

Las pedagogías de la lectura en Colombia: Una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo XX¹

Nylza Offir García Vera
Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, Colombia

Resumen

El artículo describe tres estudios que se han hecho en Colombia sobre la enseñanza de la lectura, en una perspectiva histórica que abarca la primera mitad del siglo XX. A partir del análisis de los textos o cartillas escolares, entre otras fuentes, tales estudios dan cuenta del tipo de pedagogías que han dominado este objeto de saber al vaivén de la política dominante. En un análisis intratextual y transversal a estas investigaciones se propone que más allá de este trasfondo ideológico, emerge una discusión pedagógica que se mantiene vigente sobre cómo enseñar a leer.

Palabras clave: Pedagogías de la lectura; textos escolares; historia de la enseñanza de la lectura, métodos de alfabetización.

Abstract

Pedagogies of reading in Colombia: A review of studies that focus on the school textbook during the first half of 20th century

The article describes three studies that have been done in Colombia about the teaching of reading, in a historical perspective spanning the first half of the 20th century. From the analysis of the school texts, among other sources, such studies realize the kind of pedagogies that have dominated this object of knowledge to the swaying of the dominant policy. An "Intratextual" and "transversal" analysis to this research proposes that beyond this ideological background, emerges a pedagogical discussion that stays current about how to teach reading.

Key words: Pedagogies of reading; school texts; history of the teaching of reading; literacy methods.

¹ El artículo procede de la primera fase de la investigación "Manuales y textos escolares para la enseñanza de la lectura en Colombia. Trayectoria histórica y pedagógica en las últimas tres décadas del siglo XX" financiada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Código DSI-2782011).

Résumé

Pédagogies de la lecture en Colombie: un examen des études qui mettent l'accent sur le manuel scolaire au cours de la première moitié du XXe siècle

L'article décrit trois études qui ont été réalisées dans une perspective historique sur l'enseignement de la lecture pendant la première moitié du XXe siècle en Colombie. L'analyse des textes scolaires et des livrets de lecture de l'époque, permet d'entrevoir la pédagogie suivie par cet objet de savoir, selon les enjeux de la politique dominante. Une étude transversale et intra textuelle démontre qu'au-delà du contexte idéologique il y a une discussion pédagogique qui demeure en vigueur sur la façon d'enseigner la lecture.

Mots clés: Pédagogies de la lecture; manuels scolaires; histoire de l'enseignement de la lecture, méthodes d'alphabétisation.

INTRODUCCIÓN Y UBICACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Referirse a la enseñanza de la lectura, mediada por el manual o libro de texto escolar —según se denomine—² implica reconocer inicialmente, la producción conceptual que sobre dicho objeto, propio de la cultura material de la escuela, ha elaborado la Manualística³ como fuente para la historia de la educación y la pedagogía. Así, para Escolano (2001), los manuales escolares, además de ser una fuente para una nueva historiografía, constituyen una “construcción cultural y pedagógica codificada conforme a determinadas reglas textuales y didácticas, y asociada a prácticas educativas específicas, así como a los contextos de uso en que se generan y aplican” (p. 13).

Siguiendo esta perspectiva, los manuales o libros de texto escolar son un indicativo de los contenidos que se transmiten, los modos de concebir y practicar la enseñanza y el aprendizaje, la selección cultural que se hace en cada época. En síntesis, para este autor su textualidad constituye:

2 Para Gabriela Ossenbach (2010) si bien existe ambigüedad en las denominaciones que adquieren este tipo de textos —como manuales, libros de texto o textos escolares—, la comunidad de investigadores de tales objetos han llegado a unos acuerdos básicos en torno a su comprensión. Se inscriben como manual o libro de texto escolar “aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar” (p. 121). Ello, en tanto no todo libro utilizado en la escuela estaría cobijado por esta denominación.

3 Se asume aquí la definición de Manualística propuesta por Escolano (2001, p. 13) como el “concepto que podría acoger el conjunto de prácticas y desarrollos teóricos que se han ido configurando en torno al diseño, producción y uso de los manuales destinados a reglar la enseñanza”.

Una forma de escritura que expresa teorías pedagógicas implícitas y patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autorreferente. Como tal micromundo, el libro escolar resulta ser un verdadero soporte curricular, un espejo de la sociedad que lo produce y una guía para ordenar el método en la enseñanza (Escolano, 2001, p. 14).

De esta manera, en las páginas de los manuales se encuentra una selección cultural mediada por los valores e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de cada época, pero también se halla un referente de los procedimientos y recursos que disponen y ordenan la marcha de la clase, revelando así los modos de concebir y practicar la educación, la enseñanza y el oficio de maestro. Para Escolano, el libro escolar en tanto representación de este universo cultural constituye así “toda una semántica y una pedagogía” (p. 14).

Quizás es esta doble representación del libro de texto escolar, en tanto dispositivo de orden ideológico y de orden pedagógico, la que se encuentra en las investigaciones en torno a la enseñanza de la lectura, que en perspectiva histórica se han realizado en Colombia. Si bien dichos estudios son relativamente recientes y no muy profusos en el país, sí hallamos por lo menos tres importantes y exhaustivas investigaciones que dan cuenta del libro de texto como materialidad simbólica que ha determinado las formas de enseñar a leer, desde el fundamento específico de un método, según la época y la ideología dominante. En estos casos, los estudios remiten principalmente a las tres primeras décadas del siglo XX.

Así, se pueden ubicar inicialmente los trabajos del profesor Cardoso (2001, 2002), que recoge en parte la tradición de la Manualística, y para quien el estudio de los primeros textos de lectura utilizados en el país (entre 1872-1930) constituye una referencia histórica de ciertos procesos ideológicos con los que se han formado varias generaciones de colombianos. Este autor considera que el estudio de los textos escolares no sólo es un hecho marginal en nuestro país, sino también reciente, y por ello destaca su importancia pedagógica e histórica, pues el texto escolar constituye para él un “indicador y promotor de mentalidad” (Cardoso, 2001, p. 131)⁴.

⁴ Es necesario precisar aquí que la lectura en clave de la relación entre Manualística, iconografía y lectura se hace explícita en estos primeros artículos de Cardoso (2001, 2002). En una obra posterior que recoge el trabajo investigativo completo en torno al texto escolar en el período en estudio, el autor explicita como recorrido metodológico el análisis de contenido de estos

Por su parte, las investigaciones de Alicia Rey (2000) y Cecilia Rincón Berdugo (2003), aunque no se ubican en el campo de la manualística, sí incorporan el libro o la cartilla escolar en sus análisis en torno a la enseñanza de la lectura —durante un periodo similar de estudio— y muestran una relación directa entre estas cartillas y los enfoques pedagógicos dominantes de cada época. Desde enfoques metodológicos similares —el análisis del discurso (Cf. Rey, 2000, pp. 3-12) y la hermenéutica apoyada en el análisis del discurso (Cf. Rincón 2003, pp. 17-28)—, estas dos autoras ofrecen un panorama revelador sobre el modo en que los discursos político, religioso y pedagógico se superponen o se entretajan para dar paso a determinadas concepciones de la lectura, de su enseñanza y de su aprendizaje.

En adelante, se describen los principales hallazgos de estas investigaciones con el fin de situarlas como antecedentes a un estudio que se enfoca en el mismo objeto —la enseñanza de la lectura mediada por las cartillas y libros de texto escolar— pero que se ubica en las últimas tres décadas del siglo XX en Colombia. La perspectiva en clave de dispositivos ideológicos y de superposición de discursos —políticos, religiosos y pedagógicos— sin duda aporta a la comprensión de las prácticas de enseñanza de la lectura y de sus métodos a lo largo de todo el siglo XX.

LOS TEXTOS DE LECTURA: UNA MIRADA HISTÓRICA EN CLAVE DE VECTORES IDEOLÓGICOS

Como ya se anunció, Cardoso (2001) hace un estudio de los textos de lectura en el período comprendido entre 1872 y 1930, en clave de dispositivos ideológicos. En una primera aproximación histórica e ideológica que abarca hasta 1917, el autor señala la variación en las denominaciones que han recibido los libros con dedicación exclusiva al aprendizaje de la lectura, según su procedencia y el método de enseñanza que contienen. Esto explica el cambio de denominaciones que varían desde citología, silabario, catón... hasta la denominación propiamente de libros de lectura, cartilla o texto escolar, que conocemos actualmente.

textos escolares con el apoyo de la lexicología para comprender las representaciones e ideologías dominantes (Cf. Cardoso, 2007, pp. 15, 69-70).

En este estudio se demuestra cómo la elección del libro de texto en la escuela colombiana y su grado de obligatoriedad o libertad, ha estado ligada a la normatividad de las políticas según sea el tipo de gobierno vigente para cada época. El hecho de que las lecturas fueran aprobadas o recomendadas bien sea por la Secretaria de Instrucción Pública, o, por los representantes de la Iglesia, indica que tal selección fue considerada por los grupos de poder como favorable o peligrosa. Según Cardoso, “la libertad sobre lo legible ha sido también un asunto políticamente conveniente o inconveniente, según sea su objetivo hacia la libre determinación o hacia la sumisión mental” (2001, p. 135).

Como núcleo de este análisis se ubica el periodo del Liberalismo radical a la Regeneración, por ser un momento histórico de agudización de la lucha ideológica: de un lado, los liberales radicales propugnan por una educación con tendencia laica; de otro, los conservadores con su proyecto y bajo el lema “regeneración o catástrofe”, consideran a la iglesia como educadora natural y, en consecuencia, los fundamentos educativos se circunscriben a los principios de la jerarquía católica. Así, en el estudio se sitúa este debate como la dicotomía entre ciencia o dogma (Cf. Cardoso, 2001, pp. 134-135).

Siguiendo al autor, durante el Radicalismo, cuyo proyecto político consideraba la educación laica y pública como la artífice del progreso visto en Europa, se expide el Decreto Orgánico de Instrucción y se contrata una misión alemana para preparar a los nuevos maestros según la moderna pedagogía. Entre tanto, los conservadores consideran estos modernismos como atentados contra la fe del pueblo. Una vez derrotados los liberales y en el ascenso de los conservadores encabezados por Núñez, no sólo se cambia la Constitución (1886), sino que la firma del Concordato con el Vaticano conllevará implicaciones educativas muy fuertes: “mediante este pacto, el gobierno conservador asimiló nación y catolicismo, delegando en la filosofía religiosa tanto la designación y valoración de los directores y maestros como la selección de los textos escolares” (p. 135).

De acuerdo con Cardoso, durante el Radicalismo se aprueban dos textos de lectura básicos. Uno, el Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura de Eustacio Santamaría, cuyo método —llamado de instrucción objetiva— se caracteriza por la necesidad de recurrir a la observación, la investigación y

el análisis de los hechos, aduciendo que sólo así se forman seres racionales y ciudadanos útiles; y dos, el Primer libro de lectura. Método alemán, elaborado por Hotschik y Lleras⁵.

El estudio también señala cómo después en la Regeneración se da un giro bastante marcado en el control de los textos. Hechos como el Concordato, la ley sobre propiedad intelectual, la reforma educativa, el concurso para seleccionar textos y la celebración del Primer Congreso Pedagógico, consolidaron la política en ese sentido. La tendencia ideológica, reitera el autor, por la cual los textos de lectura debían contener principios de moral y religión cristiana se mantiene y se reafirma. Así, los dos textos que se oficializaron para la época fueron: Nuevo lector colombiano de Roberto Cortázar, Antonio Otero y Francisco Rengifo y La escuela colombiana Libro 3^a, de Martín Restrepo Mejía.

El análisis y la comparación de la estructura de los textos y las lecturas seleccionadas que hace Cardoso en el primer período —durante el Radicalismo liberal— le permiten concluir que éstos tuvieron marcada influencia de la pedagogía pestalozziana, bajo el sistema predominante de las lecciones objetivas. Asimismo, coinciden en su intención científica y en su carácter aleccionador para formar buenos ciudadanos y patriotas, enfatizando sin embargo, en la dualidad del hombre como cuerpo y como alma. Con la Regeneración, esta tendencia de tipo cognitiva termina cediendo, la iglesia controla y oficializa los textos, pero por razones de índole económica prevalece su vigencia sólo en la educación privada (Cf. Cardoso, 2001).

Esta última conclusión es ampliada en un segundo trabajo de Cardoso (2002), en el cual señala que, una vez el texto escolar toma vigencia, éste fue redistribuido de manera inequitativa en Colombia y fue adquirido por la vía de la importación. Esta distribución “diferenciada y diferenciadora”, señala, tendría como efecto en los estados que no tuvieron acceso, la conservación del catecismo como texto de enseñanza. De igual manera, pese a que durante el período del liberalismo radical (1872-1874) circularon por lo menos doce textos de lectura —de los cuales sólo uno fue de doctrina cristiana— se asumió que la educación moral y religiosa sería asunto de enseñanza por parte de la iglesia y la enseñanza de la lectura sería responsabilidad del estado a través de sus maestros. El problema radicó, según el autor, en que tales textos contenían lecturas

5 Hotschik, un maestro alemán, y, Lleras un maestro de la Escuela Normal de Bogotá.

con alto contenido religioso con lo cual los maestros asumían por contera estas enseñanzas (Cf. Cardoso, 2002, p. 413).

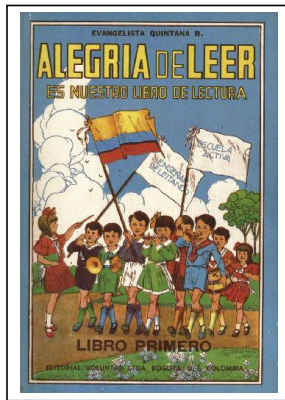
Posteriormente, y de acuerdo con este segundo estudio, con el fin de lograr la unificación de los textos escolares, el Plan Zerdá determinó que una junta de pedagogos notables se encargaría de elaborar los programas y seleccionar los textos. En 1917, en el marco del primer Congreso Pedagógico Nacional, se acuerda la unificación de métodos y textos, y de tal decisión surgen las primeras industrias editoriales en Colombia, específicamente en Medellín y Bogotá⁶. Se trataba, grosso modo, en el decir del autor, del trabajo de compilar diversas lecturas, dar los respectivos créditos, agregar algunos gráficos y conseguir la imprenta. No obstante, tanto en la procedencia de las lecturas y autores, como en el trabajo iconográfico de los textos, según esta investigación, se evidencia una tendencia político-religiosa, respaldada por el Concordato, lo cual a fines del siglo XIX da como resultado que varias comunidades religiosas funden instituciones educativas, y, además, que el control del sistema escolar sea ejercido por los obispos a través de su nombramiento como inspectores locales. Este tipo de prácticas, señala Cardoso, reducen el pensamiento y los textos de lectura a uno solo: el del estado educador católico (Cf. 2002, p. 415).

En este último estudio se presenta un análisis iconográfico de los textos —aunque no de manera exhaustiva— y se concluye, en un primer momento, que la imagen no se dimensiona como elemento ilustrador del texto escrito sino como un ‘paratexto’, que aunque muestra el objeto en cuanto a su ubicación, es distante de la idea escrita⁷. Se señala, también, que los textos son similares a las “Lecciones de cosas”, la imagen no tiene realce artístico y no se constituye en refuerzo directo de lo leído, sino en un eventual auxiliar.

Posteriormente, en los textos de Hotschik y Lleras, las imágenes que se presentan hacen alusión a las lecturas fabuladas del texto mismo. Finalmente, en la cartilla Alegría de Leer —que en realidad comprende cuatro textos editados inicialmente por Voluntad en 1931— se observa, de acuerdo con el autor, un salto cualitativo: se explaya en coloridos, resaltándose en sus portadas la imagen de nueve niños que interpretan

⁶ Cardoso se refiere, por ejemplo, a la editorial Voluntad que de acuerdo a sus indagaciones surge en 1928 con las primeras importaciones de libros escolares permitidos por la Iglesia.

⁷ El ejemplo que propone el autor es el de las imágenes que aparecen en el Primer libro de Instrucción Objetiva de E. Santamaría- 1872.



Portada de la cartilla
“Alegria de leer” Libro
primero, de Juan
Evangelista Quintana.
Editorial Voluntad (1938).

instrumentos musicales y que conforman una banda de música marcial y otros dos llevando banderas blancas con las inscripciones ‘enseñar deleitando’ y ‘escuela activa’. Aquí, la imagen ilustra y acompaña el texto, e intenta también orientar ideológica y políticamente hacia ciertos significados.

En síntesis, estos estudios sobre los textos escolares, leídos en clave ideológica, permiten entrever cómo los grupos de poder y en el poder se valieron de los componentes de la instrucción, entre ellos el texto escolar, para que éste, en tanto dispositivo, promoviera y difundiera los sentimientos, saberes y actitudes de una clase política dominante. Específicamente, en los contenidos de los textos de lectura, Cardoso afirma que éstos no fueron ingenuos mensajes dedicados al aprendizaje de tal capacidad, sino que constituyeron, en efecto, representaciones de las tendencias ideológicas en circulación de aquella época, por lo tanto “nada en esta materia es neutro” (2002, p. 420).

La enseñanza de la lectura en el entramado de tres discursos: lo político, lo religioso y lo pedagógico

Ubicados en la segunda tendencia de las investigaciones, ya no desde la manualística y el análisis de contenido, sino a partir del Análisis del Discurso (AD), se halla el estudio de Alicia Rey sobre la enseñanza de la lectura en Colombia, en un periodo similar al descrito por Cardoso. En esta investigación se interrelacionan los discursos provenientes del sector político, de la prensa especializada en educación, de la iglesia, y de los textos escolares o cartillas, para establecer “las características de la situación de comunicación, la identidad psicosocial de los participantes, las particularidades del contrato de palabra de los discursos producidos y la forma como el discurso sobre la enseñanza de la lectura se enmarca en esas relaciones” (Rey, 2000, p. 1).

Desde tres niveles del acto de comunicación como acto del lenguaje —nivel situacional, nivel comunicativo y nivel discursivo— Rey (2000) identifica tres momentos discursivos en los que se construyen contratos de palabra diferentes: el primero, se ubica en la Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en el discurso político–pedagógico, y coincide

con la hegemonía del sector liberal radical en el gobierno. El segundo, identificado como la Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en un discurso moral-religioso fuertemente permeado por lo político y que coincide, más o menos, con la Regeneración y la hegemonía conservadora; y, un tercer momento caracterizado por la “Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en un discurso pedagógico más correlacionado con la política que con lo religioso” (Cf. pp. 1-16).

En el primer momento discursivo, la autora halla una simbiosis entre lo político y lo pedagógico, en el que se legitima la enseñanza de la lectura y la escritura como condición básica de la ciudadanía ilustrada y como soporte del sistema republicano y democrático. Allí, de acuerdo al estudio, hay un saber pedagógico incipiente en torno a este objeto de enseñanza en particular. En el análisis específico de las cartillas utilizadas para enseñar a leer y escribir, se corresponden éstas, según su tipología textual, con los manuales escolares que se enmarcan en el género didáctico destinados a la enseñanza de un aspecto del saber. Así, las cartillas tienen una tarea básica: “enseñar a enseñar a los alumnos un saber”; es decir, hay un doble destinatario: el maestro y el alumno. De esta manera, el sujeto que comunica o el hablante (autor) se relaciona de manera diferente con cada destinatario (Cf. Rey, 2000, p. 36).

Las cartillas analizadas en este periodo o momento discursivo, como lo identifica la autora, son el Primer libro de lectura, de E. Hotschic y Martin Lleras, que data de 1890 y el Primer libro de instrucción objetiva de Eustacio Santamaría, de 1872. Las dos cartillas se identifican con el Método Objetivo, derivado de las Lecciones de Cosas, perspectiva pestalozziana importada desde Alemania. Para su análisis se destacan: la estructura del libro, la carátula y la portada, el prólogo y el proceso de enseñanza descrito en las mismas.

Rey describe aquí unas cartillas cuyas imágenes empiezan a coincidir con la representación de los objetos, pero más allá de esto, halla en el método objetivo una cierta concepción de lengua unida a la del aprendizaje: “La asociación tomada como el aspecto básico en la adquisición de la lengua materna operaría de la forma siguiente: la presencia de las cosas cautiva la atención del niño, simultáneamente el nombre del objeto estimula el oído; así cuanto más una cosa impresione los sentidos más fácilmente su nombre se grabará en el espíritu” (p. 38).

El segundo momento, que coincide con la Regeneración, se caracteriza por la alianza entre el Estado y la Iglesia mediante el Concordato. De acuerdo con la autora, los sujetos de poder en la comunicación pertenecen ahora al sector conservador y, en esa medida, se rechaza el “contrato de palabra” de los radicales liberales; el discurso se apoya ahora en una visión de mundo opuesta, destacándose el punto de vista religioso. Así, por ejemplo, se presenta la ley invocando el nombre de Dios, la prensa educativa desaparece progresivamente y la discusión pedagógica se concentra en la Revista de la Instrucción Pública dedicada a la difusión de artículos traducidos de autores extranjeros, aunque se observa la continuidad de las disertaciones en torno al método objetivo. De esta manera, según Rey, las cartillas para la enseñanza de la lectura y la escritura “se esfuerzan primero por demostrar su sujeción a los mandatos del dogma religioso antes que argumentar a favor del saber pedagógico que contienen” (p. 48).

Las cartillas analizadas en este marco discursivo están impregnadas por el discurso de la pedagogía católica, lo que hace primar el conocimiento y la praxis moral y religiosa sobre cualquier otro aspecto del conocimiento:

La sujeción a la doctrina cristiana y la profesión de su fe aparece a lo extenso de las cartillas en el prólogo, en la selección de las lecturas, en las cartas de recomendación de las autoridades eclesiásticas, pedagógicas o gubernamentales. Los sujetos comunicadores que hablan a nombre del autor, se refieren a sus convicciones religiosas y garantizan la piedad manifestada en su obra. Sólo así tenían la posibilidad de difundir el libro (Rey, 2000, p. 56).

Asimismo, se destaca como aspecto particular que la producción de las cartillas empieza a regirse por las leyes de la competencia y del mercado, creándose para la época concursos organizados por el Ministerio de Educación para elegir y premiar los textos oficiales en la enseñanza. Lo anterior explica la proliferación de un buen número de cartillas, de las cuales la investigación registra quince títulos diferentes, conservados en la Biblioteca Nacional⁸.

⁸ En este análisis se describen las siguientes cartillas: Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir por César C. Baquero, 1889; Manual del soldado por José R. Bayona, 1889; Silabario colombiano por Michaels Daniel María, 1894; Lectura infantil para la enseñanza primaria por Eva Barco, 1897; El lector colombiano por Constanza Sanín de Díaz y Carmen Sanín Herrera, 1913; La

Para la autora, en términos generales, estas cartillas se caracterizaron por la preocupación por el método para lograr la aceptación de los usuarios; así, aunque se reclaman seguidoras del método objetivo, hay una introducción de modificaciones que desvirtúa la orientación original. De igual manera, se representa en sus discursos una comunidad científica depositaria del saber pedagógico, asociada a grupos encargados de seleccionar los textos y opinar sobre su valor pedagógico, en las que invariablemente hay un sacerdote. Como conclusión, para la autora el saber pedagógico durante este periodo termina diluyéndose en lo religioso y se sobrepone así el discurso religioso al discurso pedagógico (Cf. pp. 55-56).

Finalmente, en el tercer momento, identificado con el ascenso al poder del partido liberal hacia 1930 y cuyos alcances van hasta los albores de los años cincuenta, se presenta, según este análisis, el encuentro de dos discursos a propósito de la educación:

El primero, producido por el conservatismo aliado con la iglesia católica; el uno desde el poder político y la otra (sic) desde el poder moral y legal asignado por el Concordato. El segundo, el discurso pedagógico producido por unos intelectuales, en su mayoría pertenecientes al partido liberal marginado del poder político durante la República Conservadora (Rey, 2000, p. 86)⁹.

En este nuevo marco discursivo, la enseñanza de la lectura y la escritura retoma un nuevo referente influenciado por el pensamiento de Decroly¹⁰: el método ideo-visual se contrapone al método objetivo, eliminando el dominio auditivo y dando primacía al aspecto visual. El proceso de enseñanza se invierte: del énfasis en la letra y la sílaba se pasa al estudio de la frase, con la condición particular de que éstas deben ser significativas, deben estar en íntima conexión con el contexto

Citología colombiana por Martín Restrepo Mejía, 1912; Enseñanza simultánea de lectura y escritura por Justo V. Charry, 1917 (Cf. Rey, 2000, pp. 58-85).

9 Rey destaca un hecho concreto que caracteriza este periodo como consecuencia de la marginación del Liberalismo: la creación de colegios y universidades privadas con el fin de preservar la influencia ideológica. Es la época del Gimnasio Moderno creado por don Agustín Nieto Caballero y la implementación de lo que se conoce como Pedagogía activa.

10 Rey también destaca que las referencias a la enseñanza de la lectura en este momento discursivo de la pedagogía liberal no son muy explícitas y se encuentran particularmente en actos comunicativos referidos al analfabetismo como un mal social a erradicar junto con los problemas de salubridad (Cf. p. 92).

en el que vive el niño. Ligada a la aplicación de este método aparece la cartilla *Alegría de leer* y sus cuatro números, distribuida para los grados primero, segundo, tercero y cuarto en Colombia.

La autora destaca como concepción lingüística subyacente a este método el hecho de que “el aprendizaje de lo escrito no es una simple acumulación de letras y palabras sino una impregnación de las estructuras orales trasladadas al terreno de la lengua escrita” (p. 95). Así mismo, la lectura “asociada a la palabra y a la acción toma un carácter abierto, viviente, dinámico, donde la motivación y la iniciativa del niño son descubiertas y provocadas por el juego, la observación y la interpretación” (p. 95).

En síntesis, el estudio permite comprobar que en el periodo comprendido entre 1850 y 1936 la enseñanza de la lectura y la escritura estuvo en el centro de la discusión pedagógica al vaivén de la discusión política en Colombia. Dos temas de preocupación quedan evidenciados en los discursos y en las cartillas analizadas: la manera de enseñar a leer y escribir y los materiales y temas de lectura para esta enseñanza. Así, la elaboración de cartillas y manuales para dicho fin gozó de enorme reconocimiento y prestigio pedagógico.

La investigación muestra además que a la enseñanza de la lectura y la escritura se le han asignado funciones políticas y sociales distintas, que se corresponden a su vez con los requerimientos económicos y sociales de cada periodo. Según la autora, las funciones asignadas a la lectura han venido ‘evolucionando’: desde una función civilizadora —la formación del ciudadano ilustrado—, se pasa a su consideración como ingrediente indispensable en la formación religiosa, hasta llegar a ser la base para la formación de los trabajadores que requeriría el país (Cf. p. 104).

Se ha de señalar, finalmente, que en este estudio se halla una estrecha relación entre las diferentes escuelas pedagógicas y la manera de enseñar la lengua escrita. Así, las concepciones de enseñanza se corresponden a su vez con la pedagogía objetiva, la pedagogía católica y la pedagogía activa. Para Rey, las cartillas para la enseñanza de la lectura y la escritura se constituyen ante todo en una muestra del saber pedagógico, pero además en un testimonio de la visión de mundo, del escenario comunicativo y de los valores de la sociedad en diferentes momentos de la historia pedagógica del país, reiterándose así una lectura ideológica.

Enseñar a leer y a escribir: la cartilla como andamiaje de la práctica pedagógica

En este mismo marco de estudios surge el trabajo de Cecilia Rincón Berdugo (2003), quien investiga la enseñanza de la lectura y la escritura y las cartillas diseñadas para tal fin, durante el periodo de 1870 a 1936. A partir de una Hermeneútica apoyada en el Análisis del Discurso, esta investigación enfatiza, particularmente, en el saber pedagógico y la práctica pedagógica.

Ubicando como antecedentes los trabajos de Olga Lucia Zuluaga junto con su grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia, Rincón Berdugo intenta desentrañar el saber pedagógico en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, y su práctica, a partir de los discursos de sus actores, en el marco de unas condiciones históricas y culturales particulares. Para ello, toma como fuente documental el archivo pedagógico que comprende algunos periódicos y revistas de la época, algunos escritos de los políticos y administradores de la educación del momento y, por supuesto, los textos pedagógicos y las cartillas con las cuales se enseñó a leer y escribir (Cf. Rincón, 2003).

Este estudio, al igual que el de Rey, analiza la amalgama producida entre el discurso político y legislativo, y el discurso religioso y el pedagógico, pero propone tres momentos centrados en el análisis del saber pedagógico: el primero, el saber pedagógico y el canto del cisne en el Liberalismo Radical; el segundo, Pestalozzi entre lo viejo y lo nuevo (Regeneración y hegemonía conservadora 1886-1930); y, el tercero, el saber pedagógico y el florecimiento de los métodos activos (1930-1936) (Cf. Rincón, 2003, p. 29).

En este análisis, las cartillas y los textos escolares constituyen una discursividad que materializa la práctica pedagógica y que media la construcción del saber pedagógico de cada época. De esta manera se determinan dos unidades de análisis centrales: primero, la cartilla como dispositivo pedagógico, que se constituye en el andamiaje y la representación en la enseñanza de la lectura y la escritura, a través de la interacción entre un sujeto experto y otro menos diestro. La autora analiza aquí los discursos que de forma específica se le ofrecen al maestro en la cartilla a manera de recomendaciones y tareas (Cf. 2003, p. 104). Segundo, la cartilla como herramienta de mediación social y cultural, es decir, como formas de sociabilidad que se expresan en los modos,

las modalidades, el tiempo y el grupo social que lo emite y recepciona. Se ubican aquí las representaciones y los significados que se quieren objetivar, mediante instrumentos y herramientas de orden físico y material y de orden intelectual y psicológico. Para tal fin, se analiza la iconografía de las cartillas y los discursos presentes en las lecturas que se ofrecen (Cf. pp. 107-109).

De acuerdo con la autora, como parte del andamiaje y la representación durante el periodo del Liberalismo Radical (1870-1886), la lectura y la escritura constituyen un aprendizaje indispensable para acceder al conocimiento científico y en una de las formas prácticas de difundir su conocimiento. Erigidas sobre las bases de la pedagogía pestalozziana y elaboradas por pedagogos radicales, los discursos en las cartillas denotan la internalización de los métodos modernos de enseñanza —tales como el método objetivo— y dan cuenta de el qué, el para qué, y el cómo de la enseñanza de la lectura. El mecanismo de representación para el aprendizaje de la lectura se centra en “la exigencia de un proceso técnico operativo que busca asociar imágenes a símbolos y a sonidos, procedimiento en el cual el niño discierne del dibujo la correspondiente grafía y luego lo asocia al sistema fonológico pasando de los grafemas a los fonemas” (Rincón, 2003, p. 115).

De acuerdo con la autora, que sigue lo expresado por pedagogos de aquella época —como Serrano y Blume— en la trama conceptual manifiesta del discurso sobre la enseñanza de la lectura se identifican tres tipos de lectura, acordes con el desarrollo de las facultades intelectuales del niño, a saber: a) la lectura mecánica, que forma parte del aprendizaje inicial del primer año, pues resulta innecesario insistir en la comprensión de la palabra en tanto ésta requiere de conocimientos superiores que aún el niño no posee. La recomendación aquí en cuanto al libro es que contenga palabras y frases muy sencillas; b) la lectura ideológica entendida como el hábito de leer comprendiendo las ideas, lo cual es el objetivo principal de la lectura y exige el desarrollo de la agudeza visual y mental; y, c) la lectura estética, cuyo énfasis está puesto en la entonación y el sentimiento con el cual se lee, siendo proclamado el maestro como el modelo a imitar en este aspecto (Cf. pp. 116-117)¹¹. Estos tres tipos de lectura, de acuerdo con el estudio, hacen parte del

¹¹ Estos tipos de lectura y sus recomendaciones aparecen según las referencias textuales de la autora en *El Pestalozziano* (1875).

andamiaje dado al profesor para estructurar y organizar las lecciones en correspondencia con la cartilla que sigue estos mismos parámetros conceptuales y pedagógicos.

Para Rincón, el discurso producido sobre el método en esta época — cuya piedra angular son las Lecciones de cosas (método pestalozziano) — materializa en la práctica pedagógica del maestro una concepción de niño como sujeto activo, dado que lo involucra no sólo en su pensamiento sino en las experiencias sensoriales y físicas, permitiendo afirmar que allí se encuentra el germen de las pedagogías activas en Colombia, o, por lo menos, se constituyen “en parte del edificio mental que continuará evolucionando o desplazándose en el discurso pedagógico hasta la tercera década del siglo XX” (p. 119).

Ahora bien, en tanto herramienta de mediación social y cultural durante este periodo, la cartilla se convierte en una materialidad que permite fijar el proyecto ideológico, político y cultural de los liberales radicales, destacándose, por ejemplo en su iconografía, imágenes que aluden al progreso de la agricultura mediante aparatos y utensilios, así como las imágenes que indican la necesidad de conocimiento y sabiduría¹². El propósito, según las imágenes y los discursos analizados, estaba centrado en la justificación de la lectura y la escritura como bases de la civilización, en tanto “el liberalismo radical se propuso educar al individuo para que fuera partícipe de una sociedad republicana y libre encaminada a la civilización y al progreso” (p. 121).

Posteriormente, en el período de la Regeneración y la hegemonía conservadora (1886-1930), las cartillas encontradas se inspiran, según lo refiere el estudio, en una racionalidad católica de corte autoritario que busca ejercer un control estricto sobre la sociedad y sus hábitos. Como dispositivo pedagógico, la cartilla, además de aconsejar, rige al maestro en su labor y en su función de formador del individuo para la sociedad; concomitante con ello, la Ley 39 de 1904 dispone y reglamenta el pénsum de las escuelas y establece el método y la forma de llevarlo a cabo (Cf. Rincón, pp. 124-125). Sin embargo, aun cuando las cartillas evidencian aquí la continuación del método objetivo, que parte de la inducción, se señala también la necesidad de aplicar algunos “correctivos a los errores incurridos por la práctica de la pedagogía pestalozziana durante

¹² Cf. Imágenes anexas de las cartillas de Ernesto Hotschick y Martín Lleras, Primer libro de lectura y de Eustacio Santamaría, Instrucción objetiva de 1872 (Rincón, 2003, p. 120)

el Liberalismo Radical, como es el hecho de permitir la abstracción del sonido sin que el maestro la indique, obligando al niño a realizar una operación mental superior, diferente a la mera imitación” (p. 127).

Siguiendo a la autora, en esa búsqueda de reformar el método y corregir sus fallas, se introduce el Método de palabras normales propuesto en el libro *Elementos de la Pedagogía* de Martín Restrepo Mejía. Así, se evidencia en algunas cartillas una combinación de los métodos silábico y fonético, pero teniendo como eje el método de palabras comunes que “parte de la imagen que representa un sonido o una articulación, para luego analizar la sílaba y el sonido y después representarlos en su signo, y poco a poco, con las palabras conocidas formar frases y luego oraciones” (p. 147). De esta manera se integran la inducción y la deducción como mecanismos mentales que operan en la construcción de ese saber específico que es la lectura y la escritura.

No obstante, independiente del método a seguir o de su combinación —objetivo, analítico-sintético o de palabras normales—, todas las lecciones, de acuerdo a las cartillas, parten de una asociación entre un objeto y una lámina y la palabra escrita, recomendándose expresamente en éstas el diálogo con el niño en torno al objeto-palabra de la lección; dichos objetos eran elegidos, por estar dentro del marco referencial cotidiano del niño (Cf. p. 148)¹³. Con respecto al dominio de la lengua escrita y su mecanismo de representación manifiesto en las cartillas de la época se afirma que:

[...] atraviesa un proceso evolutivo que va de la representación icónica, como la manifestación de rasgos concretos o de acepciones, bien definidas en cuanto al objeto que representan, a una representación simbólica, que demanda el dominio de la lengua escrita y el desarrollo de conceptos, que fuera de la escuela pueden ser usados como herramientas en el momento en que se requieran (Rincón, 2003, p. 150).

Como herramientas de mediación social y cultural, las cartillas analizadas en este periodo, intentan anclar en la mente de los sujetos, ideas y valores de inspiración conservadora, y desarraigar el discurso pedagógico y los enfoques implementados por el Liberalismo Radical mediante sus imágenes y discursos (Cf. p. 150). De esta manera, las imágenes de las portadas y las estampas interiores hacen alusión directa a

13 Cf. Imágenes anexas en el “Manual del soldado” de Jorge Bayona, 1889. (Rincón, p. 137).

la iglesia, y a ciertos objetos y animales. Así mismo, las lecturas escogidas refuerzan el papel constructivo de valores religiosos y morales¹⁴.

Finalmente, en cuanto al andamiaje y la representación en el periodo de ascenso de los liberales al poder en 1930 hasta la revolución en marcha de López Pumarejo en 1936, lo que se halla, de acuerdo con Rincón, es la emergencia de un nuevo saber pedagógico sustentado en el movimiento de la escuela nueva o escuela activa, que parte de la intuición y la sensualidad, pero hace una reconstrucción teórica del método de enseñanza: “en la lectura y la escritura la palabra ya no es la unidad; ahora se debe comenzar por la frase, proceso fundamental en la función globalizadora que le otorga Decroly a la mente del niño” (p. 154). Se trata, en el marco de esta concepción de aprendizaje de la lectura y la escritura, de partir de lo concreto a lo abstracto, de una idea concreta (frase) hacia una abstracción (grafema):

El objetivo primordial del método decrolyano, conocido como ideovisual, es trabajar sobre unidades complejas de percepción, originadas entre el niño y el medio natural, para conformar ideas asociadas que luego didácticamente son divididas en palabras, sílabas y letras. Este proceso de aprendizaje manifiesta su efectividad en tanto parte de una idea concreta hacia la abstracción (grafema). Proceso epistemológico acorde con la evolución mental del niño, que percibe el mundo como una totalidad e integralidad; siendo esto lo simple para él y lo complejo el mundo desarticulado en partes (Rincón, 2003, p. 154).

Este, según Rincón, es el punto crítico formulado por los pedagogos de la escuela activa a los métodos clásicos —sintético, analítico, sonideo, fonético y de palabras normales—, en los que se partía de la palabra como representación simbólica de un objeto, lo cual implica un proceso de abstracción del elemento al todo. Así, el proceso en el método ideovisual se invierte del todo a las partes.

Aun cuando la autora caracteriza la época como de amplia discusión pedagógica, en la que se da libertad de enseñanza y profusión de diferentes métodos, destaca, siguiendo el hilo conductor del método activo (decrolyano), la cartilla *Alegría de Leer* del doctor Evangelista Quintana, cuya influencia, según este estudio, llega hasta los años sesenta en el país. Esta cartilla fue institucionalizada para la educación pública

¹⁴ Cf. *Imágenes y discursos anexos de Citolegia litográfica* de Martín Restrepo Mejía, 1912: 139 y de *Lectura infantil para la enseñanza primaria* de Eva Barco, 1897 (Rincón, pp. 139-151).

en 1935, y constituye parte de la representación de la Escuela Activa en Colombia.

Presentando un discurso en contraposición con los métodos silábico y fonético, y reafirmando las bondades y ventajas del nuevo método ideo-visual, *Alegría de Leer* “propone directamente a los maestros las estrategias, las actividades escolares, la organización de la clase y el procedimiento que deben seguir para desarrollar una enseñanza activa” (p. 156). Como dispositivo pedagógico, el método y la cartilla orientan el proceso de enseñanza hacia la actividad del niño, y el proceso de aprendizaje se centra en sus intereses y necesidades, limitando las posibilidades de intervención del maestro en el aula. Así, “reclama un maestro alegre, que permita las manifestaciones del conocimiento y el comportamiento infantil, por tanto el aula de clase será un espacio para la dinámica y la conversación entre los niños, y entre el maestro y el niño” (Rincón, 2003, p. 158).

Como andamiaje para el aprendizaje, según las categorías de este estudio, se propone en la cartilla partir de las imágenes que dan la idea de la frase para llegar desde allí al análisis de la palabra, la sílaba y la letra. Para este propósito, en su descripción se señala cómo se utilizan íconos llamativos, preguntas y respuestas localizadas bajo la imagen y se diseñan actividades complementarias para el niño como dibujar y colorear. Se insiste, además, en la necesidad de establecer diálogos sobre las imágenes orientados por preguntas y enseñanzas moralizantes (Cf. pp. 158-159). Según Rincón, el sentido más elaborado de la representación en el método ideo-visual es el logro de la conexión entre la imagen con la frase como totalidad, como unidad de pensamiento, realizándose la unión entre el pensamiento y el lenguaje, siendo el lenguaje el vehículo de expresión del pensamiento (p. 161).

En tanto herramienta de mediación social y cultural, *Alegría de Leer* alude en su iconografía a representaciones sociales en torno a la escuela y el aprendizaje como actividades de alegría y deleite; además, representa comportamientos y hábitos de salud e higiene y exaltación de valores patrios. Para Rincón, la iconografía (imágenes) y la discursividad (lecturas seleccionadas) de esta cartilla, y en general del método activo, dan cuenta de un énfasis en la instrucción cívica y en la acción sobre el mundo externo, destacándose en consecuencia los temas colombianos y de la vida práctica. Asimismo, señala que “este proceso de cognición

social, entablado a través de la cartilla, permite esclarecer las intenciones del grupo social que emite el discurso y se apropia de las representaciones colectivas e individuales para llegar al fin propuesto: transformar la política escolar colombiana” (p. 164).

Finalmente, para la autora de este estudio en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de una mirada desde la práctica pedagógica, en este último periodo, que tiene en la cartilla *Alegría de Leer* su más amplia descripción y materialización, sí opera un desplazamiento enunciativo del bagaje ideológico y religioso —de carácter impositivo— hacia una discursividad en la que observa una “evolución y avance de la práctica pedagógica”, tal y como se deduce de la siguiente afirmación:

El desplazamiento que va de lo ideológico a lo pedagógico implica que la cartilla como herramienta de mediación cultural, además de transmitir información sobre normas y formas del comportamiento humano, es decir, cumplir una misión socializadora, desarrolla la función expresa para la cual fue creada: educar y enseñar a leer y a escribir a un pueblo” (Rincón, 2003, p. 165).

A manera de síntesis: El surgimiento y ¿el ocaso? de tres pedagogías para la enseñanza de la lectura en Colombia

Tres tipos de métodos, conjugados a su vez en tres pedagogías, quedan sugeridos hasta aquí en los estudios que se han centrado en la enseñanza de la lectura en nuestro país, mediada por el uso de las cartillas o libros de texto escolar: la pedagogía objetiva, la pedagogía católica, y la pedagogía activa. Los estudios de Cardoso (2001, 2002), Rey (2000) y Rincón (2003) permiten dilucidar la estrecha relación entre las diferentes escuelas pedagógicas y las maneras de enseñar la lengua escrita a través del texto escolar, que funge como dispositivo ideológico y pedagógico. Nos muestran también la correspondencia entre el saber-poder y la incidencia de las hegemonías conservadora o liberal en las pedagogías para la enseñanza de la lectura en esta primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, a diferencia del sesgo ideológico como impronta en los textos de lectura que constituyen el centro del análisis de Cardoso, las investigaciones desde el análisis del discurso (Rey, 2000; Rincón, 2003) dan cuenta, de manera más detallada, de aspectos presentes en el contenido de estas cartillas diseñadas para enseñar a leer. Así, los estudios de Rey y Rincón permiten acercarse a las perspectivas pedagógicas

puestas en juego, en tanto describen las concepciones en torno a la lectura como objeto de conocimiento, de enseñanza y de aprendizaje.

Particularmente estos dos últimos estudios permiten concluir que la enseñanza de la lectura y la escritura se transformó al vaivén de las discusiones políticas en el país, aunque, con mayor énfasis, Rincón destaca la idea de un desplazamiento del bagaje ideológico y religioso de los dos primeros períodos (Liberalismo radical y Regeneración) hacia una discursividad (identificada con el ascenso de los liberales hacia 1930), que se centra, según sus palabras, en la evolución y el avance de la práctica pedagógica como elemento primordial en la transformación social del país. Queda sugerido, además, el advenimiento y la permanencia del movimiento activo en Colombia, al tiempo que se asume este saber pedagógico sobre la enseñanza de la lectura en una línea que pareciera ascendente en su desarrollo.

Sin embargo, tales premisas de cambio o de transformación del saber pedagógico en torno a la enseñanza de la lectura, implicarían una superación de las teorías y las prácticas anteriores. De esta manera, se presupone que del método objetivo de la pedagogía pestalozziana, considerada moderna para su época, se pasa al método global de la pedagogía decrolyana, que se opone a la anterior, quizás ya obsoleta o inadecuada, bajo los nuevos planteamientos de la escuela activa.

Recordemos que el método objetivo planteaba la enseñanza de la lectura a partir de tres pasos fundamentales:

Enseñar las vocales asociándolas con un dibujo cuyo nombre empiece por la vocal correspondiente. Para enseñar las consonantes, una vez se haya asociado la sílaba inicial de la palabra que la contiene con el nombre del objeto, se hará repetir la consonante articulada a las vocales. Finalmente se llevará al niño a formar palabras y frases relativas a la palabra objeto hasta lograr una conversación. Dicha conversación, hecha a propósito de la palabra representativa, constituye la lección objetiva (Rey, 1999, pp. 38-39).

Entre tanto, el método activo propugnó por partir de frases representativas y significativas para los niños:

Aprender a leer supone entonces aprender a aprender, por cuanto es una de las diferentes acciones que realiza el niño y que la pedagogía activa reúne en tres actividades: observación, asociación y expresión [...] Dentro

del método audiovisual se parte del reconocimiento de las frases pero éstas deben ser significativas para el niño, estar en íntima conexión con el contexto en que vive el niño, deben surgir de los centros de interés para que puedan hacer parte del programa de ideas asociadas; de esta manera las frases serán formuladas por el propio niño (Rey, 1999, p. 23).

La permanencia de este último método en la enseñanza de la lectura en Colombia es factible hasta entrado los años setenta, si tenemos en cuenta que *Alegría de leer*, que consignó en sus páginas buena parte de esta filosofía del método ideo-visual, tuvo sus últimas ediciones en esta época¹⁵. Sin embargo, lo que queremos destacar aquí es que esta discusión sobre la efectividad o primacía de un método sobre otro es un asunto que trascendió las discusiones políticas y pedagógicas en el país, y que Berta Braslavsky (1962) consignó en su clásico libro “La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura”, una obra todavía imprescindible para quienes nos ocupamos de este campo.

Allí, la autora traza de manera exhaustiva y crítica la oposición entre los denominados métodos de marcha sintética, versus, métodos de marcha analítica (también denominados: natural, global o ideo-visual). Esto es, en concreto, la oposición de dos grandes tendencias predominantes en dicha enseñanza, según se parta de unidades no significativas de la palabra o de unidades significativas del lenguaje para su aprendizaje (Cf. Braslavsky, 1985).

La característica central de los enfoques de marcha sintética lo constituye el hecho de partir, inicialmente, de unidades mínimas de la lengua escrita: letra, sílaba, fonema¹⁶, tal y como al parecer se propugnó con el método objetivo. Se trata aquí de una operación de suma, de adición de los elementos aislados, que parten de la codificación alfabética; es decir, de la combinatoria de las unidades discretas del alfabeto para producir luego un infinito número de significantes. Entre tanto, los enfoques de marcha analítica comienzan la enseñanza por unidades de lenguaje más amplias: las palabras, las frases o enunciados globales

15 En la Revista *Credencial Historia*, Jorge Orlando Melo (1999) presenta una semblanza del primer volumen —cartilla para primer grado escolar— de *Alegría de Leer*. La portada que acompaña el artículo es una edición de 1976, si bien la primera de ellas se publicó en 1930 en el país. Allí, Melo destaca que esta cartilla fue, después de las obras de García Márquez, el segundo libro más vendido en el país alcanzando un millón de ejemplares.

16 Braslavsky (1985) destaca dentro de este grupo los siguientes métodos: alfabético, literal o grafemático; fonético o fónico; silábico y psicofonético (que combina este último con el anterior).

insertos en un texto. Se trata aquí de unidades con carácter semántico y sintáctico, para llegar por esa vía al análisis de las unidades mínimas: el grafema y el fonema.

Braslavsky muestra en su estudio que dentro de los seguidores del método global existió siempre un debate entre si debían o no realizarse procesos de síntesis y de análisis de la frase y de la palabra, tal y como planteaban los métodos sintéticos. Para ella, el mismo Decroly realizó orientaciones distintas sobre si se debía o no hacer tal descomposición (Cf. 1962, p. 69)¹⁷. En todo caso, de acuerdo con la autora, por lo menos en Argentina, el denominado método de palabras generadoras, considerado un método global, incluyó estos procesos analíticos.

En Colombia, de acuerdo con los estudios descritos, en medio del debate pedagógico sobre cómo enseñar a leer —siempre a la saga del ‘vaivén político’ en aquellas épocas— aparece un intersticio similar (en la transición entre el liberalismo radical y la regeneración) en el que se destaca el surgimiento del método de palabras normales, identificado con la pedagogía católica, por tener a Martín Restrepo Mejía como su exponente (Cf. Rincón, 2003). Éste retoma planteamientos del método objetivo, pero avanza hacia procesos de análisis-síntesis a partir de las palabras normalizadas.

Pero sean de marcha sintética o de marcha analítica, estos métodos son ubicados por varios autores dentro del enfoque perceptivo-motor de la lectura, y como parte de los modelos tradicionales de su enseñanza (Cf. Domínguez & Barrio, 1997; Fandiño, 1985; Ferreiro, 1979; Peña, 2002; Uhía, 1988; Villegas, 1996)¹⁸. No obstante, si observamos esta historia, aquellos métodos identificados como de marcha analítica surgieron en contraposición a los métodos sintéticos, considerados clásicos o tradicionales, y también inconvenientes. De hecho, tanto el método de palabras normales como el método ideo-visual o global, cada uno en su momento, se presentaron como alternativa para superar el mecanicismo producido por el deletreo, el silabeo y, en general, el aprendizaje memorístico de las letras, sus sonidos y combinaciones.

Si miramos en conjunto lo expuesto hasta aquí, tenemos entonces que la historia de la pedagogía de la lectura en nuestro país es también

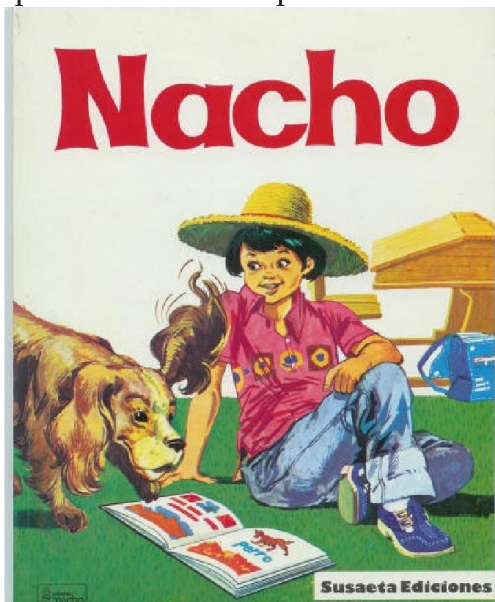
17 Una revisión a la propia cartilla “Alegría de leer” que sigue el método audio-visual de Decroly, sugiere que sí se combinaron procesos de análisis-síntesis.

18 En la clasificación sobre enfoques didácticos para enseñar a leer, Vernon (2004) categoriza tales métodos dentro de los enfoques de enseñanza directa.

la historia de varias dicotomías: entre lo ‘conservador’ y lo ‘liberal’, lo ‘tradicional’ y lo ‘innovador’, lo ‘dogmático’ y lo ‘científico’, lo ‘sintético’ y lo ‘analítico’. Por ello viene a bien aquí traer dos de las paradojas que Saldarriaga (2003) identifica como parte de un “círculo irónico habitual en la pedagogía” (p. 40).

La primera de ellas la constituye el hecho de que aquello que se destaca por ser fuente de innovación, o por lo menos germen de nuevas apuestas en la educación en un momento dado, deviene en otro como obsoleto y, concretamente, es identificado como “pedagogía tradicional”, con el peyorativo que esto implica en la actualidad. Para Saldarriaga, esto hace parte de “un dispositivo político mercantil que introduce la quimera de que lo más nuevo y moderno es lo mejor, y que debe desplazar y excluir lo que es viejo, pasado y, por supuesto, negativo” (p. 85)¹⁹. Y aquí las cartillas o libros de texto sí que hacen parte de este dispositivo de obsolescencia.

Por ejemplo, si seguimos rastreando en el tiempo esta historia de la pedagogía de la lectura en el país —lo cual es el objeto de la investigación que orientó la revisión inicial de estos estudios— nos encontramos que el método de palabras normales coexistió junto al método global



Portada de la cartilla “Nacho” Libro inicial de Lectura. Ediciones Susaeta (1984).

más allá de esta primera mitad del siglo XX, y hacia mediados de los años setenta permitió formular un nuevo método “mejorado”: el método combinado. Todo ello en el seno de la renovación curricular producto del decreto-ley 088 de 1976. Allí, en una de las tantas disposiciones ministeriales que se gestaron a partir de esta renovación (en concreto, los programas curriculares de primer grado), se planteó lo siguiente: “El modelo que se presenta es combinado ya que se elaboró teniendo como base las ventajas del método global

¹⁹ Saldarriaga se refiere en este caso concretamente a la pedagogía Pestalozziana, que según él, siendo moderna, deviene en símbolo de la pedagogía tradicional “pasiva, memorista, verbalista y represiva” (Cf. Saldarriaga, 2003, p. 40)

y de palabras normales, tratando de superar las fallas señaladas y aprovechando sus ventajas” (1983, p. 42)²⁰

Es la época de las cartillas Nacho y Coquito, pero también de la proliferación de la industria editorial en este campo²¹. Sin embargo, lo que hemos de destacar aquí es que estos métodos sean en su modelo teórico de origen²² o superpuestos, son reconocidos actualmente por muchos maestros y maestras en el país, bien porque con ellos se aprendió a leer, porque a través de ellos se enseñó, o también hay que decirlo, porque perviven en muchas de las prácticas actuales de enseñanza. Y aquí aparece la segunda paradoja que retomamos de Saldarriaga. El hecho de que “los cambios o innovaciones nunca se suceden en estado puro” (p. 304). Para este autor, los gestos pedagógicos actuales o nuestras prácticas pedagógicas, están impregnadas de todo aquello que ha sido desplazado en un momento dado. Así, recontextualizando su trabajo sobre los diferentes modos de ejercer el oficio de maestro —al estilo clásico, moderno y contemporáneo— podemos aventurar también, a manera de hipótesis, la idea de que las pedagogías de la lectura en la actualidad están hechas de esos “fragmentos variados y heterogéneos” (p. 304), que como producto de los diferentes métodos, enfoques y cartillas o libros de texto, regularon esta enseñanza a largo de todo el siglo XX.

REFERENCIAS

- Braslavsky, B. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Argentina: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida*, 4 (6), 4-9.

20 A su vez, si vamos directamente a la cartilla Alegría de leer, aun reclamándose seguidora del método ideo-visual, lo que propone en concreto es “un método ecléctico de lectura y escritura simultáneas” que se basa en las ventajas de los métodos anteriores e incluye el concepto de oraciones y palabras generadoras (Cf. Quintana, 1938, pp. 3-10).

21 En tanto la educación aquí ya está signada por nuevos vientos de modernización y universalización de la educación básica. De su carácter nacional, se pasa a su carácter multinacional, un desplazamiento que opera desde lo cultural y lo político hacia lo técnico mediante la denominada ‘tecnología educativa’ (Cf. Martínez, Noguera & Castro, 2003).

22 Para Saldarriaga (2003) estos métodos o modelos fundados como están en ideas pedagógicas no están exentos de tensiones en su propio seno; así: «Ni en el “modelo original” de Pestalozzi —o de cualquier otro pedagogo— ni en sus apropiaciones locales, puede exigirse una “unidad” o “coherencia” teórica internas: lo (sic) que son coherentes son las tensiones según el lugar que ocupe cada sistema pedagógico en su respectiva coyuntura epistémica» (p. 86).

- Cardoso, E. (2001), Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1827 – 1917. *Educación y Pedagogía*, 29-30, (13), 131-142.
- Cardoso, E. (2002). Los textos de lectura como dispositivos ideológicos en Colombia 1872-1930 en J. Conde et al. (Comps.) *Nación, Educación, Universidad y manuales Escolares en Colombia: Tendencias Historiográficas Contemporáneas*. (pp. 409-424). Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Cardoso, E. (2007). *Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos 1870-1931*. Ibagué: León Gráficas.
- Domínguez, G., Barrio, L. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Educación y Pedagogía*, 29-30, (13), 13-24.
- Fandiño, G. (1985). *Lectura y escritura*. Bogotá: Centro de Enseñanza Desescolarizada-Usta.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Martínez B., Noguera, E. & Castro, J. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Melo, J. O. (1999). Alegría de leer. Consultado el 11 de mayo de 2012 en <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero1999/110alegria.htm>
- Ministerio de Educación Nacional (1983). *Programas curriculares. Primer Grado de Educación Básica*. Bogotá: MEN.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 2 (28), 115-132.
- Peña, L. (2002). *La lectura en contexto. Teorías, experiencias y propuestas de lectura en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación nacional.
- Quintana, E. (1938). *Alegría de leer, Libro primero*. Bogotá: Voluntad.
- Rey, A. (2000). *La enseñanza de la lectura en Colombia. Una aproximación desde el análisis del discurso*. Bogotá: Universidad Distrital-Colciencias.
- Rey, A. (1999). El discurso pedagógico contenido en las cartillas para la enseñanza de la lectura y escritura en Colombia (1870-1930). Una aproximación desde el análisis del discurso. *Revista Científica*, 1, 23-50.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Uhía, A. (1988). *Orientaciones sobre Lectura y Escritura en la Básica Primaria*. Bogotá: Educar Editores.
- Vernon, S. (2004). El constructivismo y otros enfoques didácticos, en S. Vernon & A. Pellicer (Comp.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 197-226). México: SM.

Villegas, O. (1996). *Escuela y lengua escrita. Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá: Magisterio.

SOBRE LA AUTORA:

Nylza Offir García Vera

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Pedagogía, Especialista en Enseñanza del Español y la Literatura por la Universidad de Pamplona y Magister en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Fue editora de la revista *Pedagogía y Saberes* —durante 2009 y 2012— y, actualmente se desempeña en docencia e investigación en las áreas de lectura y escritura para la educación básica y la educación superior; Pedagogías del lenguaje y de la literatura; y, Vínculos entre formación docente, cultura académica y prácticas lectoras y escriturales.

Correos electrónicos: nylzao@yahoo.es; nogarcia@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 16-05-14

Fecha de aceptación: 30-10-14