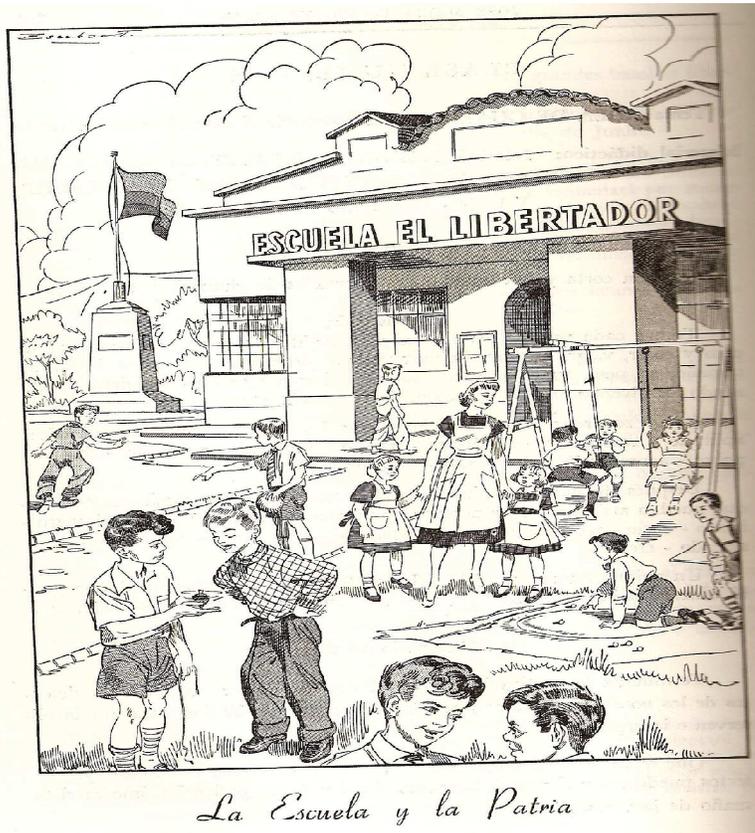


Imagen 9: Imágenes con temas patrios y de escuela. Fuente: Rodríguez, 1963, 140.

Otro de los contenidos de enseñanza escogidos y legitimados por el maestro era el del orden y la higiene, donde se sugería al niño que por sus propios medios organizara y limpiara todo como principio de una vida mejor. De esta manera, la lectura vuelve a ocupar el lugar de herramienta y dispositivo que por medio de sus mensajes elabora unos pasos, un protocolo que guía al niño en su vida práctica, normal, cotidiana. La elección del contenido de enseñanza vuelve a ser formativa.

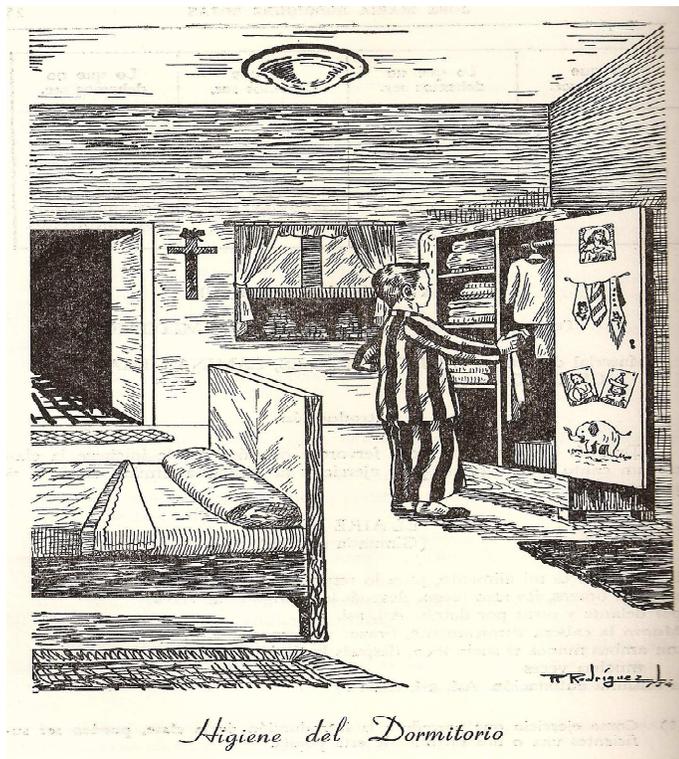


Imagen 10: *Imágenes con temas de Higiene del dormitorio. Fuente: Rodríguez, 1963, 112.*

La imagen 11 muestra una familiar reunida alrededor de la mesa; está compuesta por un papá, jefe de hogar, una mamá con un traje especial y unos niños imitando lo que hacen sus padres. La mesa está vestida con un mantel, puesta, encima de ella están las vasijas y utensilios higiénicos para la alimentación. Con esto se evidencia que la familia se convertía en el primer referente de buenos hábitos e higiene para los más pequeños. Los institutores debían aprovechar la imagen presentada en el manual para enseñar y elegir los temas que debían tratarse en el comedor, alejando aquellos temas de conversación que pudieran causar desagrado o impresionar a los que se encontraban en el lugar. Los maestros también debían dar pautas de comportamiento a los estudiantes, tales como:

“A. Asearse escrupulosamente las manos y las uñas. B. El cabello peinado. C. El vestido arreglado correctamente. D. Sentarse sin hacer ruidos, carrizos, etc. E. No colocar los codos sobre la mesa. F. Partir el pan y no morderlo. G. Manejar correctamente los cubiertos. H. No hacer ruido con los labios al beber o al masticar. I. No demostrar algún entusiasmo al presentar algún alimento de nuestro agrado, ni incomodidad cuando traen algo que nos disguste. J. No exagerar en el comer y en el beber. (Rodríguez, 1963, 107)



Imagen 11: Imágenes con temas de Manejo en el comedor. Fuente: Rodríguez, 1963, 109.

Por último, presento la imagen 12 que representa a *El niño estudioso*; esta es una imagen con la que se pretende ejemplificar a los niños que sienten pereza u odio por la escuela, o a aquellos que, aunque quieren aprender, no se esfuerzan lo suficiente por hacerlo, mediante la representación de un niño que sí se siente a gusto con el estudio. Observo que en el mismo plano en que se encuentra el libro de lectura, están el balón, el perro y el pato rodeando. Así, se puede ver que se concebía el libro de lectura como un texto que le permitía al niño aprender, pero también, divertirse, conocer lo nuevo, acercarse a lo que le servía. Lo que el niño reflejaba en su rostro era alegría al leer.

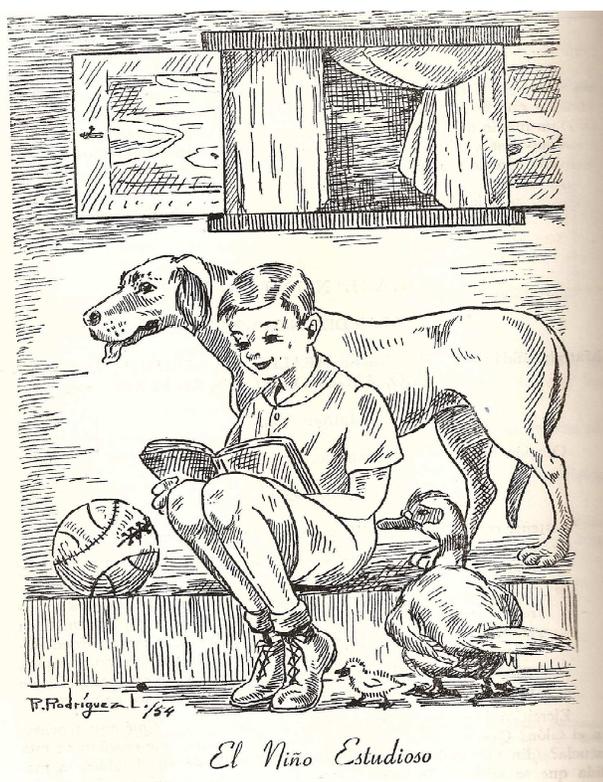


Imagen 12: *El niño estudioso*. Fuente: Rodríguez, 1963, 134.

Para terminar este apartado, quiero resaltar que particularmente en el Manual de Camilo Jiménez (1924) hay preferencia de textos literarios; se mencionan

especialmente cuentos infantiles como: *El Gato con Botas*, *Caperucita y el lobo*, *Pinocho en la China*, *La vieja que vivía en un zapato*, *Carlitos el Caritativo*, *La Oración*, *Las manzanas*, *La viejecita*, *El burro flautista*, *La compra de asno* y *Los astros*. Estos y otros cuentos fueron usados en clase por los maestros con el propósito de que los estudiantes los leyeran y reconocieran una enseñanza en cada uno de ellos.

5. Escenas de enseñanza de la lectura en Colombia

“Tengo, pues, hambre y sed en que todas las escuelas de habla española se enseñe al niño a leer inteligentemente, o como dijo alguien a pensar en voz alta” (Ordoñez, 1926, 13)

5.1 Escena de lectura o escena de la enseñanza de la lectura

La *escena de lectura* es un concepto construido y utilizado por el grupo de investigación Argentino HISTELEA, especialmente por el profesor Rubén Cucuzza¹³, quien plantea que: “La categoría *escenas de lectura* demostró operatividad teórica en el análisis diacrónico de prácticas socios históricas de lectura y escritura desarrolladas durante siglos en diversos espacios y culturas fuera del ámbito escolar, procesos que luego confluirían de algún modo en la construcción de la escena de la lectura escolar” (Cucuzza, 2007, 15).

Este mismo autor, también considera la *escena de lectura* como: “[...] el lugar donde se realiza/materializa lo escrito como práctica social de comunicación” (Cucuzza, 2008). Y la *escena de lectura escolar* como “[...] la resultante de procesos de larga duración en la que se sintetizaron y subordinaron otras diversas y variadas escenas de lecturas registradas en la historia cultural de la humanidad” (Cucuzza, 2008). El autor opta por centrar su atención en las representaciones icónicas de las *escenas de lectura* que se encuentran en los libros de lectura, además toma en consideración los textos que las acompañan, proponiendo respuestas iniciales a interrogantes mediante la aplicación de

¹³ En su visita académica a la Universidad de Antioquia en el año 2009, el profesor Rubén Cucuzza realizó un encuentro con los estudiantes de la maestría en *Educación Línea Formación de Maestros* durante la cual expuso las escenas de lectura que configuraron unas formas de leer en la Argentina; estas reflexiones sirvieron de referente para algunos abordajes de la presente investigación.

un protocolo de análisis de su autoría. Cucuzza considera un conjunto de variables consistentes que tienen en cuenta: finalidades, actores, espacios, tiempos, modos de lectura, soportes materiales y objeto portador (Ver Anexo 2).

En el presente trabajo, por tanto, retomo la noción de *escena de lectura* como protocolo de análisis, pero elijo la noción de *escena de enseñanza de la lectura* pues ésta me permite centrarme en el campo pedagógico para mostrar a través de los manuales que escribieron los maestros, la manera como ellos idearon y crearon prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela y también cómo dichas prácticas de enseñanza de lectura abrieron un camino seguro que hoy me permite hablar de la configuración de un saber escolar, de un saber que se produjo en la escuela, que no era prescrito, sino que obedecía a lo que aconteció en la escuela por acción del maestro, quien eligió unos contenidos de enseñanza, unas formas de hacer y de formar.

Las escenas de la enseñanza de la lectura son importantes porque ellas poseen lo que en algún momento se ha llamado la caja negra de la enseñanza; ellas poseen desde un orden real o ideal lo que la escuela y el maestro hacían, pues pensaban que podía ser lo mejor para enseñar un saber.

Lo expuesto anteriormente permite que el maestro visto desde esas prácticas de enseñanza ubicadas en la *escena de la lectura* se convierta en un productor de saber escolar y no en un mero reproductor. Según las ideas de Chervel (1991), en los actuales momentos es importante develar que en la escuela se produce saber escolar, pues el autor “[...] se esfuerza por demostrar que la escuela no se define por una simple transmisión de conocimientos o la iniciación a cual o tal ciencia” (Chervel, 1991, 4), por tanto, las disciplinas

“[...] merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble en efecto, forma no solo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, moldeándola y modificándola” (Chervel, 1991, 69).

Así las cosas, lo que quiero presentar en este apartado son las escenas de enseñanza de lectura que se configuran a través de la experiencia de los maestros. También, exponer los manuales escritos por maestros para que los lectores maestros en formación, maestros en ejercicio y demás, conozcan unas formas de enseñar un saber, como es la lectura, que han configurado otros maestros.

5.1.1 Escenas de enseñanza de lectura para los maestros de las Escuelas Primarias del país

El institutor primario Manuel Agustín Ordoñez en su libro de texto titulado *Guía práctica para los maestros de las escuelas primarias en la enseñanza de la lectura escrita* (1926), incita a los maestros de las escuelas primarias a que consigan con sus prácticas de enseñanza de la lectura que ésta sea

“[...] natural, directa, activa, en cuanto sea posible. ¿Cómo? Mostrando a los niños el objeto, motivo de la lección, una y muchas veces, ocultándolo enseguida por breves instantes, hasta obtener que la idea de él muerda y duerma en el cerebro de su infantil educando. Después de esto el maestro mostrará el nombre escrito

íntegramente y sin ninguna división aparente, excitándolo a que lo lea el sólo”
(Ordoñez, 1926, 8).

El autor afirmaba que el método con el que se enseñe a leer no era importante, sino la formación y disciplinamiento que el maestro diera al niño para que él sólo fuera capaz de asumir dicho aprendizaje:

“Si le enseña a leer al niño por cualquier método y, por bueno que cualquier método sea, pero diciendo primero la lección del maestro, ya sea en palabras normales, en sílabas o sonidos de letras, el niño no asimilará gran cosa porque tiene a su maestro, o a su monitor o a sus parientes que le han de sacar el olvido, es decir, malgasta su aprendizaje porque no le ha costado ningún trabajo, pues solo dura aquello que cuesta trabajo adquirir. En tal virtud, el maestro debe de hacer creer a los niños que con atención, ellos no más son capaces de leer, presentándoles ayuda en ciertos casos.

En las primeras clases debe ser incansable en hacer con los niños conversaciones, por medio de preguntas y respuestas fáciles sobre objetos que ellos distinguan perfectamente, ya sobre el nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, estado y procedencia; o ya sobre hechos, cualidades, aplicaciones, etc. etc. de los objetos que se les presenten, huyendo de las definiciones y tecnicismos; así corregirá su variadísima forma de expresión, provocándoles una coordinación correcta en las ideas para que la puedan expresar con claridad y sencillez” (Ordoñez, 1926, 10).

Observamos, entonces, que el maestro en la enseñanza de la lectura que aparecía en el libro de texto comenzaba a ocupar otro lugar; ya no había un empoderamiento de la

palabra, un solo hablante, un solo sujeto que tiene el saber, sino que, por el contrario, el poder del saber aprender era compartido, y la fuerza de la formación se daba en la medida en que el infante o niño era capaz de aprender y creaba confianza de que podía leer. Asimismo, no aparecía un maestro en la escena de enseñanza de la lectura que fuera facilitador del saber, sino un maestro que creaba confianza entre el saber y el niño.

En tal sentido, en el texto de Ordoñez (1926) se configuraba varias *escenas de lectura*, producto de su experiencia como maestro, entre ellas podemos ver que

“[...] se levanta el tablero hasta ponerlo horizontal, se escribe íntegramente la palabra que se ha de enseñar, desde la primera clase, y luego se hace girar con relativa rapidez; allí verá como los ojitos de los niños y su alma entera quizás están pendientes de lo que ven escrito y que luego se les oculta al girar el tablero. Se hace enseguida que uno muestre el objeto y hable lo que de él tenga que decir, que otro muestre el dibujo o figura que la representa, que otro diga el nombre y lo muestre escrito; por último que todos lean lo escrito tal como lo hablan y sin titubear, dándose cuenta de que lo leído les representa un objeto (Ordoñez, 1926, 11).

En la enseñanza de la lectura a través del texto se evidencia que para aprender a leer era necesario inicialmente crear espacios de diálogo con los estudiantes, esto, según Ordoñez, garantizaba su buen aprendizaje, en tanto consideraba que todo se tenía que preguntar pues así era como se garantizaba el éxito de la lectura o del aprendizaje de la lectura.

Aquello por lo que se pregunta es el objeto, la cosa y alrededor de él se habla colectivamente, se repite cuantas veces sea necesario hasta que el maestro esté seguro que cada niño sabe expresar bien lo que se está hablando; Ordóñez nos presenta el siguiente diálogo, a manera de ejemplo:

“A ver mis queridos niñitos, un momento de atención que deseo conversar con Uds. Listos..... ¿Qué estaban haciendo Uds. en el patio?

_Jugando

_Ahora deseo que me conteste uno sólo. Vuelvo a repetir, atención. ¿Qué estaban haciendo en el patio?... A ver Ud., Sánchez

_Jugando

_Si, pero quiero que la respuesta sea más completa, es decir que me hablen con palabras parecidas a las mías. Otra vez. Uds., ¿qué estaban haciendo en el patio?...Ud., Muñoz.

_En el patio jugábamos.

_A ver... Ud., Molina.

_En el patio estábamos jugando” (Ordoñez, 1926,)

Como se puede ver en el diálogo anterior, el maestro repite las mismas preguntas esperando que los estudiantes al tener contacto con la palabra que está tratando, sean parte de un objeto o de una situación, respondan siempre de la mejor manera haciendo uso adecuado del lenguaje y, por medio de la repetición constante, mejorándolo.

Otro elemento a resaltar de la escena de enseñanza de la lectura transcrita arriba es el hecho de que proponga un profesor que mediante su expresión evidencia poco contacto con el nombre del niño, pues siempre le llama por el apellido, imitando del mismo modo que en el juego, la presencia de unos niños soldados responde de inmediato tan pronto como se les plantea una pregunta, pues, como es de suponerse, con esta actitud ayudan a conservar la atención y a evitar entretenimientos vagos en los momentos de la clase de lectura.

En el manual de enseñanza de la lectura del maestro Ordóñez (1926) se hace un recorrido por las palabras azúcar, juego, los ojos, el café, Dios, nariz, limonada, la mano, la vaca, la zaraza, la bandera y las flores; estas palabras actuaban como generadoras que en ese momento le sirvieron a la población colombiana para aprender a leer. Las lecturas que se empezaban a instaurar en 1926 tenían un marcado interés por la identidad cultural, lo cual aportaba a la construcción de nación, pues mostraba a los estudiantes todo lo que tenía el país en el que vivían, por tanto, puedo afirmar que la enseñanza de la lectura en el manual de Ordóñez (1926) no era ingenua, contrario a ello, era usada para corresponder a unos ideales de Patria vigentes en ese momento histórico.

A continuación, presento algunos de estos textos mediante los cuales evidencio la anterior afirmación:

LECCION OCTAVA

(LA BANDERA)

(Para la enseñanza de las sílabas cerradas)

—Hoy vamos a ocuparnos de una cuestión muy bonita; algo más, muy noble, muy digna de que le prestemos toda nuestra atención puesto que se trata de recordar a la Patria, nuestra madre. Creo que se estarán atentos y me ayudarán con placer, ¿verdad?

—Si señor, si señor!

[Presenta la bandera nacional]

—A ver, mis queridos niños, veo que están Uds. muy contentos, que están muy respetuosos ante esta insignia gloriosa de la Patria, a la cual le debemos rendir, después de Dios, nuestros mayores homenajes.

—¿Qué es la bandera?... Ud., Arboleda.

—La bandera es la insignia de la Patria.

—¡Qué bien!

—De otro modo... Ud, Bueno.

—La bandera es..... (el niño guarda un ligero silencio, pero se nota el esfuerzo para recordar, o piensa en algo y no se atreve; entonces el maestro hace con suprema velocidad una cruz en el tablero, otra en el pecho], en fin, ¿qué dice de la bandera?

—Que la bandera es la insignia o señal de la Patria.

—Está bien, pero hay que animarse a decir algo, por supuesto pensando en lo que se ha de decir.
[Vengan Arboleda y Bueno, se sientan en este

puesto porque han recordado lo que habíamos dicho en otra ocasión al hablar de la bandera].

—Hoy, agregaremos que la Bandera Nacional es el honor, la gloria, y la vida de la república ; que cuando la Patria recuerda sus fechas de mayor júbilo enarbola su bandera en la parte más digna de sus palacios de gobierno, de toda oficina pública y en lo más visible de las habitaciones privadas. Así también cuando la Patria está de duelo por la muerte de alguno de sus hijos ilustres nos hace palpar sus grandes dolores enarbolándola sólo a media asta.

—Enarbolar o izar la Bandera (fíjense bien, haciendo la correspondiente maniobra) es hacerla subir valiéndose de esta cuerda que la sujeta ; hacerla bajar por esta misma cuerda se llama arriar la bandera.

[Continúa en esta o en la forma que más le cuadre a cada institutor, pero, siempre, heurísticamente, para enseñarles que también la podemos nombrar con los términos de estandarte o pabellón nacional ; que la bandera de Colombia se compone de tres fajas horizontales de color amarillo, azul y rojo ; que el amarillo es doble porque representa la riqueza—doble también—en los reinos mineral y vegetal ; el azul significa el color de los mares que separan a Colombia de Europa ; y el rojo simboliza a la libertad, sellada con la sangre que derramaron—en las batallas y en el cadalso—los padres de la Patria].

—Ya saben qué es la bandera de Colombia . . . todos.

—Sí señor.

—¡ Viva nuestra bandera nacional ! [dice en voz regularmente elevada el maestro—secundado por sus niños].

—¡ Viva !

—En otra ocasión aprenderemos cómo se saluda a la Bandera Nacional y diremos algo del primer padre de nuestra patria, el General Simón Bolívar.

—Pero si no hubiéramos tenido la bandera [la muestra con el índice], ¿ con qué la habríamos representado ? . . . Henríquez.

—Habríamos representado a la bandera con el dibujo.

¿ Con qué otra cosa ? . . . Fernández.

—A la bandera también la podríamos representar con la palabra escrita.

—¡ Sí, muy bien ! Cuando veamos escrito el nombre de esa insignia gloriosa ¿ de qué se acordarán ? . . . Gómez.

—Cuando veamos su nombre escrito nos acordaremos de la bandera [mostrándola tal vez].

—¿ De qué otra cosa ? . . . Ud., Hernández.

—De la Patria.

—¿Cuál es nuestra patria ? . . . Jiménez.

—Nuestra patria es Colombia.

—Sí, Colombia se llama nuestra Patria para acordarnos de Colón su descubridor.

Imagen 13: muestra de texto patriótico utilizado para la enseñanza de la lectura. Fuente: Ordóñez, 1926.

5.1.2 Secuencia de la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad

En el manual *La lectura sin cartilla* del profesor Gustavo Uribe (1927) se nos esboza la secuencia de la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad, pues ésta era vista como garantía de un exitoso aprendizaje. Desde este manual se iba configurando un orden que se recomendaba llevar en la lectura, en tanto se proponían contenidos de enseñanza, espacios para enseñar a leer, momentos en los que el estudiante podía o estaba preparado para acceder a la lectura de un libro de manera independiente y cantidad de la lectura que un estudiante estaba en capacidad de leer.

En el primer año de escolaridad, según Uribe (1934), durante los primeros meses del año escolar, los niños debían aprender la mayor cantidad de palabras comunes, como: partes del cuerpo, prendas de vestir, objetos familiares y de la escuela, entre otros. Después, combinado dichas palabras con frases, se podía leer con facilidad y el trabajo consistiría en conocer los pocos elementos nuevos necesarios para componer la frase. Dado lo anterior, el autor afirmaba: “[...] el estudio de nuevos vocablos se hace sobre el conocimiento de los que ya son conocidos por el niño. Sabiendo leer las palabras <cabeza y mano> por ejemplo la voz <cama> que resulta de combinar las primeras sílabas de tales palabras, no es seguramente un proceso difícil de lograr” (Uribe, 1934, 11).

Según lo anterior, lo que se pretendía con la enseñanza de la lectura era que el niño creara combinaciones familiares que le facilitara la lectura y, mediante frecuentes y repetidos ejercicios, se le facilitaría a los estudiantes la lectura de nuevas palabras; es así como, en último término, “[...] Se enseñan los sonidos de las letras, haciendo hincapié en las mismas voces ya conocida, para analizar cada uno de los elementos

que las componen” (Uribe, 1934, 12). Una vez comprendida la secuencia de la enseñanza y terminado el año, el niño estaba en capacidad para leer un libro sencillo.

En el segundo año de escolaridad en la enseñanza de la lectura se hacía ejercicios, centrados tanto en la comprensión de lo leído como en el interés de hacerla más fluida y rápida, usando un libro de lectura que el maestro designaba para tal fin:

“Leído por el niño un trozo cualquiera de los que contenga disco libro, el maestro cuidará de que el alumno conteste algunas preguntas acerca del significado total del trozo, de lo que se expresa en cada párrafo y del sentido de las palabras hasta darse cuenta del grado de comprensión que tenga acerca de lo que ha leído. En seguida y con el objeto de acostumbrarlo a leer rápidamente, se toma nota del tiempo que emplee en cada párrafo para lograr que, mediante un ejercicio interesado y constante, el tiempo empleado para leerlo sea cada vez menor” (Uribe, 1934, 12).

En el año tercero, siguiendo la secuencia y con la ayuda del maestro, se debían perfeccionar las condiciones generales de la lectura de los niños, pero también, se ocupaban otros espacios necesarios en la vida escolar y para la práctica de la lectura como lo era la biblioteca escolar como espacio privilegiado de lectura:

“[...] se hace necesaria la biblioteca escolar dotada principalmente de obras recreativas, género literario que particularmente llama la atención al niño de esta edad. La biblioteca se presta, al mismo tiempo que para llenar los fines para los cuales se ha enseñado a leer, para dar a los niños la oportunidad de manejarla, aprendiendo así de modo práctico a cuidar de los libros, a consultarlos, a catalogarlos” (Uribe, 1934).

La biblioteca escolar vinculada en la escena de la enseñanza de la lectura permitió un cambio real en lo que se podría denominar como una tensión entre la lectura obligada por el maestro, encargado de seleccionar los temas de lectura, y una lectura con un propósito de esparcimiento, goce y placer mediado por la elección y el interés del lector.

Por su parte, en el cuarto año había una exigencia al lector escolar y era aquella relacionada con que su principal interés por la lectura debía centrarse en los textos científicos primordialmente, con lo cual se abandonaba un poco la fijación en los temas de aventura y de ficción presentes en los cuentos: “Debe servir el cuarto año de escuela primaria para entrenar al alumno de modo que adquiriera hábitos de investigación personal y de consulta inteligente de obras de carácter científico” (Uribe, 1934, 14).

Como se evidencia en la secuencia descrita anteriormente, en la época era necesario, entonces, empezar la enseñanza de la lectura procurando que el niño leyera sus propias ideas. Por ende, las frases y el vocabulario que se le propusiera como tema de lectura, debían estar respaldadas por su propia experiencia. De esta manera el interés del niño por aprender a leer sería mayor, así como la facilidad para hacerlo.

5.1.3 Escena de enseñanza de la lectura como juego

Desde el método decrolyano, según afirma Rodríguez:

“[...] se pueden hacer muchos ejercicios como si se tratara de un juego. Se les muestra a los niños, por ejemplo un mandato del maestro: ‘arréglate el cabello’, ‘lávate las manos’, copiando en tarjetitas o se les hacen leer estas mismas frases en el libro de lectura apropiado para el caso. El maestro hará que los niños se

pongan en pie, leerán estas las frases en voz alta o silenciosamente, y uno, todos los niños, ejecutarán las acciones a que ellas se refieren. También pueden hacer muchos ejercicios que tendrán por objeto mantener animados, activos y alegres a los pequeños, solamente con que el maestro se ingenie y asista con carácter afable. [...] En esta forma se principian a leer cosas del mundo infantil, por otra parte, con ello se consigue que la enseñanza se desenvuelva de acuerdo con los intereses del niño” (Rodríguez, 1963, 133).

A partir de las palabras de Rodríguez, infiero que el juego en la enseñanza de la lectura era utilizado como gobierno del escolar, como otras formas de relación entre maestro-estudiante y estudiante-saber, en donde primaba la ejecución de ejercicios como proveedores del orden. Así pues, el estudiante cambiaba de posición al ejecutar los ejercicios, en tanto ya no debía permanecer en un estado de imposibilidad de movimiento sino que le era permitido adoptar posturas más enérgicas al realizar la lectura.

El uso de los rótulos que contenían las orden, pensaba el autor, que era trabajar la lectura ideológica desde sus comienzos, es decir, comprensible a los estudiantes “[...] logrando que los niños lleguen fácilmente a saberlos leer sin más indicaciones que las que dan los mismos objetos rotulados y cuyos nombres aquellos ya conocen” (Rodríguez, 1963, 15). Es así como el espacio escolar se convierte en lenguaje por sí mismo.

El juego en la escuela, utilizado para la enseñanza de la lectura, se realizó por medio de artefactos contruidos por el maestro, tales como la lotería alfabética y el dominó alfabético. Con el primero se lograba que los estudiantes hicieran una correspondencia

de letra con letra del alfabeto, luego de las sílabas con sílabas, después palabras y por último frases. Con el segundo artefacto

“[...] cada uno de los niños se reparten las fichas que forma el dominó, y cada una de ellas por uno de los jugadores, el otro buscará en el conjunto de las fichas la que corresponda por la derecha o por la izquierda de la que haya sido jugada. Será ganador naturalmente, aquel de los jugadores que logre colocar correctamente mayor número de fichas en el menor tiempo posible” (Uribe, 1927, 13).

La enseñanza de la lectura y el juego construye unas formas de enseñar a leer haciéndole oposición a las planas y a la repetición.

5.1.4 Escena de enseñanza de la lectura a través de las Palabras Normales

La enseñanza de la lectura a través de las palabras normales debía seguir una secuencia. En el caso que se enseñara la letra “T”, Rodríguez nos describe a continuación una secuencia, según el autor, se debía tener una

“[...] breve conversación de los objetos que ven en la mesa. Cuando ya nombren los diversos tarros (de antemano que se han colocado a la vista) Los niños los escriben guiados por el maestro para deducir: su color, forma, tamaño, material, fabricante, lugar donde se fabrican y su utilidad.; El educador puede guiarlos así: ¿Qué color tienen los tarros (un niño tocándolos) ¿cómo lo sientes? (frío, suave, duro, etc) ¿A cuál cuerpo se parece el tarro? (al cilindro). Si no dan con las respuestas precisas, la inducción se hará hasta adquirir bien los conocimientos.

(Comparando los tarros) coge el tarro más pequeño, trae el más grande (examinando los tarros). ¿De qué están hechos? (de latón, aleación de cobre y zinc), también hay tarros de barro, vidrio, loza, pero entre nosotros los más usados son los de latón. ¿Qué nombre tienen los que trabajan el latón? Por asociación realizar ejercicios con palabras primitivas y derivadas (sin dar estos nombres), haciéndoles ver si el que fabrica zapatos se llama zapatero, el que trabaja el latón, ¿cómo se llamará? (latonero). Se hacen observar diversos tarros, con sus contenidos y así resumir: que éstos sirven para guardar en ellos manteca, avena, leche en polvo, dulces, galletas, confites, gasolina etc. [...] se dibuja el tarro en el tablero. Hacer notar que además del objeto y del dibujo, lo podemos representar también con letras. Se escribe la palabra tarro con letra manuscrita a la izquierda del dibujo y con impresa a la derecha del mismo quedando en colores la letra 'T'.

Se hace leer la palabra con claridad, primero rápidamente, luego más despacio; y tal como la leen esta vez se les escribe debajo, ya separada en sílabas, repitiendo la lectura de la palabra entera, antes de dividirla en partes (siempre señalándoles con una regla o lápiz). Se prosigue con la lectura mucho más despacio hasta sacar el sonido de cada letra; se escriben, se escriben de nuevo para sustraer la letra 't' que se escribe sola y se hace leer muchas veces (señalando todas las t que aparecen escritas en el tablero hasta cerciorarse de que los niños la pronuncien y distingan bien)" (Rodríguez, 1963, 92).

Después del ejercicio mencionado arriba, se debía plantear uno con la normal, que a la vez es generadora y posibilitaba la construcción de otras palabras auxiliares.

En este punto considero necesario señalar que, a diferencia del Manual del profesor Ordoñez, en el de Rodríguez (1963) las palabras normales hacían una marcada referencia a los oficios, a lo práctico, a aquello que hacían las personas de una población y a los objetos productos y objetos con los que en contaba cada población del país, lo cual se constituía en un elementos contextual básico para la enseñanza de la lectura.

5.1.5 Enseñanza de la lectura de las palabras Normales en el tablero o en las cartulinas

El uso del tablero en la escuela permitió que se enseñara a leer a varias generaciones en Colombia; es el caso de aquellas poblaciones apartadas adonde no alcanzaban a llegar los libros de texto que el gobierno distribuía o solo recibían tres o cuatro ejemplares de cada texto que debían emplearse en enseñanza de la lectura de 40 o 50 alumnos, como lo señalan Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina en *Mirar la infancia* (1997). En tales casos, podríamos decir que el tablero, entonces, reemplazaba al libro de lectura, convirtiéndose en la herramienta primordial del maestro para enseñar a leer a todos sus estudiantes; al respecto el maestro Uribe (1937), describía la escena e enseñanza de lectura en el tablero, de la siguiente forma:

“1. Escrito el tema que se quiere enseñar a leer, (prosa, verso, fábulas, cuentos cortos, diálogos, resúmenes de las lecciones dictadas, apartes tomados de los libros de lectura etc.) Conviene que toda la clase se ejercite en la lectura del tema mentalmente, estimulándola a mantener toda la atención en él. 2. El maestro explica y lee primero todo el contenido o parte de él para que después se le imite.

3. Se lee mentalmente una parte corta. 4. Se hace leer a dos o tres niños con buena puntuación. 4. Se hacen preguntas relativas a lo que se va leyendo y se establecen comparaciones. Así se continuará hasta terminar el temario. Se pide el sentido de todo lo leído y se da el significado de expresiones no conocidas y entendidas por los niños. 7. Los alumnos copian en sus cuadernos el tema que sirvió para la lectura, o parte de él con letra clara y legible y sin errores de ortografía. 8 Los escolares deben ilustrar, por su cuenta, con dibujos o gráficas el tema de la lección” (Uribe, 1937).

En caso de que se quisiera complementar el uso del tablero, se empleaban las cartulinas; con éstas, a la par que con el tablero, lo que se procuraba en un primer momento era el reconocimiento de la palabra central; así, si se hablaba de un animal, por ejemplo el *Loro*, se repetía la lectura de la palabra y se hacía fuerza en la pronunciación de la letra ‘L’, esto se repetía varias veces hasta que los estudiantes la aprendieran. Seguidamente, con la palabra en la que los niños aprendían e identificaban el sonido de la ‘L’ se formaba una frase que era construida conjuntamente usando la palabra ‘Loro’; ésta se debía escribir varias veces en el tablero y en la cartulina, cuidando de utilizar los tres tipos de letras. Una vez aprendido lo anterior con la letra ‘L’, se procedía a escribir otras palabras que contuvieran dicha letra.

Como se puede ver, el tablero fue importante para la enseñanza de la lectura, pero lo fue más la cartulina, porque lo que se escribía en el tablero tan pronto se volvía a requerir para la siguiente lección; mientras que la lección contenida en la cartulina perduraba en el tiempo y por medio de ella se podía volver a los temas anteriores tantas veces como fuera necesario. El uso de la cartulina en la enseñanza de la lectura,

y en especial en la enseñanza de las Palabras Normales, ocupó por mucho tiempo un lugar de privilegio y visibilidad en dicho proceso.

5.1.6 Enseñanza de la lectura: Tiempos y expresiones de los padres de familia

Las prácticas de enseñanza que estaban llevando a cabo los maestros para la enseñanza de la lectura, eran constantemente cuestionadas por parte de otros maestros, instituciones y padres de familia, porque se consideraba que los resultados no eran inmediatos como los que se obtenían mediante la implementación de otros métodos de enseñanza con los cuales más rápidamente los niños conseguían aprender el abecedario y algunas lecciones de memoria; además, algunas personas no comprendían por qué si ellos habían aprendido a leer de una manera, esta ya no era empleada tal cual como les había tocado a ellos.

La desconfianza era latente y en los manuales que abordo en esta investigación se encuentran frecuentes explicaciones referentes a las nuevas prácticas de enseñanza; así lo contaba Uribe (1927):

“De todos modos, y prescindiendo de las razones que asistan al maestro para dar ésta enseñanza, por no importa cuales medios, es lo cierto que lo que el niño debe aprender al llegar a la escuela es a leer. De aquí que el maestro haga uso del procedimiento para lograr tales fines, sin los cuales su reputación de tal quedaría un tanto menoscabada en el concepto de los padres de familia, quienes frecuentemente aprecian el aprovechamiento de sus hijos de acuerdo con los progresos alcanzados en la lectura” (Uribe, 1937).

Para el maestro de la época, ya no bastaba con que los escolares conocieran las letras del abecedario y las repitieran, pues era necesario que entendieran lo que leían a través de la relación directa con los objetos que los rodeaban; por ello, diariamente los niños tenían contacto con diferentes objetos que eran utilizados por el maestro como medios de enseñanza de la lectura.

Desde ese momento al maestro ya no le interesaba la rapidez del efecto de su enseñanza, pese a que esto era un reclamo constante por parte de la sociedad y en particular de los padres de familia. Al respecto, el profesor Uribe afirmaba, acerca de su experiencia en el Gimnasio Moderno: “[...] no interesa tampoco gastarse tanto afán para que el niño aún el de la escuela pública aprenda a leer en pocos meses, cuando por procedimientos menos mecánicos que los de uso corriente es posible darle ese conocimiento en el primer año de su ingreso en la escuela” (Uribe, 1937, 3).

Por otro lado, las dedicatorias consignadas en los manuales analizados en este trabajo, alertaban reiterativamente a los maestros o institutores, quienes fueron en últimas sus lectores, acerca de la necesidad de tomar con tranquilidad la enseñanza de la lectura, animándolos para que cambiaran sus rutinarias clases, su relación con el saber de la lectura y sus interacciones con los estudiantes que tenían a cargo.

5.1.7 Antes de enseñar a leer: otras escenas de enseñanza

Según Gustavo Uribe antes de enseñar a leer o propiamente de dar comienzo a la lectura es conveniente “[...] ejercitar la función visual en el alumno, puesto que la memoria de los ojos, juega papel bien importante” (Uribe, 1927,8), para lo anterior fue de vital importancia que los estudiantes se acercaran a los dibujos simples que eran

dados por el profesor y que el pegaba en el tablero o partes del salón. Los dibujos debían ser grandes para que todos los niños los vieran y a su vez los dominaran, en la medida que los niños debían reproducirlos después de mirarlos. Seguidamente el maestro dibujaba nuevamente la figura con más detalles, según el autor “la reproducción más o menos fiel de tales imágenes pondrá de relieve la capacidad de visualización y observación de cada uno de los niños” (9).

Antes de que los estudiantes se acercaran a los textos o a los ejercicios presentados por los maestros se debía empezar por el dibujo y sus detalles, así: “Se dibuja en el tablero o en un cartón de grandes dimensiones una cara de persona a la cual se va agregando o suprimiendo cualquier detalle (oreja, boca, nariz, etc)” (9). Fue importante para los maestros dibujar objetos concretos como frutas, el cuerpo, oficios, en fin diferentes elementos cercanos.

De ésta forma, cuenta el autor “la lectura no es una cosa desnuda ... no es el abc engorroso y fatigante que hemos solido estudiar en nuestros años de infancia” (19), Así se privilegió la interpretación de los símbolos con que se representaban las palabras y se quiso crear al niño sentimientos de necesidad de aprenderlos.

Es de particular interés la relación presentada con el dibujo, porque se muestra un en la enseñanza de la lectura de las repeticiones que los niños debían hacer oral y escritamente antes de leer y escribir. Lo principal que se desarrolló en los estudiantes, fue el sentido de observación de las cosas y que ellos mismos pudieran pintarlas, hacerlas.

Desde lo anterior se fue configurando una enseñanza de preparación para la lectura, que se centra principalmente en el dibujo y sus detalles, a este se le dio color y

muchísima importancia para dar un paso: que los estudiantes aprendieran a leer. También, con lo expuesto anteriormente se pudiera intuir que pensar de ésta manera ayuda a que en la escuela se permita pensar en un grado 0, de inicio a la lectura infantil.

5.1.8 El maestro en la escena de enseñanza de la lectura: Orientaciones pedagógicas

En el Tomo II, Número 18 de la *Revista Cultura* de 1927 se proponían algunas orientaciones para la enseñanza de la lectura; algunas de ellas eran:

“Para que un discípulo aprenda bien, es menester que aprenda voluntariamente, lo cual solo se logra con dos condiciones indispensables. Es necesario:

1. *Que lo que enseña al discípulo sea comprensible e interesante, y*
2. *Que sus fuerzas morales se encuentren en buenas condiciones”* (Revista Cultura, 1927, 250).

En ese entonces, se pensaba que para la enseñanza de la infancia era mejor enseñar lo que los estudiantes pudieran aprender con comprensión y facilidad de manera que se evitara aquello que los pudiera confundir y alejar del conocimiento de los conceptos, las definiciones y las reglas de ortografía:

“Proscribid las definiciones gramaticales y sintácticas, las subdivisiones y las partes y de las formas del discurso y de las reglas generales, pero obligad al discípulo a hacer uso de las formas del discurso, sin nombrárselas, principalmente

a leer lo más posible comprendiendo lo que lee y a escribir alguna cosa de su invención. Corregirlo, no porque haya faltado a la regla, a la definición o a la subdivisión, sino más bien a la comprensión, a la construcción y a la claridad” (Revista Cultura, 1927, 251).

En el apartado anterior, se dejaba ver un giro en la enseñanza de la lectura, en tanto se pasaba de una exigencia que priorizaba la repetición del concepto, una lectura sin errores de palabras y fragmentos de los manuales -respetando más la forma de leer que la de entender lo que se leía-, hacia una enseñanza de la lectura en los primeros años que debía contemplar explícitamente *la comprensión* del escolar. Lo anterior tenía una sola consecuencia: el giro a la comprensión permitía que la enseñanza de la lectura fuera más fácil y que al estudiante le gustara más leer. De esta forma, la lectura se volvió un saber que tenía que gustarles a todos en la escuela, en tanto ella encarnaba el paso urgente y primordial que los niños debían dar para poder adquirir otros conocimientos de historia y geografía, aritmética, ciencias naturales, cosmografía, entre otros.

Para la enseñanza de la lectura el maestro debía tener un lenguaje claro y concreto, evitando usar términos extranjeros, por ende, debía apoyarse en situaciones y acontecimientos de la clase, utilizando experiencias vividas por los mismos alumnos. Lo anterior evitaba que las lecciones fueran aburridas para “[...] provocar en él el máximo de observaciones sobre todas las ramas de la ciencia, y comunicarle el mínimun de conclusiones generales, de definiciones de subdivisiones y de términos de toda especie” (Revista Cultura, 1927).

Una vez se empezó a hablar de comprensión, el maestro en la enseñanza de la lectura comienza a ocupar otro lugar; él ya no era el más fuerte e importante, quien obligaba a sus estudiantes a no equivocarse, se burlaba de ellos o simplemente les propinaba castigos severos; ahora, el maestro se encargaba de proponer un diálogo que le sirviera a los niños para darse cuenta de su error y encontrar una respuesta. De esta manera, el maestro:

“[...] debe tener una cualidad esencial, que muchas veces suple al talento, porque si la posee adquirirá fácilmente el saber que le falta, el maestro que durante tres horas seguidas no ha sentido un momento de hastío, la posee. Esa cualidad es el amor, si el maestro ama su obra, será un buen maestro, un maestro que ama a su discípulo como un padre o una madre, vale mucho más, sin comparación que un maestro que ha leído todos los libros, pero que no ama ni su profesión, ni a su discípulo. El maestro que ama a la vez su obra y a su discípulo, es el maestro ideal” (Revista Cultura, 1927, 252).

5.1.9 Escena de enseñanza de la lectura: prescripciones pedagógicas en *El gato con botas*

Julio Siber, director de la Normal de Boyacá, nos presentaba en la *Revista Cultura* (1927) una escena de lectura donde usaba el manual de lectura del profesor Julio Jiménez para hablarles a los maestros del país acerca del sentido fantástico, creativo y alegre que un maestro debía tener al abordar la lectura con sus escolares; a su vez, prescribía sobre cómo se enseñaba una clase de lectura; Según Siber (1927), los siguientes elementos se debían tener en cuenta para enseñar a leer:

“1. Introducción: hoy vamos a leer un asunto que les gustará mucho, pues trata de un gato muy ingenioso y prudente que usa saco elegante y botas de última moda. 2 El maestro lee despacio el cuentillo, dándole la debida expresión. 3. Los niños más adelantados en ésta asignatura leen el pasaje completo. 4 Los niños leen otra vez únicamente el primer párrafo: ¿Qué les cuenta éste párrafo?

_Habla de un molinero y sus hijos.

_¿conocen ustedes un molino? Qué hace allí? (los niños refieren sus conocimientos al respecto: hay que transportar trigo y harina, por lo cual se necesita el asno; hay ratones y por lo tanto se tiene un gato).

_¿Qué piensan ustedes acerca de las herencias distintas? Por qué no son iguales? (el pequeño molino no podría sustentar a los tres hijos a la vez, ni sería posible dividirlo en tres partes).

_¿Por qué recibió el mayor el molino? (el más juicioso, el que había ayudado en sus labores al padre y conocía el oficio, en tanto que sus hermanos sólo pensaban en las bolitas de cristal y en las pelotas de caucho)...” (Siber, 1927)

La función de los estudiantes, en este caso, era seguir la lectura del texto para dar respuestas a las preguntas del institutor; en otro momentos el maestro preguntaba nuevamente y los estudiantes no podían mirar el cuento, pues debían dar una respuesta inferencial; finalmente, los escolares leían nuevamente el cuento hasta que estaban en capacidad de contarle o de hacer una descripción de él, por su cuenta y sin requerir volver sobre el texto.

5.1.10 Permanencias y transformaciones en las escenas de enseñanza de la lectura: Método ideovisual

Para José María Rodríguez, en su manual de enseñanza *Didáctica del Lenguaje* (1963), la mayoría de los pedagogos modernos y maestros preferían o estaban de acuerdo con utilizar el método natural, por su semejanza con los procesos espontáneos de los niños. Se consideraba que con este método los niños desarrollaban la capacidad propia para expresar sus pensamientos a través de las conversaciones con los otros, con lo cual se continuaba la formación del hogar, donde la madre todo el tiempo hablaba con el niño.

Así las cosas, el uso del método ideovisual en la enseñanza de la lectura permitía realizar con los niños ejercicios de invención donde ellos creaban sus historias, descripciones y dibujos; también se planteaban ejercicios permanentes del vocabulario y correcciones con ayuda del diccionario, lectura de palabras y frases, lectura desde el primer año y no solamente de libros sino de todo lo que se encontrara a su alrededor, en el salón de clase, la casa, la plaza de mercado y la iglesia.

Desde este enfoque se permitía al maestro elegir los textos que llevaría al aula para la enseñanza de la lectura, según lo que considerara que debían aprender los estudiantes. En tales casos, las textualidades que más aparecían y se recomendaban para el trabajo del maestro eran los cuentos cortos, las fábulas, los diálogos, las poesías para recitar, las comedias, los dramas y las canciones escolares.

Así pues, el método ideovisual se complementaba con el de las Palabras Normales, porque eran éstas las que se utilizaban para la primera enseñanza de lectura y la escritura de los niños; a partir de el método de las Palabras Normales se dio inicio al trabajo con el método ideo visual.

5.1.11 Lectura corriente

La lectura corriente se hacía en el salón de clase con los estudiantes para buscar un perfeccionamiento de la lectura. Para la lectura corriente se empleaba todo tipo de instrumentos: ejercicios en el tablero, resúmenes de lecciones ya dadas, poesías, canciones, entre otras. Lo anterior se hacía al principio del año y de ahí en adelante, una vez se lograba el perfeccionamiento esperado, el maestro sugería un libro de texto de lectura.

Al respecto, Rodríguez (1963) recomendaba varios libros de textos que los estudiantes podían leer: *Alegría de leer* de Evangelista Quintana, *Mi primer Libro de Lectura* de Alejandro Cano y Álvaro Marín, el libro de Martín Restrepo Mejía, el de Constanza Sanín y el de Díaz, entre otros. Los manuales de lectura recomendados, sin duda, han sido los más usados, los que más circularon en la escuela y fueron leídos por los escolares; sin embargo el que mayor circulación tuvo fue el de Evangelista Quintana.

Con los textos de lectura recomendados, pero no impuestos por el profesor, se seguía un protocolo para vivir la lectura en la escuela y así se le recomendaba al profesor que los hiciera:

1. Lectura silenciosa sobre del tema escogido.

2. Conversación sobre el dibujo, grabado o lámina que aparece en el texto
3. Escritura en el tablero e los términos difíciles o de párrafos enteros de difícil comprensión.
4. Lectura en voz alta por parte del maestro primero y luego cada estudiante lee apartes también en voz alta hasta que el texto se termine.
5. Explicación de las palabras desconocidas por parte del maestro
6. Explicación global de lo leído por parte del maestro
7. Repetición de la lectura por cuenta del maestro
8. Lectura individual del texto, primero por los niños más avanzados y luego de los más atrasados.
9. Lectura en coro por dos, tres, hasta cinco niños
10. Ejercicios de comprensión en el tablero o en el cuaderno de realizaciones.

La lectura corriente en los diferentes grados de la escuela primaria¹⁴ va teniendo unos matices que en cada uno de ellos configuraba formas de leer en la escuela. En el primer año había compatibilidad con el método de la enseñanza de las Palabras Normales, pues este método era considera de vital importancia porque permitía a los niños aprender las vocales, sus sonidos, construir palabras y con ellas más palabras llamadas auxiliares, para después de la lectura en el manual, practicar el uso de las mayúsculas y leer en un libro distinto al manual de lectura; en este ejercicio, lo

¹⁴ En el tiempo en que fue publicado el manual de enseñanza del profesor José María Rodríguez la escuela primaria se dividía en tres grados. Primer grado: años primero y segundo. Segundo grado: años tercero y cuarto; y tercer grado: años quintos y sextos.

importante era que dichas lecturas fueran atractivas para los niños. En este sentido, la lectura ya cambiaba de lugar, en tanto se podía leer en diferentes partes y diferentes libros; el estudiante podía también elegir lo que quería leer, pues lo importante era que lo hiciera.

Por otro lado, cuando se leía diariamente en el salón el maestro le exigía a los estudiantes que al leer en voz alta lo hicieran sin sonsonete, sino vocalizando con claridad, sin embargo, lo anterior no era suficiente, pues se necesitaba que además de leer bien y con naturalidad el niño entendiera lo que leía.

Ya para el segundo año el niño lector debía leer en el manual de lectura con naturalidad, pero haciendo las pausas de acuerdo con los signos de puntuación que tuviera el texto. Después de leer, el niño debía reproducir oralmente lo que había entendido y en caso de que hubiera alguna palabra que no comprendía, debía buscarla inmediatamente en el diccionario. Las lecturas diferentes a las del manual que debían escoger los alumnos, debían ser sobre hombres ilustres de la patria, héroes y sabios con enseñanzas morales o de higiene; de este último tipo la preferencia eran las fábulas.

Para el tercer año se les exigía más a los niños lectores; lo que leían debían contarlos de una manera espontánea, pero ejercitándose principalmente en la lectura silenciosa que, según Rodríguez (1963), era la que garantiza el entendimiento del texto.

Para el año cuarto a los niños lectores se les hacía leer biografías de grandes hombres, anécdotas sobre los mismos, historias religiosas e historia nacional, pensamientos nobles de grandes escritores colombianos, fábulas moralizadoras, fragmentos de discursos patrióticos, entre otros con características similares.

5.1.12 La buena lectura: Lectura expresiva

Se denominó lectura expresiva aquella a la que se le daba buena entonación para hacerla agradable y comprensiva a los oyentes; ésta representaba la perfección de la lectura oída.

La lectura expresiva se iniciaba en la escuela primaria y se iba perfeccionando hasta los últimos años de escolaridad; esta lectura: “[...] exige multitud de tonalidades, de variaciones de voz y adaptación del lenguaje a los sentimientos del alma para poder interpretar lo que se lee, gusto literario y voz agradable, flexible, vista ejercitada, oído afinado” (Rodríguez, 1963, 185).

La lectura expresiva tenía unas condiciones indispensables para ser considerada como buena lectura. Había que comprender bien lo que se estaba leyendo, por eso cuando se enseñaba lectura expresiva era necesario preguntar por el sentido de lo leído que era lo mismo que hacer comprender. Se necesitaba, también, estar de acuerdo o sensibilizado con los sentimientos del autor, “[...] educar la voz de modo que sus diferentes entonaciones correspondan a los varios sentimientos del alma”, para poder hacer la *recitación*.

La recitación en la formación del lector se constituyó en una forma de relación directa con el autor, pues el lector era encargado de hacer comprender a los oyentes lo que el autor quería decirles; así las cosas, el lector se volvió el puente entre el autor y el público, pues no podía expresar algo diferente de lo que estuviera escrito.

Para lograr que los estudiantes leyeran expresivamente en voz alta debían primero utilizar la lectura mental y silenciosa, la cual les ayudaba a entender el texto que darían a conocer al público; por consiguiente, se recomendaba: “[...] para leer en voz alta manténgase erguido el tronco, los hombros hacia atrás y el pecho saliente a fin de que se ejecuten bien la inspiración y la espiración para que el aire llene los pulmones en sus costados y en sus bases” (Rodríguez, 1963, 187).

Así, se consideraba que un niño que lograra la lectura expresiva había concluido con éxito su proceso lector en la escuela y para conseguirlo:

“[...] el alumno debe leer como hablaría, suponiendo que hable bien. Para esto hay que hacerle seguir la naturaleza, observar como la encamina a expresar el sentimiento que llena su corazón, con qué inflexiones de voz pide ella que se digan las cosas sobre las cuales quiere uno llamar la atención de los oyentes. Esa naturalidad impone el conocimiento de los diferentes géneros; narrativo, descriptivo, oratoria, así como la manera de aplicarlos; acelerar en ciertos momentos, retardar en otros; dar más volumen a la voz o debilitarla; conocer las modificaciones accidentales que debe sufrir el tono, así como la manera de variarlas” (Rodríguez, 1963, 188).

5.2 Indicaciones a los maestros

En el Manual de Camilo Jiménez (1924) se encuentra una propuesta de enseñanza de la lectura basada, según él, en el método natural fundamentado en los presupuestos Decrolyanos; allí mismo, el autor da a los maestros unas orientaciones metodológicas

para que las incorporen en sus prácticas de enseñanza de la lectura, convirtiéndose este procedimiento en una escena de enseñanza de la lectura, veamos:

a) El maestro presentará al niño el objeto cuyo nombre ha de servirle de tema para la lección y después de un acorta explicación sobre él lo dibujará, si le es posible en el tablero (no como lecciones de cosas).

b) Escribirá la palabra, (nombre del objeto) debajo del dibujo que ha ejecutado en el tablero con letra GRANDE, CLARA Y CORRECTA, cuyo tamaño será de ocho o diez centímetros para que los niños pueden distinguirla fácilmente.

c) Es indispensable que el maestro tenga estudiada la lección que va a dictar y también que tenga preparadas las palabras, combinaciones y frases, *materiales* que han de ser motivo de la lección.

d) Se debe procurar que la clase sea lo más amena posible, porque así se sentirán complacidos los niños y se encariñaran con la escuela, no solo por lo atractivo de la clase, sino por el progreso que adquirirán cada día que sepan, como es natural, escribir y leer unas cuantas palabras.

e) Es un error pedagógico afanarse o irritarse. El maestro debe tener en cuenta que también fue niño, su labor es de paciencia y observación. El mal humor compromete sin duda, el desenvolvimiento de la personalidad del niño y convirtiendo el noble papel de preceptor en el herrero que forja sus piezas en el yunque a golpe de martillo” (Jiménez, 1924)

Jiménez usaba los postulados del método natural en la enseñanza de la lectura para comprender el papel del maestro en la enseñanza de este saber. El autor no aceptaba

el método de Palabras Normales, tal como lo expresó en su manual; pero sí lo usaba para la enseñanza de la lectura, lo cual se evidenciaba en la relación objeto-palabra. En este sentido, aparece nuevamente la idea de que el maestro no debía obligar al estudiante a que aprendiera, sino que debía permitir que construyera las nuevas palabras; esto se lograba si el maestro preparaba sus clases y entendía que debía ser un maestro paciente. Otro elemento interesante que se encuentra en dicho manual de enseñanza de la lectura se refiere al hecho de que la lectura y la escritura se aprendían al mismo tiempo, de la misma manera, con el buen uso de los materiales y del tablero.

5.2.1 ¿Cómo se enseña a leer?

Para enseñar la palabra *Mano*, el maestro primero debía enseñar la letra *m* y su sonido, después la vocal *a*, los sonidos de éstas se juntaban y se conformaba el sonido *ma*. Comprendido lo anterior se pasaba a la otra parte de la palabra con el mismo procedimiento. A continuación el maestro emprendía un diálogo con los estudiantes para darse cuenta de que todos sus estudiantes reproducían el sonido e identificaban las letras y las palabras. Cada estudiante pasaba al tablero para realizar la siguiente gráfica, donde se separaba la palabra por sílabas y se escribían hasta juntarse en una palabra.

ma no
ma. no
mano

Los ejercicios anteriores se repetían y se hacían con letras de todo el abecedario.

n i ñ o

n i ñ o

n i ñ o

ñ i ñ o

maña daño

leña moño

baño año

mañana dañino

De la palabra se pasaba a la lectura y escritura de las frases, así:



el niño se baña

el niño se baña

el niño se baña

el niño se baña

Por su parte, el maestro dibujaba en un cartón la ilustración de una frase y la colocaba en el tablero o en un espacio del salón; debajo del cartón con el dibujo, en otro cartón escribía la frase de la ilustración. Luego, elaboraba un material igual a la frase anterior, pero partido en letras. Finalmente, los estudiantes debían ubicar cada letra debajo de la frase y reconstruirla.

Cuando los estudiantes, según el autor, eran capaces de colocar las letras debajo de la frase, también eran capaces de leerlas y escribirlas. Así lo muestra en su manual:

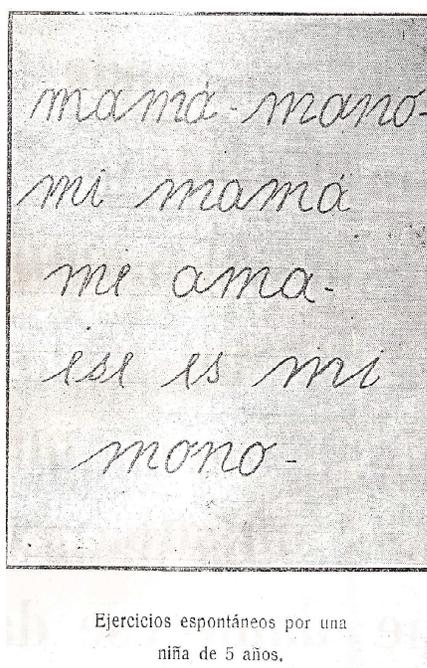
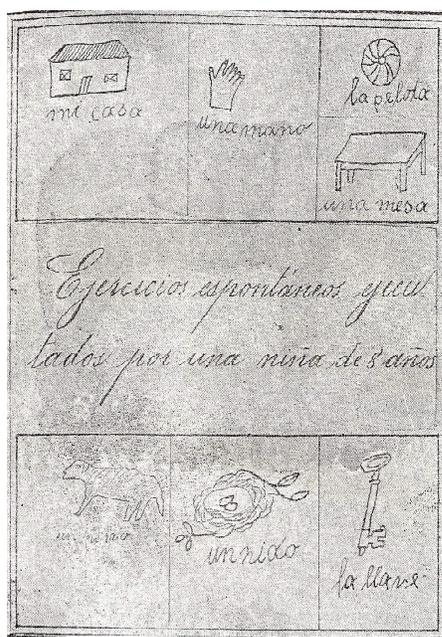


Imagen 14: Ejercicios espontáneos por una niña de 5 años.



Finalmente, después de vivir todos los momentos de la enseñanza de la lectura, desde los postulados del método ideovisual apropiados por Jiménez (1924), se suponía que los estudiantes estaban preparados para leer textos cortos, especialmente los cuentos. Por tanto, el maestro Jiménez eligió y consignó en su manual algunos textos para que los estudiantes leyeran. Entre ellos hay cuentos sobre Dios, la pobreza, la gratitud, la caridad; con mensajes patrios de los próceres colombianos y clásicos como *Caperucita Roja*, *Pinocho*, *La viejecita*, junto con algunos de ciencias, como el de los Astros.

Conclusiones

En estas palabras finales quiero plantear algunos elementos para el debate frente al trabajo de investigación realizado, muestro que la documentación analizada vista como *monumento* y permitió crear otras relaciones y tensiones potentes para esta investigación y para próximos trabajos que más adelante se podrían desarrollar en una línea de investigación sobre la configuración de un saber escolar acerca de la lectura en Colombia.

Líneas para continuar los análisis para la configuración de un saber escolar a través de los manuales de lectura

A través de la propuesta de investigación se compilaron manuales de lectura y escritura de la primera mitad y segunda del siglo XX, los cuales pueden ser utilizados para hacer otros análisis y contribuir al saber pedagógico colombiano. Se pueden mostrar huellas de lo que fue el movimiento de Escuela Nueva para preguntarse cómo se configuraron las concepciones de lectura, escritura y sujeto lector a formar que se fraguaron allí. También, construir y exponer formas de análisis de imágenes a través de las escenas de lectura o escenas de la enseñanza de la lectura.

Los manuales analizados permitirían estudiar las escenas de lectura y los paradigmas que aparecen sobre el uso de la literatura en los manuales para la enseñanza de la lectura y la escritura con relación a la formación de sujetos modernos, lectores modernos de literatura y desde allí se podría preguntar: ¿qué concepciones de la literatura y de lo literario aparecen en los manuales de la época y qué líneas de

exclusión e inclusión se trazan a partir de esas definiciones? ¿Qué concepción acerca de la formación del gusto y de la lectura de la literatura subyace en los poemas y en los fragmentos de cuentos y novelas ubicados en los manuales?

Es de particular interés el universo que representan los manuales escritos por el profesor José María Rodríguez Rojas, pues constituyen una línea segura en la configuración de un saber escolar como la lectura en la formación de maestros de las Normales Colombianas de la época.

Lo que permitió el estudio

Los manuales de lectura han sido estudiados como desarrollos teóricos en torno a la enseñanza de un saber, pues son una “[...] construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, asociada a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso en que se generan y aplican” (Escolano, 2001: 13). A su vez, representan la cultura de la escuela y la configuración de los ideales de una nación como estrategia política, y en los últimos años “[...] han logrado constituirse en un exponente básico del currículo educativo, de las formas de sociabilidad y del oficio de enseñante de cada etapa histórica” (Escolano, 2001:14).

También, son un instrumento de poder, un poder que se “[...] acomoda esencialmente a las características del público hacia el cual se supone que el manual se dirige, por la permanencia de su contenido, por la importancia cuantitativa de su difusión y por la sacralización, más o menos efectiva, según las culturas, de la institución escolar y de lo

escrito” (Choppin, 2001: 211), es decir, los manuales son una fuente privilegiada para asegurar el poder político de la época a través del control ideológico que transmiten

Son considerados como uno de los componentes de las estrategias de escolarización de masas, que organizaron, planearon y sistematizaron prácticas y contenidos escolares. En ese sentido, los manuales se convierten en un compendio de ideas, reglas y formas de razonamiento que se hacen susceptibles de ser analizadas. Así mismo, como parte del currículum prescrito (Goodson, citado por Viñao, 2006: 249), los manuales escolares soportan una serie de contenidos emanados de órganos políticos, pedagógicos, administrativos, religiosos, entre otros. Según Cardoso (2007) “[...] el inicio y consolidación de la modernidad requirió, sin duda, del texto escolar y de los métodos para el aprendizaje de la lectura, al punto que modernidad y textos se constituyen en aspectos mutuamente interdependientes y progresivos” (2007)

Así pues, el presente trabajo muestra la potencia de los manuales de enseñanza de la lectura como monumentos donde estaba habitando un maestro como un sujeto productor de saber escolar y autor de la experiencia de enseñanza. Visto de ésta forma se configuran estos manuales escritos por maestros como las primeras pinceladas para aportar al estudio de los saberes o disciplinas escolares, porque estos maestros autores contaron a través de su escritura lo que hicieron en la escuela para enseñar a leer.

Este trabajo, permitió, además, exponer los métodos de enseñanza de la lectura que los maestros colombianos usaron en su enseñanza, para ampliar las concepciones que se dan a los maestros en formación sobre este tema que se ha limitado a la generalización al demostrar que hay métodos viejos como los mecánicos, y los nuevos con los que actualmente se debe enseñar, con lo cual se ha invisibilizado la historia

particular de un saber, precisamente la de los métodos de enseñanza de la lectura en nuestro país. El capítulo sobre la lucha de los métodos se convierte, a su vez, en objeto de enseñanza en las Facultades de Educación y Ciclos Complementarios de las Normales.

El método de enseñanza, entonces, nos lo dice el análisis, no se puede ver como un cúmulo de procedimientos a seguir paso a paso, sino que se adecua, configura e inventa de acuerdo con las necesidades de los contextos escolares y no dependiendo de las prescripciones dadas por agentes externos.

Las escenas de enseñanza expuestas y descritas permiten recrear cómo se enseñó a leer, pero también, se afirma que son múltiples las escenas de enseñanza de la lectura que nos atraviesan, no es solo una manera, son múltiples los caminos que se recorrieron, reflexionaron, configuraron para enseñar a leer en la escuela colombiana.

La elección del contenido de enseñanza que expone cada maestro escritor en su manual de enseñanza, permitió evidenciar las razones de esa elección y se puede afirmar que la elección de un contenido de formación y de practicidad y uso de la lectura, es propia del maestro más que de las mismas imposiciones del saber específico.

Las anteriores posibilidades fueron posibles gracias al estudio realizado, dando lugar a reflexiones que, sin duda, aportarán a futuras investigaciones para pensar la configuración de la historia de la enseñanza de la lectura, y por qué no, de la escritura y de la literatura, como disciplinas escolares que forman parte del currículo. Este tipo de análisis apunta a fundamentar pedagógicamente la formación de Licenciados en

Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia y maestros de Básica Primaria, permitiendo, principalmente, reconocer la historia de un saber escolar.

Referencias bibliográficas

Álvarez Gallego, Alejandro. (2008). *Ciencias Sociales, Escuela y Nación Colombia 1930-1960*. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED-. Madrid.

_____. (2001). "La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta". *En: Revista Educación y Pedagogía*, N° 13, pp. 29-30.

Balance y desafío de la historia de Colombia al inicio del siglo XXI (pp. 43-75). Bogotá: Universidad de Los Andes (Ediciones Uniandes - Departamento de Historia - CESO)

Cardona, Patricia. (2007). *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870- 1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1988). *La Investigación-acción como ciencia educativa crítica Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.

Caruso, Marcelo. (2001). "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva". *En: La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Chervel, André. (1991). "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación". *En: Revista de Educación*, N° 295, pp.59-111.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Choppin, Alain. (2001). "Pasado y presente de los manuales escolares". *Revista Educación y Pedagogía. Vol XIII. No. 29-30*. Medellín: Facultad de Educación. pp. 209-229.

Cucuzza, Héctor Rubén. (2008). *Retórica de las escenas de lectura en las carátulas del libro escolar, Biblioteca Virtual del Proyecto RELEE, Redes de Estudios en Lectura y Escritura*. Ministerio de Educación, Argentina. http://www.hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/biblio.htm. Visitada el 13 de junio de 2009.

_____. (2007). *Yo argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

_____. (Dir); Puneau, Pablo (codirector) (2004). Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: *Del catecismo a la razón de mi vida* (2004 Madrid: Miño y Dávila.

Cucuzza, Rubén H. & Somoza Rodríguez, M. (2001) "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía". En *Ossenbach, G. & Somoza Rodríguez, M. Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Ediciones UNED, pp. 209-244.

Cuesta, R. (abril de 2004). "La escolarización de masas: un sospechoso y "feliz" consenso transcultural". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N°334, abril. http://www.fedicaria.org/pdf/Cuadernos_04.pdf. Visitada el 23 de junio de 2008.

Dewey, John. (1964). *La ciencia de la educación* (7 ed.). Buenos Aires: Losada.

_____. (1927). *Los Fines, las Materias y los Métodos de la Educación*. Madrid: Ediciones de La Lectura. Imprenta Ciudad Lineal, p. 280.

Díaz Soler, C. (1999). "La campaña de Cultura Aldeana (1934-1936) en la historiografía de la educación colombiana". En: *Revista Colombiana de Educación*. N°38-39. Pág. 117-144

Dussel, Inés & Caruso, Marcelo. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires Santillana.

Escolano Benito, Agustín. (2006). "La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX". En: *Historia de la Educación*. N° 25. pp. 317-340

_____. (2001). "Sobre la construcción histórica de la manualística en España". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIII. No. 29-30. Medellín: Facultad de Educación. pp. 13-24.

Goodson, Ivor F. (1991). "La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Curriculum". En: *Revista de Educación*, 295, Historia del currículo. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. pp. 7-37.

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia. 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Miño y Dávila.

Herrera & Díaz. (2001). "Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: La Biblioteca Aldeana de Colombia". En: *Educación y Pedagogía*, Vol. XIII, N°29-30. pp. 103-111.

Herrera C. & Martha C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Santafé de Bogotá: Plaza & Janés.

Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. (1932). *El Doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 150 p.

Jiménez, Camilo. (1924). *Método natural de escritura-lectura*. Tercera edición. Bogotá: Tipografía Augusta, 185 pp.

Jiménez López, Miguel. (1916). "La enseñanza teórica y la enseñanza práctica". *En: Cultura. Revista mensual*. Vol.13, N° 3, pp. 8-22.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

León, Eugenio. (1921). "Enseñanza práctica". *En: Revista Pedagógica*, Vol. 6, N° 4, pp. 97-103.

_____. (2006). "Sobre la experiencia" *En Revista Educación y Pedagogía* (Ed.), ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. (pp. 43-67). Medellín: Revista Educación y Pedagogía.

Linares, M C. (2007). Las editoriales a fines del siglo XX y su impacto en los libros de lectura escolar. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Ciudad de Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007. Edición en cd-rom

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Bogotá: Anthropos.

Milagros. (2007). Las herramientas para la enseñanza de la lectura en la escuela carcelaria: entre "el nene " y " El Calden". *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Ciudad de Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007. Edición en cd-rom

Narodowski, Mariano. (2001). "Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico". *En: Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIII. No. 29-30. Medellín: Facultad de Educación. pp. 27-36.

Ordóñez, Manuel Agustín. (1926). *Guía práctica para los maestros de las escuelas primarias en la enseñanza de la lectura y escritura*. Cali, Imprenta de Carvajal & Cía. 64 pp.

Piriz, M I, Milton, N, & Pallma, S. (2007). Libros de lectura y construcción social de la infancia en las escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires entre 1957 y 1970. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de historia de la Educación Latinoamericana. Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana*. Ciudad de Buenos Aires, 30, 31 de octubre, 1 y 2 de noviembre de 2007, Edición en cd-rom.

Popkewits, T. (2001). "La producción de la razón y el poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales". *En: Rostros Históricos de la Educación. Miradas, estilos recuerdos*. Coordinadora: María Esther Aguirre Lora. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 97-242.

Quiceno, Humberto. (2001). "El manual escolar: pedagogía y formas narrativas". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIII. No. 29-30. Medellín: Facultad de Educación. pp. 53-67.

Quiceno, H., Saénz, J. y Vahos, C. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. *En: Zuluaga, O. L. y Ossensbach, G. Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos*. Vol. 2. Siglo XX. Bogotá: GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio.

Revista Pedagógica. (septiembre de 1918). *Necesidad y uso en la escuela primaria*. Bogotá, Año 1, Número IV. pp. 97- 102.

Rey, Alicia. (2000) *La enseñanza de la lectura en Colombia. 1870-1930. Una aproximación desde el análisis del discurso*. Bogotá: Grupo Editorial GAIA.

Rincón Berdugo, Cecilia. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.

Rodríguez Rojas, José María (1963). *Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del castellano en kínder, primero y segundo años de escuela primaria. Primer grado*. Cuarta edición. Medellín, Editorial Bedout, 173 pp.

Rodríguez Rojas, José María (1963). *Didáctica del lenguaje. Guía para la enseñanza del castellano en los años tercero y cuarto de la escuela primaria. Segundo grado*. Tercera edición. Medellín, Editorial Bedout, 252 pp.

Sáenz Obregón, Javier. (1996). "Reformas Normalistas de la primera mitad de siglo, 1903-1946". *En: Revista Educación y Pedagogía*. 14-15 (07). Medellín. Colombia. pp. 154-169

Sáenz, Javier, Saldarriaga, Óscar, & Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial U de A.

Saldarriaga, Óscar. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Saldarriaga, Oscar. (octubre de 2006). "Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una subalternización". *En: Revista Nómadas*, N° 25. Universidad Central, Bogotá Colombia, pp. 98-108.

Silva, Renán. (2003). La servidumbre de las fuentes. *En A. B. V. Maya Restrepo, Diana (Compiladoras)*

Uribe Arango, Gustavo (1927). *La lectura sin cartilla; según las ideas del dr. Decroly*. Bogotá. Archivo histórico nacional de Bogotá. Máquina de escribir. 51 pp.

Uribe Arango, Gustavo (1937). *La lectura- el lenguaje y los números en la escuela primaria*. Bogotá. Biblioteca Aldeana de Colombia, 43 pp.

VIÑAO, A. (2006). "La historia de las disciplinas escolares". *En: Historia de la Educación*. N°25, pp. 243-269.

WULF, C. (2004). *Antropología de la educación*. España: Idea Books.

Zuluaga Garcés, Olga, Echeverri, Alberto, et al (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. *En: Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. pp. 73-105.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía., et al. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Zuluaga Garcés, Olga (2001) "Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868". *En: Revista Educación y Pedagogía*. Vol XIII. No. 29-30. Medellín: Facultad de Educación. pp. 41-49.

_____. (1987) *Pedagogía e Historia, La historicidad de la Pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Foro Nacional Por Colombia. Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1

Ficha para recolección de información de las lecturas

Datos bibliográficos del documento	Tematización
(Unidad de análisis: Párrafo)	Descriptores (conceptos y nociones en lengua natural de los registros)
“.....”	
Observaciones (Consideraciones personales del investigador durante el proceso)	

Anexo 2

Ficha escenas de lectura adaptado de Rubén Cucuzza

	ESCENAS DE LECTURA
Los actores	¿Quién o quiénes intervienen en la escena? Individual/colectiva, masculino/femenino, niño/adulto, joven/anciano ¿Qué tipo de relaciones sociales se evidencian? jerárquica/igualitaria, dominación/democratización, escolarizante/recreacional, elitista/popular ¿Cuáles son las posiciones corporales del o los personajes? Sentado/acostado/de pie, diferencias de posturas lector/escucha
Las finalidades	¿Para qué fines se lee? Explícitos/simbólicos, formación cultural/placer, crecimiento personal/goce estético, mágico /racional
Los espacios	¿Cuál es el marco espacial del lugar en que se lee? Interior/externo, espacio específico/inespecífico, arriba/abajo, trabajo/ocio, escolar/otros, público/privado, urbano/rural, oculto clandestino/abierto manifiesto, sagrado/profano, abierto/cerrado, individual/colectivo
Los tiempos	¿Puede determinarse el momento de la lectura? regular periódico/ ocasional casual, Día/noche, cuantitativo/cualitativo, planificado/espontáneo, periodizable/no periodizable, datado/ no datado
Modos de lectura	¿La escena supone una lectura silenciosa o en alta voz?
Los soportes materiales o la tecnología de la palabra	¿Es posible determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee?



