

EL CAMPO DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LA ESCUELA COLOMBIANA: UN RECORRIDO POR SUS PRÁCTICAS,
ENTRE 1886 y 1968

MARTHA LUCÍA SALAZAR ANDICA

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD
CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2008

EL CAMPO DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LA ESCUELA COLOMBIANA: UN RECORRIDO POR SUS PRÁCTICAS,
ENTRE 1886 y 1968

MARTHA LUCÍA SALAZAR ANDICA

Tutor:

Dr. ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

Trabajo de grado como requisito para optar al título de
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF,
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD
CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MANIZALES

2008

Nota de aceptación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Diciembre de 2008

“Tú eres mi Dios, yo te doy gracias, Dios mío, yo te exalto.
¡ Dad gracias a Yavé, porque es bueno, porque es eterna su misericordia!”

Salmo 118. vs. 28,29

Gratitud para mi familia por la fortaleza, para mis maestros por la sabiduría. Para mi tutor, el Dr Alberto Martínez Boom por sus valiosas enseñanzas y el permitirme conocer caminos de investigación no recorridos.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	11
1. INTRODUCCIÓN	12
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.2 CAMINOS QUE PRECEDEN EL RECORRIDO	17
2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN. APORTES DE LA ARQUEOLOGÍA EN LA ORGANIZACIÓN DEL MÉTODO	27
2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	30
2.1.1 La Caja de herramientas	30
2.1.2 La red analítica	33
2.1.3 El Análisis textual	35
2.2 EL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS COMO INSTRUMENTO EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	37
3. PRESENCIA DE OVIDIO DECROLY Y ENRIQUE PESTALOZZI, EN LA ESCUELA COLOMBIANA	47
3.1 EL MÉTODO IDEO VISUAL Y LA PRESENCIA DE DECROLY	48
3.1.1 <i>“Decroly en la Escuela de Bruselas”. “El Método Decroly”, por el maestro Luis Dalhem, 1924</i>	48
3.1.2 Decroly en Colombia. (1925). Visita al Gimnasio Moderno en Bogotá	67
3.1.3 La enseñanza de la Lectura y la Escritura sin cartillas. Profesor G. Uribe, 1927	74
3.2 EL MÉTODO FONÉTICO. LA PRESENCIA DE PESTALOZZI	82

4. ABRIENDO LAS PUERTAS DE LA ESCUELA: ENTRE LA ENSEÑANZA, LA INSPECCIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN, 1886–1968	89
4.1 LA ENSEÑANZA, LA INSPECCIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN, DESDE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN 1886	90
4.1.1 La enseñanza	90
4.1.2 La Inspección	100
4.1.3 La administración y las circunstancias de la Escuela	105
4.2 LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA: PRIMARIA, SECUNDARIA, INDUSTRIAL Y PROFESIONAL, ENTRE 1903 Y 1904	106
4.2.1 La Instrucción primaria: Entre lo rural y lo urbano 1903- 1904	109
4.3 DE LA INSTRUCCIÓN A LA EDUCACIÓN: “INSTRUIR A LOS NIÑOS EN LA ESCUELA O PROCURARLES ENSEÑANZA EN EL HOGAR”, ENTRE 1927 Y 1942	115
4.4 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, EN 1950. PARA LA ESCUELA RURAL Y URBANA	118
4.4.1 Programas de enseñanza de la Lectura y la Escritura: “Ejercicios preliminares, para adiestramiento en la mano	121
4.5 LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA ESCUELA EN 1963: “SITUAR LA ESCUELA EN UN PLANO DE IGUALDAD”	127
4.5.1 Programa de lenguaje: “Relacionar el idioma con las demás asignaturas del plan de estudios”	129
4.6 REGULARIDADES EN LAS PRÁCTICAS DE NORMALIZACIÓN	135
4.6.1 El objeto de la Escuela	136
4.6.2 El registro de conducta	138
4.6.3 La inspección y los objetivos de la instrucción pública	139
4.6.4 Fundamentos de la Instrucción pública	140

5. DENTRO DEL SALÓN DE CLASES, A TRAVÉS DE LAS CARTILLAS DE LECTURA Y ESCRITURA: “CARTILLA CHARRY”, “ALEGRÍA DE LEER”, “MI PRIMER LIBRO DE LECTURA”	144
5.1 LA <i>CARTILLA CHARRY</i> Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA SIMULTÁNEA DE LECTURA Y ESCRITURA	145
5.1.1 Ejercicios de prelectura	146
5.1.2 Enseñanza de las vocales	149
5.1.3 Enseñanza de las consonantes	150
5.2 <i>CARTILLA ALEGRÍA DE LEER</i> Y SU MÉTODO ALTERNATIVO: “HA DE PRACTICARSE LA LECTURA IDEOLÓGICA, ABOLIENDO LA LLAMADA LECTURA MECÁNICA”	153
5.2.1 Enseñanza de las vocales	156
5.2.2 Enseñanza de las consonantes y de las palabras generadoras	159
5.2.3 Las oraciones generadoras	162
5.3 “ <i>MI PRIMER LIBRO DE LECTURA</i> ” Y EL MÉTODO IDEO VISUAL	166
5.3.1 Etapas de lectura	166
5.4 REGULARIDADES EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA, A TRAVÉS DE LAS CARTILLAS: “ALEGRÍA DE LEER”, “CARTILLA CHARRY” Y “MI PRIMER LIBRO DE LECTURA”	172
5.4.1 La lectura y la escritura desde la instrucción pública	174
5.4.2 Rupturas y continuidades en las cartillas “Alegoría de leer”, “Cartilla Charry” y “Mi primer libro de lectura”	175
5.4.3 Presencia de los métodos <i>Ideo-visual</i> , de Decroly y <i>fonético</i> , de Pestalozzi	179
6. ELEMENTOS DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN: DE LAS PRÁCTICAS DE NORMALIZACIÓN A LAS INSTITUCIONALIZADAS DE LECTURA Y ESCRITURA	182

6.1 DISPOSICIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA, DESDE LA NORMALIZACIÓN	184
6.1.1 Disponer desde la inspección	184
6.1.2 Disponer desde la administración	185
6.2 DISPOSICIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, DESDE LAS INSTITUCIONALIZADAS	186
6.3 LA DISPOSICIÓN DE LAS PRÁCTICAS TEÓRICAS	189
6.4 LA DISPOSICIÓN Y EL MODELO DE ESCUELA	191
6.5 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS DISCURSIVAS	193
6.6 EL CAMPO DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE SU DESARROLLO ARQUEOLÓGICO	195
BIBLIOGRAFIA	199

LISTA DE IMAGENES

	Pág.
Imagen 1. <i>Dominó alfabético</i>	78
Imagen 2. <i>Ordenes escritas</i>	79
Imagen 3. <i>Serie de imágenes</i>	79
Imagen 4. <i>Descomposición de palabras</i>	81
Imagen 5. <i>Libro elaborado por los alumnos</i>	82
Imagen 6. <i>Programa de enseñanza del lenguaje</i>	130
Imagen 7. <i>Uso del cartel y el tarjetero en la enseñanza de la lectura y la escritura</i>	135
Imagen 8. <i>Ejercicios de prelectura. Cartilla Charry</i>	147
Imagen 9. <i>Ejercicio de Prelectura. Cartilla Charry</i>	148
Imagen 10. <i>Enseñanza de las vocales. Cartilla Charry</i>	150
Imagen 11. <i>Enseñanza de las consonantes. Cartilla Charry</i>	151
Imagen 12. <i>Enseñanza de consonantes y vocabulario complementario. "Cartilla Charry"</i>	152
Imágenes 13 y 14. <i>Enseñanza de las vocales. Cartilla "Alegría de leer"</i>	158
Imagen 15. <i>El juego pictográfico y el método ideo-visual. Cartilla</i>	160
Imagen 16. <i>Enseñanza de consonantes y palabras generadoras. Cartilla "Alegría de leer"</i>	161
Imágenes 17 y 18. <i>Oración generadora. Cartilla "Alegría de leer"</i>	162
Imagen 19. <i>Lectura Ideo-visual. Primera etapa</i>	168

Imagen 20. Lectura Ideo-visual. Segunda etapa	169
Imagen 21. <i>Lectura Ideo-visual. Tercera etapa</i>	170
Imagen 22. <i>Lectura Ideo-visual. Cuarta etapa</i>	172
Imagen 23. <i>Alegría de Leer</i>	177
Imagen 24 <i>Nueva Cartilla Charry</i>	178
Imagen 25 <i>Mi primer libro de lectura</i>	179

RESUMEN

La investigación a través de un análisis arqueológico, precisa desde un comienzo la pregunta por las condiciones de posibilidad por las cuales el saber sobre la lectura y la escritura, emerge y procede en la escuela colombiana entre 1886 y 1968. Cuando visualizamos esas condiciones y cómo se constituye este campo de saber, tejemos la red que nos da la trama “saber sobre la lectura y la escritura”.

Es por ello que indagamos los discursos acerca de este saber a partir de las prácticas generadas en distintos espacios como: el aula, la escuela a nivel formal, en el espacio escolar e institucional. Nos centramos en: las prácticas de normalización donde hacemos un recorrido desde los pilares de la educación hasta llegar a los planes y programas de enseñanza de la lectura y la escritura; en las prácticas institucionalizadas de lectura y escritura en el aula, donde vemos cómo las cartillas de lectura y escritura desarrollan los programas de enseñanza y cómo unas teorías se vuelven estrategias por las mismas prácticas.

Es decir vemos cómo el campo de saber sobre la lectura y la escritura se configura y reconfigura en los sucesivos y permanentes encadenamientos circulares del entramado que enreda y teje el corpus teórico, legislativo y práctico del dispositivo como herramienta de análisis y de trabajo. En el desarrollo arqueológico los corpus aparecen de la siguiente manera: capítulo 3: “Presencia de Ovidio Decroly y Enrique Pestalozzi en la escuela colombiana”. Capítulo 4: “Abrir las puertas de la escuela”. Capítulo 5: “Dentro del salón de clases”. En el capítulo 6, encontramos los elementos de discusión y conclusión, con una reflexión acerca de este campo de saber sobre la lectura y la escritura.

Palabras clave: Campo, saber, lectura, escritura, enseñanza, prácticas.

1. INTRODUCCIÓN

Aproximaciones al Campo del Saber sobre la Lectura y la Escritura.

La investigación muestra la trayectoria de las Prácticas del Saber sobre la Lectura y la Escritura, en la Escuela Pública Colombiana, desde 1886 hasta 1968. Y está ubicada en los dominios discursivos y no discursivos, en sus líneas de visibilidad, enunciación, subjetivación y objetivación. Es decir, indagamos sobre cómo se constituye este campo del saber desde su procedencia, permanencia y transformación. Estudiamos la escuela en su centro y en su periferia, en su ordenamiento, métodos de enseñanza, pensamientos e ideas.

En este estudio, hacemos varios cortes históricos, teniendo en cuenta lo dicho sobre la lectura y la escritura, bajo unas condiciones de posibilidad y visibilidad de los enunciados, a la luz de las distintas formaciones enunciativas, es decir las relaciones, las singularidades y las transformaciones, que pudieron observarse en ellos. Se efectúa una aproximación a las prácticas de lectura y escritura en tres niveles, de circulación, apropiación y distribución de los discursos, entre lo legislativo, lo teórico y lo práctico.

Las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, son institucionalizadas y determinadas bajo unos criterios de movilidad y dispersión, lo que produce emplazamientos y desplazamientos, hacia atrás o hacia adelante, generando todo tipo de resistencias, construyendo una madeja de relaciones que configuran y reconfiguran al lector, al escritor y a la misma institución escolar. Aquí nos preguntamos por las vías de acceso, por cómo se constituye el saber sobre la lectura y la escritura en un campo de saber, y en darle fuerza al entramado del dispositivo, a las líneas y puntos que se hacen visibles en la complejidad y expansión de las prácticas.

Se manifiesta la ramificación de los espacios históricos, que permite recorrer dicho saber, observar su trayectoria, cómo se mueve y de qué manera operan los dominios y modalidades del discurso. Se ramifican porque se deslindan y extienden en una singular diversidad de acontecimientos de saber; y ponen a la vista una variedad de caminos posibles para construir el campo del saber sobre la lectura y la escritura, como un objeto de investigación. Se logran visualizar las transformaciones de este campo del saber, en el que los actos de lectura y escritura se mueven reflejando sus características y particularidades, en una especificidad de modalidades y formas para decir, enseñar o aprender unas prácticas o de las prácticas. Es una manera de ver la trayectoria de los hechos históricos, en las que se encuentran enmarcadas y a las que se amarran, en una complejidad dada por la misma manera como la escuela colombiana se ha venido transmutando en el tiempo que le corresponde. Y le permite adquirir una identidad dentro de todo el tejido de la sociedad.

En la constitución del campo de saber, podemos apreciar de qué manera este saber se estratifica y sedimenta dejando puntos en la superficie y la periferia del régimen enunciativo. Las prácticas de lectura y escritura son las que permiten dar una mirada a la escuela, abrir las puertas e ingresar para conocer, desde ésta, toda su disposición, su organización y, en suma, todo lo que se hace visible de los enunciados de la masa de textos y de autores, de las mismas prácticas de regulación y de la manera cómo éstas se materializan en diferentes formas de enseñar a leer y escribir, de hacer circular y distribuir los conceptos, los planes, los programas y las metodologías.

Al visualizar el universo del campo de saber sobre la lectura y la escritura entre 1886 y 1968, hacemos centro en tres corpus que se distribuyen en tres capítulos así: el capítulo tres, “La presencia de Ovidio Decroly y Enrique Pestalozzi en la Escuela Colombiana”, aquí tomamos las teorías propuestas por estos autores y cómo hicieron presencia en la época. En el capítulo cuatro, “ Abriendo

las puertas de la escuela”, abordamos las prácticas de normalización o legislativas y en el capítulo cinco, “Dentro del salón de clase”, vemos las prácticas de lectura y escritura en el aula a partir de las cartillas: “Alegría de leer”, “Cartilla Charry” y “Mi primer libro de lectura”. En el capítulo seis, encontramos elementos de discusión y conclusión que contribuyen al análisis y la reflexión.

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El análisis del saber y sus prácticas sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, desde 1886 hasta 1968, permite describir las modalidades regladas de este saber y de qué forma las prácticas institucionales posibilitan la difusión, apropiación, uso y control de dichos saberes.

Este discurso del saber sobre la lectura y la escritura, aparece en prácticas que se despliegan en un espacio amplio y abierto donde se focalizan diferentes discursos. Es decir, las prácticas de saber que se describen se ubican dentro de un régimen de institucionalización, entre el decir, el enseñar y el aprender de la lectura y la escritura; a la vez, éstas prácticas se ubican en los espacios del aula, de la organización escolar, los reglamentos y los textos. Estas prácticas de saber y de lectura y escritura, se articulan en una escuela que ha permitido o no, esta articulación. De este modo, el estudio periodiza la escuela desde 1886 hasta 1968, esta periodización obedece a la forma cómo se articulan las prácticas de saber y la lectura y la escritura, las cuales siempre nos remiten a este período de análisis.

El análisis permite observar las relaciones, las singularidades y las transformaciones o no, de las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, dependiendo de cómo se adoptó una disposición general y, de qué forma, dichas prácticas se reglan, a través de qué estrategias, instrumentos y procedimientos, legitimando una norma, elemento práctico o un concepto teórico.

Cuando se enuncia como problema el análisis histórico de las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, efectuamos una aproximación a otras formas de comprender las mediaciones que explican sus modalidades de existencia y la relación entre lo micro y lo macro, es decir, entre estructuras y sistemas educativos a nivel nacional y las especificidades de los dominios discursivos en la escuela. Aparece entonces el análisis de prácticas disciplinarias, su relación con el saber y los sujetos disciplinados. Tales prácticas que son individualizantes están destinadas a la vigilancia y al control de lo que se lee y escribe, regulan los espacios, delimitan los procedimientos y tienen como objetivo proponer técnicas de carácter instrumental y no de conocimiento.

Las prácticas disciplinarias que son parte del dispositivo de análisis operan en los dominios discursivos y buscan regular el saber, jerarquizando y clasificando lo que se lee y se escribe, en función de cumplir con sus propósitos de control y adiestramiento, propiciando un clima de docilidad en los cuerpos, los sujetos, las instituciones y las formaciones sociales. Dicha determinación y condicionamiento hace evidente las líneas de visibilidad de un poder que genera las fisuras, rupturas y fugas en las estructuras, a partir de las cuales es posible estudiar:

- Mecanismos para dirigir las conductas de quienes leen y escriben.
- La rotulación y cuadrícula de los espacios de lectura y escritura.
- La reglamentación del tiempo para leer y escribir.
- La fragmentación y división de los individuos en grupos de lectores, alfabetizados y no alfabetizados.
- Las teorías y los teóricos que influyeron en los planteamientos en cada campo de saber.
- La construcción de las prácticas disciplinarias y los resultados de éstas en los modos de uso, apropiación y producción de la lectura y la escritura.

Estas se dan en un espacio y en un tiempo histórico del que dependen las mismas condiciones de circulación y permanencia de los regímenes discursivos.

En dichas especificidades históricas surgen las prácticas discursivas que permiten la aparición de los enunciados, en un orden de complejidad, dispersión y densidad, evidentes y reconocibles en la organización de las estrategias de poder y saber, que deslindan las consecuentes regiones, tanto conceptual como metodológicamente. En consecuencia, se plantea la necesidad de tejer una red analítica, que permita reflexionar históricamente desde las oposiciones, las resistencias y las fugas; la forma como una u otra práctica de saber en la lectura y la escritura realiza una demarcación implícita o explícita de los dominios discursivos. Así se van develando las preguntas de la investigación, las cuales tienen que ver con ese saber y sus prácticas.

De modo inicial partimos de una pregunta que es: ¿Cómo se constituye, el campo de saber, sobre la lectura y la escritura, en la escuela colombiana a partir de 1886?, es decir cómo se objetiva y se delimita este campo de saber: sobre “la lectura y la escritura”. ¿Dónde? en un lugar, un escenario donde circula y se distribuye este saber: en la “Escuela pública colombiana”. Así le damos una ubicuidad, una precisión que puede verse también en una época, “1886 -1968”, en un tiempo histórico que no es unidireccional; por lo tanto no es un análisis de causa y consecuencia; aquí estamos hablando de la emergencia y de la procedencia, de un antes y un después.

Este primer interrogante nos sugiere preguntar ¿cuáles son las modalidades regladas de *saber* acerca de la lectura y la escritura? y, en definitiva, ¿qué prácticas institucionales son generadas a partir de este campo de saber? Es decir, nos estamos preguntando por el campo de las condiciones de posibilidad, por las cuales este saber emerge, se origina y procede, ¿en dónde?, en un lugar, en un nivel institucional y en una época histórica; porque un saber tiene relación a su espacio de posibilidad. Por ello la pregunta que nos hacemos y sobre la cual avanzamos, ¿cuáles son las condiciones en las que este saber se produce?. Cuando visualizamos cuáles son esas condiciones y cómo se constituye este

saber, tejemos la red que nos da la trama llamada “saber sobre la lectura y la escritura”.

Por lo tanto indagamos los discursos acerca de este saber a partir de las prácticas generadas en distintos espacios como: el aula, la escuela formal, el espacio escolar e institucional. Es así como nos centramos en las prácticas de normalización, donde hacemos un recorrido desde los pilares de la educación, hasta llegar a los planes y programas de enseñanza de la lectura y la escritura, en sus prácticas institucionalizadas en el aula, donde vemos cómo las cartillas de lectura y escritura desarrollan programas de enseñanza y cómo unas teorías se vuelven estrategias por las mismas prácticas.

Es decir, vemos cómo el campo de *saber* sobre la lectura y la escritura, se configura y reconfigura, en sucesivos y permanentes encadenamientos circulares del entramado que enreda y teje el corpus legislativo, práctico y teórico del dispositivo, como herramienta de análisis y de trabajo. Por ello nos encontramos con prácticas que nos reenvían a otras teorías, o cómo estas prácticas se ven corroboradas en el corpus legislativo o cómo las teorías se vuelven estrategias. Entra en juego por tanto, un análisis de los desplazamientos que se producen en los conceptos que moviliza el *saber* sobre la lectura y la escritura, el cual le es inmanente a las prácticas y está inmerso en los dominios del discurso.

1.2 CAMINOS QUE PRECEDEN EL RECORRIDO

La investigación fundamenta la construcción del referente teórico en varios autores que, de alguna manera desde su pensamiento, han abordado el saber y las prácticas de lectura y escritura. De este referente se van delimitando aquellos planteamientos que permiten deslindar y cercar nuestro objeto de estudio, en la constitución del campo de *saber*, en las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana desde 1886 hasta 1968.

Así nos encontramos con Michel Foucault y su obra, "*La Arqueología del Saber*" (1982), donde analiza el saber desde la función enunciativa y las formaciones discursivas, la aproximación a los enunciados en su totalidad, la movilidad, la dispersión, las líneas de enunciación y de visibilidad que permite el abordaje de los documentos como monumentos. La concepción del saber, como "una película de pensamiento implícita en la cultura, la sociedad y las instituciones", es importante en el armazón de la estructura conceptual y argumentativa de la investigación.

El estudio del campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, implica necesariamente aproximarse a esa película de pensamiento que está implícita en toda la madeja de ideas, relaciones y disposiciones que da la formación de su trayectoria; y es indagar hasta en lo más ínfimo de su visibilidad, recorriendo todo aquello que conduzca a la formación de los discursos y a las condiciones de posibilidad de este saber.

Es hacer un recorrido por lo instituido, lo enseñado y aprendido, yendo al universo de las prácticas donde se hacen visibles los saberes; las mismas prácticas escolares cotidianas, que son dadas por el uso y la apropiación en una época, en una sociedad y en espacios educativos determinados.

Desde esta categoría de saber, tomamos los discursos, los enunciados y lo que se dice; mediante el desarrollo arqueológico seguimos la trayectoria del objeto de estudio que se hace visible en una cartilla, un registro, un texto legislativo o una opinión de un autor determinado.

La obra de Roger Chartier y Guglielmo Cavallo, en "*Historia de la lectura en el mundo occidental*" (2001), permite establecer la evolución de la lectura, sus cambios y transformaciones en el tiempo, partiendo del pensamiento antiguo llegando a los lectores del siglo XIX y bosquejando el estado actual de la lectura.

Evidentemente, la atención se centra en los objetos y conceptos de la lectura. Aún allí fue de interés retomar el texto, porque de acuerdo con la metodología de la investigación, por encima de estos, pueden surgir discursos y enunciados que ayuden a obtener un análisis de la escritura, estableciendo los nexos y las relaciones implícitas con el desarrollo de la lectura.

Al analizar la lectura desde esta dimensión histórica, se da buena cuenta de lo que ésta ha representado para la sociedad en cuanto a modos de uso, de comprensión y de apropiación, “Por consiguiente, una historia de largo alcance de las lecturas y los lectores ha de ser la de la historicidad de los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos. Considera al ‘mundo del texto’ como un mundo de objetos, formas y ritos cuyas convenciones y disposiciones sirven de soporte y obligan a la construcción del sentido”.¹

De pronto se puede cuestionar el planteamiento en cuanto a la “construcción de sentido” que no siempre es el propósito de los acontecimientos de saber; pero sí el texto puede cercar el análisis de la pregunta inicial en torno a:

- El conjunto de competencias, usos y modos de apropiación de lo que se lee o se escribe.

- El análisis por la materialidad de los libros, desde su dimensión teórica como conocimiento y su práctica dada por el ejercicio del lector.

- La manera cómo los lectores y escritores pueden revestir de significación la práctica discursiva, partiendo de los usos y apropiación de la lectura y la escritura, en función de las prácticas históricas específicas.

- Destacar la presencia histórica del “libro” en cada sociedad y cultura, analizando su posicionamiento discursivo en cada época y reflexionando acerca de sus desplazamientos, en una categoría de jerarquizaciones temáticas que

¹ Chartier, R. y Cavallo, G. (2001). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid, España: Grupo Santillana Editores. p. 17.

corresponden a las condiciones de visibilidad de los enunciados en dichos momentos.

El valor aportante de la “Historia de la lectura en el mundo occidental”, se resume en que permite determinar la trayectoria que sigue el saber que se va acumulando, teniendo en cuenta las especificidades de las prácticas de lectura y cómo éstas postulan, implícitamente, una relación con las diferencias culturales que, por sí mismas, se derivan de organizaciones y determinaciones sociales. Estas últimas se construyen “*a priori*” en una escala de contrastes, que señala diferencias, en lo macro y en lo micro, de la naturaleza de las prácticas de lectura y cómo éstas son asumidas por cada grupo, clase o secta de la sociedad. “Y lo cierto es que las diferenciaciones sociales no se jerarquizan con arreglo a una rejilla única de desglose de lo social, que supuestamente gobierna, tanto la desigual presencia de los objetos, como la diversidad de las prácticas. Ha de invertirse la perspectiva y localizar los círculos o comunidades que comparten una misma relación de los objetos y de la identidad de las prácticas, y no de las clases o los grupos, conduce a reconocer la multiplicidad de los principios de diferenciación que pueden dar razón de las diferencias culturales: por ejemplo, la pertenencia a un género o a una generación, las adhesiones religiosas, las solidaridades comunitarias, las tradiciones educativas o corporativas, etc.”²

Aquí es importante destacar el valor que tuvo para el estudio el análisis de la “circulación de los objetos” y su relación con las prácticas. Tanto la lectura como la escritura, en el despliegue de sus funciones enunciativas y de sus estrategias de saber, se dan en una relación objetual y conceptual, con acontecimientos prácticos que se encuentran insertos en el tejido de la sociedad y que forman parte de su quehacer individual e institucional. Así, leer y escribir no se limita solamente a una operación intelectual, sino que son actos inscritos en un conjunto

² Ibid., p. 19.

de posibilidades y circunstancias histórico-sociales y culturales muy diversas, pero con un carácter de concreción y especificidad.

Es importante referir que, para el estudio de estos dominios discursivos, se hace necesario, establecer puentes de comunicación entre el pasado y el presente, los cuales brinden herramientas para valorar con amplitud la temática. Así sucede con la *historia de la lectura* que, desde un comienzo, pasa por rescatar hábitos y prácticas marginadas que son contrastadas a situaciones contemporáneas, “Una historia de la lectura no tiene que limitarse únicamente a la genealogía de nuestra manera contemporánea de leer, en silencio y con los ojos. Implica igualmente y, quizá sobre todo, la tarea de recobrar los gestos olvidados, los hábitos desaparecidos. El reto es considerable, ya que revela no sólo la distante rareza de prácticas antiguamente comunes, sino también el estatuto primero y específico de textos que fueron compuestos para lecturas que ya no son las de sus lectores de hoy.”³

De esta forma, es posible, obtener una aproximación histórica a las prácticas de lectura que suponen unas prácticas de escritura. Dichas prácticas varían de época, son mutables y se transforman a medida que las formaciones discursivas se complejizan y se inscriben en formaciones sociales igualmente complejas. Por lo tanto, el lector o el escritor, está determinado históricamente y forma parte de un entramado social que, apuntalado en dispositivos de control, interviene en el agenciamiento de la función enunciativa y en la circulación de su saber y las prácticas. Así la pregunta por las prácticas específicas que rigen dicha circulación, despliegan su interés en ‘lo dicho’ como un horizonte amplio, diverso y múltiple de posibilidades discursivas.

³ Ibid., p. 20.

Roger Chartier, aparte de “Historia de la lectura en el mundo occidental”, en otra obra como, “El mundo como representación” (1992), establece algunas aproximaciones teóricas interesantes que se amarran a la trama conceptual del dispositivo de investigación. Una tesis preliminar plantea que la historia de las prácticas de lectura sugiere la idea de prolongación y circulación del libro. Se trata de representaciones colectivas de un dispositivo que se sacude por la emergencia de diferentes regímenes de enunciación y visibilidad sobre la base del análisis textual, el estudio de los objetos impresos y de las prácticas que toman contacto con lo escrito, concediéndole significación en los textos y sus imágenes.

Así se conduce a una aproximación de las modalidades de apropiación del texto y de los procedimientos de interpretación que sufren. De esta forma el dispositivo permite que las curvaturas de los dominios del discurso sobre la lectura y la escritura, constituyan las representaciones necesarias que se puedan aprehender socialmente, en una relación con el mundo del texto, del lector, de lo escrito y de lo que forma parte de las prácticas y modalidades del discurso.

Se abren, en consecuencia, espacios que intervienen en la esfera de lo público y de lo político, de la comunidad de lectores, buscando una historia cultural de las representaciones y las prácticas en sistemas de percepción, “Partiendo de una representación previa de la lectura, las estrategias de control o de seducción del lector utilizan la materialidad del libro, inscribiendo en el objeto mismo los dispositivos textuales y formales que apuntan a controlar más estrechamente la interpretación del texto: de un lado, los prefacios, memoriales, advertencias preliminares, glosas o comentarios que formulan cómo la obra debe ser comprendida; por otra parte, la organización del texto, en la extensión de la página o en el desarrollo del libro, se encarga de guiar y constreñir la lectura. Al lado de las censuras institucionalizadas, de Iglesia o Estado; estos dispositivos traducen la permanente inquietud de los que tienen autoridad sobre los textos frente a su posible corrupción o su posible desviación cuando una extremada divulgación los

expone a unas interpretaciones 'salvajes'. De aquí el esfuerzo intenso, y frecuentemente fallido, que pretende controlar la recepción: por la prohibición, por el distanciamiento, pero también por las coacciones, explícitas o implícitas, que pretenden domeñar la interpretación."⁴

Se despliega un sujeto que, desde las expectativas, necesidades y prácticas de su comunidad, construye sentido particular a lo leído o escrito, con la intervención de la imaginación y la interpretación. Por lo tanto, se puede hablar de representación de lecturas en los siguientes términos:

- Lecturas y relecturas de lecturas.
- Iconografía de lecturas en diversas situaciones y objetos leídos.
- Representaciones de las prácticas de leer y escribir en los relatos.
- Representaciones de las aptitudes y expectativas de las comunidades de lectores.

Se remite, entonces a las modalidades específicas de la producción, antes de comprender la representación misma, necesaria para entender las reglas que la determinan. Chartier, insiste en que la circulación del texto se puede pensar en función de:

- Una historia de la producción bajo condicionamientos y determinaciones múltiples.
- Historia de la producción y de las condiciones de posibilidad.
- Historia de las prácticas de recepción en un espacio de lo pensable.

Esta transformación se produce en un campo de formación donde convergen, incluyen y excluyen, formas de organización y del ejercicio del poder, suponiendo un equilibrio de tensiones específicas entre los grupos sociales, modelando relaciones de interdependencia particular, tratando de indagar por:

⁴ Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Barcelona: Editorial Gedisa.

- La eficacia del texto
- La circulación del libro.
- Las modalidades de lectura.

De acuerdo con Chartier, existe cierta genealogía del pasado, donde es preciso captar los momentos más activos y creativos, “El historiador busca situar e interpretar el artefacto temporariamente en un campo donde se cruzan dos líneas. Una es vertical, o diacrónica, por la cual establece la relación de un texto o un sistema de pensamiento con una expresión previa de la misma rama de actividad cultural (pintura, política, etc.) La otra es horizontal o sincrónica, por medio de ésta establece la relación del contenido del objeto intelectual con lo que aparece en otras ramas o aspectos de una cultura al mismo tiempo.”⁵

Se constituye, por lo tanto, un campo de saber, en el que se pueden cruzar dos o más líneas:

- Una línea es vertical o diacrónica, devela la relación texto, o sistema de pensamiento, con una expresión previa de la misma rama o actividad cultural.
- La otra es horizontal o sincrónica, estableciendo la representación del objeto intelectual con el que aparece en otras ramas o aspectos de una actividad cultural al mismo tiempo.

Visto de este modo, leer un texto consiste en observar sus articulaciones de acuerdo a los objetos y contenidos, que solamente cambian por las modalidades históricas. Existen categorías universales de las que cada época particulariza su contenido, reconociendo las objetivaciones más no los objetos, que a su vez remiten a configuraciones específicas, en campos de discursividad, donde aparecen desglosados los objetos, en sus contornos y contenidos.

⁵ Ibid., p. 41.

En otras obras de Chartier como “Libros, lecturas y lectores” (1994), localiza las prácticas de lectura en el antiguo régimen, teniendo en cuenta la desigual presencia del libro y la relación entre géneros textuales, espacios y gestos de lectura, formas editoriales y prácticas de lectura. De nuevo insiste en la importancia de la materialidad y la impresión; los lectores encuentran los textos inscritos en objetos cuyos dispositivos se organizan para producir sentido, formas y prácticas tradicionales de lectura, lecturas de soledad, retiro, lecturas hechas en público. Hay otras lecturas que no se hacen en el aislamiento se hacen en espacios colectivos, lectura en voz alta, lectura culta, lectura popular. Las lecturas circulan en todas las sociedades.

En su texto: “Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero” (1997), Chartier se refiere a las formas, usos y significaciones de la cultura escrita, identifica las normas que rigen la producción, la circulación y la apropiación del texto.

Un trabajo importante lo presentan Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina, en “Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946” (1997). Los autores construyen una mirada desde la historia y la infancia, a la luz de las transformaciones de la pedagogía, la moral y la modernidad. Toman como escenario la escuela en Colombia en el período 1903 – 1946; descubren las teorías, ideologías y problemas que se dieron en la constitución de la educación y la pedagogía, las innovaciones y las adecuaciones del saber, la disciplina, los métodos de enseñanza y la institución escolar en su comprensión más amplia. Este trabajo permite abordar la institución y la organización escolar en relación con los discursos científicos que la influyeron finalizando el siglo XIX y comenzando el siglo XX.

La autora Emilia Ferreiro, en su texto, “Pasado y presente de los verbos Leer y Escribir” (2002), presenta el resultado de investigaciones sobre los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, comprendiendo estructuras

semánticas, gráficas y gramaticales. Son de gran valor las consideraciones que hace sobre el leer y el escribir, como construcciones sociales, según las cuales, cada época y cada circunstancia, da nuevos sentidos a estos verbos. Esto genera una variedad de problemas sociales e ideológicos asociados al aprendizaje de la lengua materna en el marco de la diversidad lingüística y cultural.

Otro trabajo, es el que presenta Cecilia Rincón, en “La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia, 1870-1936. Una mirada desde la Práctica Pedagógica” (2003). Al preguntarse ¿cómo han aprendido a leer y escribir los colombianos?, hace un acercamiento a las corrientes pedagógicas que han orientado la enseñanza de la lectura y de la escritura, dimensiona el papel estratégico de la pedagogía en la formación de conceptos sobre esta enseñanza.

En esta misma línea, Alicia Rey, en “La enseñanza de la Lectura y la Escritura en Colombia 1870-1930. Una aproximación desde el análisis del discurso” (2000). A partir de textos escolares y cartillas determina las relaciones existentes entre la enseñanza de la lectura y la escritura con los sectores político, social y religioso, desde la perspectiva del discurso, básicamente en su estructura comunicativa.

Este referente teórico se ha ido delimitando en el transcurso de la investigación, en función del objeto de estudio constituido como campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana desde 1886 hasta 1968.

2. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN. APORTES DE LA ARQUEOLOGÍA EN LA ORGANIZACIÓN DEL MÉTODO

La arqueología permite un análisis del discurso sobre el saber de la lectura y la escritura y sus prácticas, enriqueciendo el método de investigación porque posibilita determinar las conexiones entre los objetos, los conceptos, las nociones, los modelos y técnicas (de enseñanza de la lectura y escritura), al interior de su práctica discursiva y, en función de sus formas específicas de circulación, en la institución escolar colombiana.

Este abordaje metodológico desde la arqueología permitió estudiar los discursos locales sobre la lectura y la escritura, haciendo posible profundizar en su circulación, al igual que las condiciones de emergencia y permanencia de los discursos a partir de las especificidades históricas, las modalidades discursivas y las visibilidades en el “cómo” se efectúa dicha circulación.

El estudio ahonda en el discurso sobre las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela pública colombiana, desde 1886 hasta 1968; aunque no determina en ningún momento qué autor, tenía o no, razón válida desde su perspectiva teórica; ni mucho menos decide cual tenía la verdad en un momento específico de la historia.

Pero lo que sí permite dejar claro es, en qué medida, cada autor que escribió sobre modelos pedagógicos para la lectura y la escritura, métodos, estrategias, formas de divulgación y promoción, teorías o tendencias, hablaban de la misma cosa, colocándose en un nivel similar y desplegando el mismo campo conceptual, oponiéndose en el mismo campo de batalla; este despliegue y oposición se ve muy claramente en los autores que abordamos como Decroly y

Pestalozzi, Quintana y Charry, entre los textos: planes, programas y cartillas que desarrollan el programa.

Así se configura la positividad del discurso, desde una perspectiva de lo que esta por encima de las obras y de los discursos “las obras diferentes, los libros dispersos, toda esa masa de textos que pertenecen a una misma formación discursiva y, tantos autores que se conocen y se ignoran, se critican, se invalidan los unos a los otros, se despojan, coinciden sin saberlo y entrecruzando obstinadamente sus discursos singulares en una trama de la que no son dueños, cuya totalidad no perciben y cuya amplitud miden mal; todas esas figuras y esas individualidades diversas no comunican únicamente por el encadenamiento lógico de las proposiciones que aventuran, ni por la recurrencia de los temas, ni por la terquedad de una significación transmitida, olvidada, redescubierta; comunican por la forma de positividad de su discurso. O más exactamente, esta forma de positividad (y las condiciones de ejercicio de la función enunciativa) define un campo en el que pueden eventualmente desplegarse identidades formales, continuidades temáticas, traslaciones de conceptos, juegos polémicos. Así, la positividad desempeña el papel de lo que podría llamarse un *a priori* histórico”⁶.

Este *a priori* histórico es de los discursos, de su existencia y permanencia, de sus condiciones de posibilidad. No son las palabras, ni la morfología de los enunciados, porque se indaga por las formas y modalidades que las producen y trasladan de un lugar a otro, por lo que, “No se trata de descubrir lo que podría legitimar una aserción, sino de liberar las condiciones, de emergencia de los enunciados, la ley de su coexistencia con otros, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales subsisten, se transforman y desaparecen. Un *a priori*, no de verdades que podrían jamás ser dichas, ni dadas realmente a la experiencia, sino de una historia que está dada, ya que es la historia de las cosas

⁶ Foucault, M. (1982). La arqueología del saber. México: Siglo XXI, p. 215.

efectivamente dichas. Este *a priori* debe dar cuenta de los enunciados en su dispersión, en todas las grietas abiertas por su no coherencia, en su encabalgamiento, en su simultaneidad que no es unificada y en su sucesión que no es deducible; en suma, ha de dar cuenta del hecho de que el discurso no tiene únicamente un sentido o una verdad, sino una historia, y una historia específica que no lo lleva a depender de las leyes de un devenir ajeno”⁷.

De allí que desde el método insistimos en el modo de ser de los enunciados desde sus condiciones de emergencia, ocupándose de la dispersión, lo que es fundamental para comprender cómo éstos coexisten, se agrupan o desaparecen en un nudillo de posibilidades analíticas que se forman en su tejido discursivo, en el entramado de los acontecimientos históricos.

Es oportuno, hacer referencia a que en esa masa de autores, obras y teorías, en las cuales hay entrecruzamientos y opiniones distintas se apunta a lo mismo: el saber sobre la lectura y la escritura se encuentra difuminado en todas las áreas del aprendizaje, en los andamiajes que constituyen el currículo en lo que se escribe y se lee, dentro y fuera del sistema escolar. Se puede ilustrar la dispersión de los enunciados, que están en un estado de movilidad permanente de arriba hacia abajo o viceversa, de forma circular y transversal, de manera métrica o asimétrica con regularidades o formando una línea plana.

Así circula y se moviliza el saber sobre la lectura y la escritura, por lo tanto es preciso que, metodológicamente hablando, se tenga una precaución especial por establecer la naturaleza de dicha movilidad y circulación, explicada a la luz de ‘lo dicho’, no solo como parte de un análisis textual, sino integrando los elementos que soportan la función enunciativa desde las prácticas y, lo que está por encima

⁷ Ibid., p. 216.

de los textos como monumentos, tal y como son tratados en todo estudio arqueológico.

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fundamenta su diseño metodológico en tres categorías: Caja de herramientas, Red analítica y Análisis textual. Se trata de un análisis histórico de los dominios discursivos de la lectura y la escritura, determinando sus prácticas de saber y las formas específicas de circulación en la institución escolar. Todo esto tejiendo el entramado del *corpus*, sobre la base del dispositivo que permite explorar y recorrer los puntos y líneas del saber y las prácticas, sus modalidades regladas, de tal forma, que se delimita y se centra el objeto de estudio.

2.1.1 La Caja de herramientas. La arqueología encuentra en la Caja de herramientas una opción metodológica, la cual posibilita el análisis sistemático del objeto de estudio. Es por sí mismo, un conjunto de posibilidades que permitió ir particularizándolo, en función de la localización de los discursos acerca del saber sobre la lectura y la escritura, los que a su vez se encuentran dispersos de forma asimétrica en los regímenes de formación. La caja de herramientas se hizo válida para encontrar las regularidades conformadas por las prácticas discursivas y la forma como éstas afectaron la dispersión de los discursos. La Caja de herramientas permitió que las formaciones de enunciados y la visibilización del campo de saber sobre la lectura y la escritura pudiera ser expresada en categorías analíticas como: “instrucción y educación pública”, “enseñanza, inspección y administración”, “lectura ideo visual y lectura fonética”, entre otras.

Lo primero que se define al aplicar la Caja de herramientas es ¿qué se entiende por dispersión de los discursos? y ¿cuál es la relación con la aparición de los enunciados y el cumplimiento de su función enunciativa?. Acerca del primer

interrogante, es preciso señalar que el discurso tiene por característica una movilidad, es decir, se focaliza en diferentes localidades discursivas, las que en ningún momento corresponden a estructuras estáticas.

La dispersión se configura como una masa constituida por los enunciados que forman parte del discurso y corresponden a lo dicho en diferentes momentos del recorrido histórico. La aparición de los enunciados, para responder a la segunda parte del interrogante es lo que permite viabilizar el desarrollo de la función enunciativa. Es decir, los conceptos, las elecciones temáticas, las nociones y los objetos, están en el fondo de dicha enunciación y salen a la luz a través de las prácticas de saber.

Estas prácticas de saber, son regladas, institucionalizadas, por lo que puede hablarse de un primer momento de captura institucional. Analizar cómo se realiza esta captura es fundamental para ir agrupando las unidades de dispersión de los discursos; no es lo mismo la forma como circuló el saber sobre la lectura y la escritura en 1886, a cómo se realiza dicha circulación en 1950. Con respecto al primer corte, se puede hablar de una circulación marcada por una verticalidad de la educación, o sea, todo era conducido por un encadenamiento lógico que se daba desde el Ministerio de Educación Nacional hacia la base, con una mínima participación de esta, por cuanto solo eran ejecutores de las directrices y orientaciones nacionales.

Al efectuarse las capturas institucionales se presentan desequilibrios los cuales es preciso abordar desde el exterior, es decir, los bordes discursivos, para comprender el marco estructural de lo dicho, o sea, el cumplimiento de la función enunciativa y la regulación dada por las prácticas de saber.

Desde el punto de vista de la lectura y la escritura, los desequilibrios están marcados por los cambios que desde 1886 hasta 1968 se dieron en el país en

cuanto a la concepción de cómo se enseña a leer y a escribir, es decir obliga una pregunta por los métodos, la estructuración y reestructuración de dicho saber, en función de los modelos pedagógicos en una época dada y bajo unas condiciones de existencia del discurso en dicho momento histórico. Así mismo, el análisis por los nexos de estas prácticas de saber con los conocimientos que se institucionalizan y construyen un cuerpo teórico. Igualmente, es importante dimensionar las prácticas pedagógicas propiamente dichas, en las que se expresan las relaciones existentes entre alumno y maestro como sujetos del saber, sujetos soportes del saber, objetos de saber, desde los acontecimientos de saber que se dan en la institución escolar.

En esta historia del saber sobre la lectura y la escritura se pueden deslindar interesantes desplazamientos, por ejemplo, el paso de una concepción reduccionista y mecánica y, por sobre todo instrumental, de los actos de leer y escribir, como un despliegue de los ordenes sintácticos, semántico y gramatical desde 1886 a un cambio, al menos en el campo de los conceptos, a partir de 1930 de una concepción afincada en la escuela activa e individualizadora.

Cuando se especifica la naturaleza de los desequilibrios se van clasificando unas unidades de coherencia e incoherencia de los mismos, está dada por las características de los movimientos, es decir, de qué forma estos producen el desplazamiento, el cual se da como un salto hacia otros conocimientos sobre la lectura y la escritura, una asimilación que se haga en la escuela de estos o se pueden plantear desde el conjunto de resistencias o rechazos que pueden generar en la misma.

Estas unidades aparecen en cada corte, diferenciadas una de la otra por las prácticas de saber y las regularidades de estas en la medida que se focalizan los discursos o los enunciados. Aquí es valedero, recurrir al análisis de las condiciones que permiten su existencia, coexistencia o conservación. La lectura y

la escritura, se agrupan en unidades coherentes o incoherentes, dependiendo de sus usos y modos de utilización, apropiación y producción en cada corte. Por lo tanto, va aproximando el estudio a determinar de qué manera éstas se relacionan con las particularidades, en cuanto a los modos de institucionalización, al igual que su intervención en la visibilización de otros saberes, los cuales, directa o indirectamente, intervienen en su circulación, distribución y dispersión.

Para completar la caja de herramientas, es necesario abordar el carácter de las relaciones que se dan en la movilidad de los discursos y los enunciados; estas pueden ser simétricas o asimétricas dependiendo de las condiciones de existencia del sistema de formación discursiva sobre la lectura y la escritura. Por lo tanto, es importante determinar los modos de conocimiento y reconocimiento de ésta, en cuanto a las vías seguidas para hacerse visible, a través de las modalidades y especificidades de su circulación.

2.1.2 La red analítica. Teniendo claro la forma como se aprovecha la Caja de herramientas de Foucault, es necesario precisar la importancia de tejer una Red analítica, la que como su nombre lo indica, permite cruzar y entrecruzar lo dicho sobre la lectura y la escritura, su saber y prácticas de saber. El tejido se constituye a partir de los discursos que aparecen como prácticas regladas de saber, como posibilidades de conocimiento y opciones para transformar la institución escolar.

El saber es un espacio amplio y abierto, en donde se localizan los discursos en diferentes niveles: qué dicho en las aulas, qué dicho en los escenarios extraescolares, qué dicho en la organización escolar, en fin, qué dicho se despliega como un conjunto variado de posibilidades para analizar su recorrido y circulación en estos espacios. Estos objetos y conceptos sobre leer y escribir se diferencian unos de otros por cuanto se despliegan como acontecimientos de saber en la vida cotidiana, el entorno sociocultural y la institucionalización que se

da, desde los escenarios que se crean y recrean, cuando aparecen y desaparecen líneas y posibilidades en los sistemas de formación del objeto de estudio, a partir del *corpus* anclado en lo legislativo, lo teórico y lo práctico.

Este *corpus* que se fija al interior del entramado, en diferentes direcciones, está viabilizado por la multiplicidad de dimensiones y líneas, las cuales son intemporales, pueden ir y venir con la misma facilidad, están moviéndose en este tiempo que no es sólo cronológico sino histórico. Se tejen los análisis a partir de la formación y existencia de los discursos, bajo unas condiciones y determinaciones de posibilidad, que los hacen circular como un saber específico, en este caso, el de la lectura y la escritura en la Escuela Colombiana.

Esta circularidad y movilidad del entramado permite hacer centro en una época, de tal forma que se pueda atravesar el *corpus* en diferentes direcciones, transversal, horizontal y vertical, entre otras, las cuales pueden derivarse de diferentes formas, distribuyendo y redistribuyendo, tanto la enunciación como la visibilidad. Esta multilinealidad, hace que el campo de saber, se extienda y se despliegue como un suelo metodológico heterogéneo, desigual y que posibilita un análisis no solo del discurso y las prácticas, sino del saber que está por encima o por debajo de estas, ya sea bordeando las superficies o profundizándose en el subsuelo.

Es describir unas prácticas de saber sobre la lectura y la escritura que se hacen visibles y se van configurando en esta movilidad, en un marco diverso de posibilidades que se hacen factibles y visibles en la trayectoria de la enunciación, en la forma como es recorrida por éstas, en las posiciones que asumen frente a los sujetos, los objetos y las formulaciones teóricas, en fin, todo lo que forma parte de un régimen de luz que es envolvente y que se mueve en una temporalidad que no es fija, ni predeterminada. Todo esto sugiriendo una visualización de los

dominios del discurso que le son inmanentes al dispositivo y al entramado que se va tejiendo.

En la red analítica una vez delimitado el espacio histórico y el corpus: teórico, legislativo y práctico, procedemos a darle a los enunciados el análisis conforme a la descripción del análisis textual. Aquí los enunciados permiten hacer centro en las elecciones temáticas, en cada uno de los puntos que se trazan en el corpus. Lo que vamos haciendo es descubriendo las líneas que se van dando como entrecruzamientos entre lo teórico, lo normativo y lo práctico. Cada cruce representa una relación diferente: por ejemplo, cómo el método *ideo visual* de Decroly aparece en todo el corpus, ya sea como parte de una disposición, de un concepto o una visibilidad en una cartilla.

Esta Red analítica es útil porque ayuda a construir el tejido del lenguaje que soporta el discurso del saber sobre lectura y escritura, el cual se encuentra disperso en los diversos registros que lo recogen. Por ejemplo, los conceptos propios de su historicidad, a partir de lo expuesto por autores en diferentes momentos de los cortes. Así mismo las estrategias de difusión llevadas a cabo por organismos del estado o de la sociedad civil; desde otra perspectiva, se refieren al saber popular de los maestros, padres de familia y alumnos. Así, se explica de qué forma se ha dado el control social al que se somete el discurso para efectos de establecer procedimientos y mecanismos de institucionalización escolar.

2.1.3 El Análisis textual. Desde la perspectiva arqueológica, los textos constituyen una masa, en la cual desaparecen los autores y se despliegan los discursos y los enunciados. De acuerdo con esta conceptualización, la investigación asume y entiende el conglomerado de textos como un terreno diversificado constituido por puntos, trazos y líneas demarcados y delineados por teorías y teóricos que, desde la pedagogía, la sociología, la filosofía educativa, han escrito pensado y dicho sobre las prácticas de lectura y escritura.

Para la arqueología los textos y documentos son tratados como monumentos, estos son fundamentales para abordar lo dicho por diferentes autores, en un momento dado del recorrido histórico. Así, es posible delimitar el valor de los textos, en función de la construcción de la red y el uso adecuado de la Caja de herramientas.

Analizar los textos es básico para explicar las implicaciones del complejo juego entre los discursos, la enunciación, las prácticas y las estrategias que permiten situar las superficies del saber de la lectura y la escritura, por cuanto, cada superficie es por sí misma un indicio para descubrir la relación de lo visible y lo decible, lo pensado y lo no pensado con respecto al objeto de estudio.

Dicho análisis permite establecer los niveles que proponen los estatutos teóricos de los discursos, el carácter de las formulaciones y la dinámica asumida por éstas en los procesos de institucionalización. De esta forma, es posible, particularizar los objetos y los conceptos, de acuerdo a una estrategia de saber específica que se determina en la investigación. Los métodos de enseñanza para la lectura y la escritura, ofrecen una diferenciación de elementos históricos en cada corte, los cuales son a su vez signos o pistas que ayudan a comprender las prácticas de saber presentes detrás de estos. El conglomerado de textos produce una serie de reflexiones que se realizan, dependiendo de los planteamientos particulares de cada autor, de las exigencias de una norma o de las modalidades regladas de la lectura y la escritura que de estos se derivan; esto conduce a la organización de modelos y esquemas que orientan los actos de lectura y escritura, los revisten de algún tipo de significación y los articulan al haz de relaciones insertos en su discursividad.

Lo anterior implicó una revisión temática de la literatura existente previa elaboración de su base selectiva, la cual determinó la pertinencia o no con la investigación. Se elaboraron unas fichas que tienen un carácter orientador de este

proceso seleccionador, ordenando sistemáticamente las fuentes. A partir de la selección temática se inició el análisis de los dominios del discurso, la aparición de los enunciados y el cumplimiento de la función enunciativa. El análisis, se efectúa, a partir de las unidades diversas de dispersión, los desplazamientos y las rupturas, estas últimas, definidas por modalidades de visibilidad y líneas de fuga, no se trata de un análisis semiótico ni semántico del texto, puesto que este, por sí mismo, despliega las superficies del saber y hace conocer donde se encuentran localizados los discursos. En diferentes momentos de la función analítica, los textos hacen perder el autor y gracias a su movilidad y dispersión, permiten la conceptualización y reconceptualización de sus condiciones de existencia e historicidad.

2.2 EL DISPOSITIVO DE ANÁLISIS COMO INSTRUMENTO EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La organización metodológica de la investigación remite, inicialmente, a la construcción de un dispositivo el cual permite, reconocer las “Prácticas de Saber sobre la Lectura y la Escritura en la Escuela Colombiana”, delimitando la forma como éstas se han configurado y reconfigurado, distribuido y redistribuido, encadenado y desencadenado, en un espacio de posibilidades y condiciones para la formación de los dominios discursivos y la función enunciativa.

Por lo anterior, centramos el análisis en una aproximación conceptual que delimita y especifica las líneas, bordes y curvaturas del dispositivo, por cuanto, dichas prácticas de lo dicho, lo enseñado, aprendido, leído y escrito, se encuentran dispersas en este entramado, el cual, en primera instancia se constituye como un ovillo o madeja, un conjunto enmarañado y multilineal, está compuesto por líneas de diferente naturaleza que lo rodean y lo abarcan como sistema de lectura y de escritura, cada uno con sus diversas implicaciones teóricas, legales y prácticas.

Cuando se piensa en los aspectos legales, teóricos y prácticos que forman parte de los dominios discursivos y de las modalidades propias de la función enunciativa, presentes y permanentes en el “Saber sobre la Lectura y la Escritura”, se delimita, lo que se denomina el *corpus* del dispositivo; ésta idea se aproxima, a la visión de un cuerpo de saberes estructurado y, que a la vez, se reestructura como un suelo metodológico que se redirecciona diferencialmente, siguiendo las líneas, curvas y bordes de este dispositivo, las que se encuentran en desequilibrios, marcándose y alejándose unas de las otras.

Metodológicamente, las líneas permiten seguir la pista de la forma cómo ‘*lo dicho*’ sobre la lectura, la escritura y las prácticas de saber, se pueden quebrar y someter a variaciones en su direccionalidad, teniendo en cuenta la manera cómo estas se bifurcan, ahorquillan y se someten a derivaciones. Se encuentran con objetos visibles: enunciados sobre lo que se lee y se escribe, soportes materiales de las prácticas, formulaciones y reformulaciones, en las que los sujetos se posicionan como vectores o como tensores.

En el dispositivo de análisis aparecen cadenas de relaciones que son variables entre sí: la lectura y la escritura en la escuela, las prácticas pedagógicas y metodológicas que permiten la circulación del saber, la intervención de los mismos sujetos y objetos, la alteración, la visibilidad y la redistribución de las mismas líneas en todo este espacio de relaciones, las que por sacudidas o por el encadenamiento de acontecimientos, suscitan desplazamientos, ligados a las fisuras y fracturas que aparecen y desaparecen en la práctica discursiva y enunciativa sobre ‘*lo dicho*’.

El dispositivo se caracteriza por incluir líneas de enunciación, visibilidad, fuga, sedimentación, objetivación y subjetivación. Su dispersión y análisis implica un recorrido por las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, el cual se centra desde 1886 hasta 1968, como un tiempo histórico que permite levantar un

mapa a partir del cual se elabora una cartografía sobre el terreno de la metodología.

En cada momento, se registran diferentes acontecimientos, los cuales direccionan las prácticas de Saber sobre la Lectura y la Escritura, de acuerdo al *corpus* referido y adquiriendo una diversidad de mutaciones y transformaciones que permiten cercar las curvas de visibilidad y de enunciación.

El dispositivo implica unas líneas de fuerza, que producen sacudidas, crisis, fracturas, fisuras y desplazamientos. Por ejemplo, la escuela en Colombia ha cambiado su fisonomía y su configuración a lo largo del tiempo, todo esto sugiere transformaciones en lo que se lee y escribe, en el cómo y en las formas de institucionalización de las prácticas. Se trata de curvas que pueden ser envolventes o excluyentes; que se entrecruzan con las líneas de objetivación, subjetivación y fuga. Es observar cómo el saber sobre la lectura y la escritura actúa en esta maraña de prácticas, de qué forma se especifica y se concreta en textos, libros, cartillas, reglamentos, documentos varios, etc.

Estas líneas y curvas del dispositivo de análisis son como coordenadas que permiten delimitar el terreno de la metodología, situar una u otra práctica en un corte específico, en un acontecimiento o en un umbral. Por ejemplo, qué 'dicho' en 1886 a 1927 o 1950, permite atravesar el *corpus* legislativo, teórico y práctico, en diferentes direcciones, ya sea haciendo centro en acontecimientos singulares de un corte o retomándolos cuando se encuentran en momentos diferentes de varios cortes.

Entonces, ¿cuál es el interés principal de este dispositivo?, se trata de comprender de que manera el discurso y la función enunciativa de las prácticas de saber sobre lectura y escritura se transforman o no, durante cada uno de estos momentos históricos. Es analizar la presencia de las continuidades y

discontinuidades, la permanencia o la aparición de otras condiciones de formación y dominio de un campo de saber. Se efectúa un recorrido por los archivos, siguiendo la pista a cada documento; a una cartilla para aprender a leer, a un libro de notas; es tratarlos desde una perspectiva arqueológica siguiendo los enlaces y entrecruzamientos de los discursos y enunciados que se despliegan como posibilidades de análisis en cada umbral y dependiendo de los acontecimientos.

En las prácticas de saber sobre la Lectura y la Escritura se distribuyen y redistribuyen, los diferentes elementos de los campos que forman la función enunciativa, diferenciando aspectos como: la concepción histórica de dichas prácticas y el conocimiento de sus fundamentos legales y pedagógicos. Aquí entran en juego las modalidades de normalización, los procedimientos y operaciones para determinar la validez de éstas en el dispositivo; haciendo referencia a Foucault, “la verdad no está fuera del poder, ni sin poder... (...) La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad”⁸.

En el *corpus* legislativo, vemos por ejemplo cómo la reglamentación y los textos que reglan la escuela, cumplen un papel fundamental en la dirección de los discursos y sobre todo en el posicionamiento de éstos dentro de la institucionalidad escolar de los mismos; así lo que se lee y se escribe está controlado y reglado bajo estándares o estructuras que proceden de los aparatos ideológicos políticos o de los condicionamientos sociales. Se constituye un campo de saber predeterminado que ordena y regla los espacios, por la dispersión de los enunciados o el agrupamiento de estos en unidades que dependen de determinadas ideas, teorías, conceptos y conocimientos.

⁸ Guyot, V., Becerra, M & otro. (1996). Los usos de Foucault. Buenos Aires: El Francotirador Ediciones. p. 44.

Esta perspectiva del saber conjuga implicaciones que obligan a mirar la institución escolar de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera, sin limitarse solamente al análisis de las prácticas de saber en términos de conocimiento, porque se trata de un extenso campo discursivo. Es evidente, que se trata de un campo, heterogéneo, diferenciado, en el que aparecen circuitos muy diversos para que el saber circule, produzca otros discursos e incluso otros dispositivos. Por cuanto así se transporta y se produce, se legaliza, se institucionaliza y se hace visible en las diferentes líneas y curvaturas.

Cada acontecimiento se analiza en su singularidad, siendo este el punto de partida de las especificidades históricas es decir lo que hace diferente las prácticas de saber sobre la lectura y la Escritura en cada corte, en cada umbral de dicho acontecimiento, con sus derivaciones, fluctuaciones, equilibrios, desequilibrios y dispersiones de los discursos. Por ejemplo, en 1963, la expedición del decreto 1710 produjo transformaciones de forma y de fondo, así fuera en el plano legislativo, la discursividad sobre lo que se leía y se escribía configuró unas posibilidades frente a la formación del sistema de saber que pretendían introducir a la institución escolar en esquemas normalizadores que sustituyeran los modelos tradicionales que guiaron la escuela en décadas precedentes.

Así se puede definir el tipo de discurso, ubicándolo en el entramado de los conceptos, de las explicaciones, de las formas de deducción, de derivación, de coherencia, de incompatibilidad, de entrecruzamiento, de sustitución, de extensión, exclusión y de alteración recíproca, en fin, todo lo que pueda dar buena cuenta de lo que desencadena un desplazamiento, una ruptura, una fisura, una fractura, una fuga en las líneas del dispositivo.

El dispositivo de análisis remite a un dispositivo de las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura en función de:

- La dependencia o independencia que existe entre los sistemas de información, las posiciones del sujeto, los tipos de coexistencia de los enunciados y las estrategias discursivas.

- El reconocimiento de dicha existencia, independiente de la forma como se presentan los enunciados o lo que 'se dice' sobre la lectura y la escritura, está por encima de las meras unidades gramaticales de un análisis de la sintaxis o de las formas.

El dispositivo permitió cartografiar y reconocer el campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana desde 1886 hasta 1968. Al hacerse operativo, se individualizan y agrupan el conjunto de los enunciados en función de un *corpus* teórico, normativo y práctico y al efectuar esta nuclearización, centramos el dispositivo y determinamos sus límites y sus alcances donde el *corpus* es atravesado por el dispositivo de análisis, el cual permite trazar puntos en cada uno de sus componentes, como aparece en el siguiente esquema del dispositivo de análisis:

	Legislación	Prácticas	Teorías
1886	x		“De el sonido se derivan los tres medios de enseñanza especiales: fonología, lexicología, gramática.”
1903	x	“Enseñanza simultánea de lectura y escritura, por la combinación de los métodos del silabeo y el fonético, según el sistema Pestalozziano.”	“En vez de llamarle método de los centros de interés o de concentración, se denominará método de asociación de ideas.”

	Legislación	Prácticas	Teorías
1927	x	“Este método es ecléctico... en el se conjugan el ideo visual de Decroly, el de las palabras normales y el fonético.”	x
1950	x	x	x x
1968	“El maestro puede enseñar a leer y a escribir combinando el método de palabras normales, el ideo visual y el fonético.”	x	x
1886	“No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico.”		“Este libro... toma como punto de partida las vocales y colocando gradualmente consonantes antes y después de las vocales, forma las sílabas de una manera tal que facilite la pronunciación y lectura de ellas.”
1903	“Lectura y escritura- Estas enseñanzas serán combinadas. Enseñanza de las vocales y combinación con las consonantes.”	“Este libro incluye ejercicios de pre lectura para despertar en los discípulos el deseo de leer.” “Para enseñar la letra o, tenemos el dibujo de un ojo.” “La enseñanza de una consonante, se inicia con una conversación acerca de la palabra escogida como núcleo de la frase.”	“El método ideo visual de la lectura parte de la frase entera para pasar a las palabras, después a las sílabas y luego a las letras.”
1927	“Se dará preferente atención al aprendizaje del idioma castellano.”	“Del conocimiento de las vocales pasamos a las palabras generadoras que introducen la consonante. Dentro de esta misma jornada introducimos la frase.”	“La idea debe asociarse íntimamente desde el principio a la lectura de la frase, los niños leerán frases desde la primera lección de lectura.”

	Legislación	Prácticas	Teorías
1950	“Ejercicios preliminares de dibujo para adquirir adiestramiento en la mano. Enseñanza de las vocales y las consonantes.”		
1968	“Durante el período de aprestamiento, el maestro ha de procurar experiencias que faciliten el desarrollo físico, mental emocional y social.” “Combinación de los métodos: palabras normales, ideo visual y fonético, para integrar un sistema de enseñanza que parta de oraciones y proporcione al niño un vocabulario básico que le permita interpretar lo que lee y escribir lo que piense.”	“Se escribe en el tablero una frase corta formada de palabras suficientemente conocidas por el niño. Este la mira y luego la copia en el cuaderno”. “Comprende frases que surgen de los mismos niños, deducidas de las actividades del centro de interés.”	

De este modo se visualizan los enunciados, dándoles identidad y reconociéndolos en el *corpus* de saber. Todo este *corpus* viene a ser lo dicho y lo pensado acerca de la lectura y la escritura en la escuela pública colombiana, el que es posible deslindar y ver cómo se transformó o reestructuró en función de: las transformaciones sociales, económicas y políticas de cada época, el tipo de escuela concebido y construido a partir de dichas transformaciones, la visibilización de unas prácticas de lectura y escritura, como producto de normalización y la permanencia de determinada teoría.

El dispositivo deja entrever cómo las prácticas de lectura y la escritura se fueron identificando como una modalidad reglada de saber, las cuales a partir del adiestramiento en ciertas facultades, capacidades y aptitudes, se fueron haciendo visibles en técnicas, procedimientos, objetivos de instrucción, niveles de aplicación, planes y programas.

Al determinar el tiempo histórico de el primer corte en 1886, encontramos una capa que se va sedimentando y una práctica normativa que iluminó el mismo

corpus legislativo, el práctico y el teórico en los otros cortes: 1903, 1927, 1950 1968. Esto en la medida en que la instrucción pública se apoyaba en tres elementos de ordenamiento: la enseñanza, la administración y la inspección; estas regulaciones son los regímenes enunciativos de un saber que se hacen recurrentes.

Al mismo tiempo aparecen teorías y prácticas que van posicionando enunciados y discursos, enriqueciendo lo dicho y lo pensado sobre la enseñanza de la lectura y la escritura; proponen métodos y estrategias para enseñar a leer y escribir; sugieren ejercicios y formas de adiestramiento de la voz para leer, de la mano para escribir con buena caligrafía y de la mente y el cuerpo para adquirir buenos hábitos.

De las teorías se visibilizan las prácticas, estas operan como mecanismos que condicionan la lectura y la escritura y, a la vez, dejan ver una escuela con una forma particular de enseñanza, inspección y administración de la instrucción pública. Entre 1886 y 1968, se habla desde los pilares de la educación en cuatro principios: moral, intelectual, cívico y físico, hasta una plataforma de áreas y asignaturas que forman parte de un plan y un programa de enseñanza que es además uniforme para todo el país.

En la trayectoria del saber sobre la lectura y la escritura, vemos lo que se decía, sobre cómo enseñar, qué enseñar, empleando un tipo de método ya fuera el ideográfico o el fonético. Poco a poco el dispositivo va haciendo estos deslindes en la circularidad del tiempo histórico, en ese ir y venir por su trama para reconocer y describir un saber a través de unas prácticas.

En 1963 la disposición establece un ordenamiento que busca hacer mucho más uniforme la escuela en lo urbano y lo rural, con igualdad en los grados, materias, horarios, planes y programas de enseñanza. Los programas contienen

objetivos, contenidos e indicadores de evaluación; las materias de enseñanza se despliegan en otras, por ejemplo el castellano comprende: lectura y escritura, vocabulario, composición oral y escrita y gramática.

Al definir el espacio histórico, se delimita un escenario de institucionalización en el que se dan los hechos y acontecimientos de saber sobre la lectura y la escritura. Es la geografía física del campo que se está cartografiando, sobre el cual se trazan los cortes y se despliegan los sedimentos, en un espacio como la escuela colombiana, a la cual se le da una ubicuidad no en una cronología yuxtapuesta de épocas sino en una circularidad envolvente.

3. PRESENCIA DE OVIDIO DECROLY Y ENRIQUE PESTALOZZI, EN LA ESCUELA COLOMBIANA

Seguir el camino del saber sobre la Lectura y la Escritura en la Escuela Colombiana, desde 1886 hasta 1968, implica indagar en los enunciados, en sus regímenes, en sus líneas de visibilidad. Este capítulo, se ocupa de los enunciados que hacen visible las ideas y pensamientos de los autores, Ovidio Decroly y Juan Enrique Pestalozzi, el primero es tratado con mayor profundidad pero ambos con incidencia en la disposición y la organización escolar de las prácticas.

Estos sistemas de pensamiento, se constituyeron en un referente teórico y práctico para pedagogos, ideólogos de la educación y maestros de la época. Estas ideas se hacen visibles en el diseño de programas educativos, en las estrategias de circulación y distribución, en el entramado conceptual, normativo y práctico de la escuela. Tanto Decroly como Pestalozzi se visibilizan con la presencia de sus métodos ideo visual y fonético, respectivamente.

En el caso de Ovidio Decroly, las observaciones se pueden hacer desde el análisis de los siguientes documentos: “El método Decroly”, de Luis Dalhem, maestro de la escuela de la calle Rollbeeck, de Bruselas, publicado en 1924; “El doctor Decroly en Colombia”, de Alfredo Caballero y la presentación del profesor G. Uribe, Oficial Mayor de la Inspección Nacional de Educación, de 1932; Un manuscrito, “ la lectura sin cartilla” (Según las ideas del Dr. Decroly), del profesor G. Uribe Arango, profesor del Gimnasio Moderno de la ciudad de Bogotá, de 1927.

Estos documentos dan cuenta del pensamiento Decroliano y como éste circuló en toda esa materialidad discursiva de las prácticas que constituyeron ese campo de saber sobre la lectura y la escritura en la Escuela colombiana. En una primera parte abordamos al Dr. Decroly desde la escuela de Bruselas y en la otra,

el profesor Decroly en Colombia desde la visita al Gimnasio Moderno son reportes de conferencias, charlas e indicaciones prácticas del Dr. Decroly, durante su visita a Colombia en 1925.

3.1 EL MÉTODO IDEO VISUAL Y LA PRESENCIA DE DECROLY.

3.1.1 “Decroly en la Escuela de Bruselas”. “El Método Decroly”, por el maestro Luis Dalhem, 1924. El Dr. Decroly, siempre defendió una escuela por, para y en libertad, estimulando a partir de los centros de interés, las capacidades para aprender activamente y desarrollar las facultades mentales siguiendo los ritmos de desarrollo infantil. Insistió en una escuela abierta, pensaba que los niños estaban entre murallas no solo por estar entre las aulas sino por la rigidez de los métodos, por ello insistía en unas condiciones para educar al niño: “La sociedad tiene el deber de poner al niño en las mejores condiciones posibles para educarse. De una parte las obras de asistencia proveerán a las necesidades fisiológicas; y la escuela, de otra parte, deberá transformarse para dar alimento intelectual, teniendo en cuenta la evolución mental y las reacciones psíquicas del niño. Esta transformación de la escuela no se opera sino por la introducción de nuevos métodos”⁹.

La transformación de la escuela requiere de una educación que: “Se ocupa de las diversas influencias que actúan sobre el desarrollo; respeta los derechos del niño; admite la individualización de la enseñanza (programas y métodos) y se basa en la psicología”¹⁰. Por ello, El método Decroly insiste en el concepto de individualización: “Por consiguiente, es necesario individualizar la enseñanza; es decir, individualizar los programas y los métodos. Debemos pedir igualmente una mayor individualización en la escuela. El trabajo libre y personal en ella, es una aplicación, pero no debemos contentarnos con esta individualización en la

⁹ Dalhem, L. (1924). El método Decroly. Madrid: Ciudad Lineal. p. 21.

¹⁰ Ibid., p 22.

comprensión y la adquisición de los conceptos. Estos serán adquiridos en gran número por un cerebro bien constituido; pero una inteligencia mediocre recogerá siempre algunos”¹¹.

Esta comprensión y adquisición de conceptos, requiere de una gran riqueza de material intuitivo, que comprenda seres u objetos reales, “Hay que subrayar la importancia de los trabajos manuales que son el medio más poderoso para exaltar y respetar las individualidades. De otra parte, toda la lección comprenderá ejercicios en que los niños podrán afirmar su carácter personal. No se tratará, pues, de obtener trabajos idénticos para todos, en no importa cuál materia, sino realizaciones diferentes de cada individuo, constituyendo éstas un estado de abstracción. Estos estados se complicarán lenta y progresivamente, porque no podemos desconocer la repugnancia instintiva del niño para la abstracción; lo simple, lo abstracto no existe en la naturaleza, donde todo es complejo, sintético.”¹²

Se propone la transición natural de lo concreto a lo abstracto, de lo complejo a lo simple. Por ello, se expresa total desacuerdo con la disposición de la enseñanza en los programas actuales, “Debemos hacer constar que la enseñanza definida en los programas actuales no se inspira mucho en estas consideraciones. En efecto, las nociones que han de inculcarse son presentadas en orden arbitrario, sin enlace, sin cohesión. Las ocho o diez lecciones diarias que comprende el horario tratan de ocho o diez nociones diferentes que no tienen entre sí ninguna relación. Además el horario es tan poco elástico, que es difícil hacer otra cosa.”¹³ Se refiere a condiciones que no favorecen la educación del niño.

Es por ello que, desde la sicología, se propone un sistema de asociaciones,

¹¹ Ibid., p. 23.

¹² Ibid., p. 24.

¹³ Ibid., p. 24.

“El análisis psicológico de la formación de los conceptos pide que una noción, por el contrario, sea trabajada en todas sus ramas, es decir, que todas las ramas deben asociarse para reforzar la noción que se trata de adquirir.”¹⁴ De aquí el interés en favorecer estas asociaciones por medio de un método, “En vez de llamarle método de los centros de interés o de concentración, se le denominará más lógicamente método de asociación de las ideas.”¹⁵

3.1.1.1 El programa. En la asociación de ideas, se unen los componentes diversos entre los que se encuentra el ambiente familiar y social del niño, de cuyo conocimiento se llega a los intereses y las necesidades. Es así como la estructuración del programa no puede ser ajena a este conocimiento, “El método de asociación de ideas se ocupa de los intereses del niño, las necesidades inherentes a su ambiente, sus necesidades naturales, sus necesidades de defensa y sus necesidades de trabajar. El conocimiento por el niño, de sus necesidades, es pues, el fin a que debe tenderse y el medio para conseguirlo es el estudio del ambiente en que aquel vive. Las materias de enseñanza dependerán, pues, de dicho medio ambiente, o de otro modo, el programa tratará del niño en el medio social (la escuela, la familia, la sociedad); el niño en relación con los animales; el niño en relación con los vegetales; el niño en relación con los minerales el niño en relación con el universo (sol, astros, etc.).”¹⁶ La frase, “el niño en relación con...” pone de manifiesto la importancia de familiarizarlo permanentemente con los elementos que le son conocidos.

Esta forma de relacionarse con lo conocido, lo real, lo cotidiano, se constituye en la referencia para construir los ‘centros de interés’. Estos aparecen como puntos que centran la atención en los factores que motivan el aprendizaje. “Este programa se divide en centros de interés que a su vez son analizados y se

¹⁴ Ibid., p. 24.

¹⁵ Ibid., p. 25.

¹⁶ Ibid., p. 26.

subdividen en centros más restringidos, que llamaremos asuntos para evitar confusiones. Estos asuntos son tratados en todas las ramas de la enseñanza.”¹⁷.

Se reitera la distancia marcada entre lo que se dice y lo que se puede hacer en los terrenos de la práctica, “Aplicando el principio de asociación de las ideas, ¿porqué, cuando se estudia las relaciones entre el niño y los minerales en la construcción de una casa, por ejemplo, no puede hacerse intervenir a la historia y la geografía, es decir, a las nociones de tiempo y espacio? Actuando así se profundizará en la cultura y se abandonará esta enseñanza superficial que no da más que un barniz de instrucción y abandona el desarrollo armónico de las facultades intelectuales. Pero es evidente que a esta enseñanza, como a las demás, hacen falta bases sólidas y que no debe comenzarse este vasto programa sino cuando el niño esté acostumbrado a la observación, sepa emitir juicios sencillos y leer.”¹⁸

Como se puede apreciar el programa inicia por conceptos sencillos, incluso sugiere una etapa preparatoria para completar este primer ciclo en tres años. Las bases sólidas se construían estableciendo un puente entre el preescolar y los dos primeros años de la escuela primaria, “Estas dos primeras etapas son, a nuestro juicio, las más importantes. Hay que asentar sobre sólidas bases el edificio escolar, so pena de fracasar. Las huellas que se impriman en el cerebro en esta época serán indelebles. Es preciso, por tanto, que se acerquen todo lo posible a la perfección. Además, como se trata de enseñar a leer y escribir, es evidente que no puede seguirse a ciegas un programa y que hay que saber por anticipado cuáles son los textos de apoyo para hacer adquirir el mecanismo de la lectura.”¹⁹ Entra en juego la importancia de la lectura y de la escritura en este proceso de grabar

¹⁷ Ibid., p. 26.

¹⁸ Ibid., p. 27.

¹⁹ Ibid., p. 27.

huellas indelebles, las cuales serán fundamentales para futuras comprensiones y adquisición de conceptos mucho más profundos y complejos.

Según el maestro Dalhem, en el primer año, en un programa claro y definido, es posible que los alumnos de mediana inteligencia sepan leer, para el segundo año siempre encontrarán bases en este primer año, la rigidez de este, se puede alterar para dar prioridad de las observaciones y las vivencias. Es así, como “El programa se divide en cinco grandes centros: A. El niño y la escuela. B. La alimentación. C. Los vestidos. D. La vía pública. E. La casa paterna. Cada uno de estos centros de interés se subdivide a su vez: a) La escuela y la clase; b) Las comidas, las legumbres, los animales que comemos, los frutos que comemos; c) Los vestidos, los sombreros, los calzados, la ropa blanca; d) La calle, los medios de locomoción; e) Los muebles y la iluminación interior. Cada una de estas subdivisiones se divide de nuevo en centros restringidos asuntos:

A. El niño y la escuela:

La escuela; camino de la escuela, el aula.

La clase; antes de la clase, después de la clase.

Acostarse en la casa.

B. La alimentación

Las comidas: El desayuno: poner la mesa para el desayuno, preparar el café, preparar el desayuno, el pan, hacer el pan, la harina, la cocción. La comida: poner la mesa para la comida; hacer la sopa; mondar las legumbres; la cocción, etc.

Las hortalizas: la patata, el nabo, la zanahoria, el puerro.

Los animales que comemos: la carne de (vaca, cordero, cerdo), y otra (conejo, gallina, pato, pescado), la vaca y el cerdo, el cordero y la cabra, el conejo y la gallina, el pescado, el pato.

Los frutos: la naranja, la castaña, el limón, la frutera.

C. Los vestidos

Los trajes: los trajes (en los niños): coser un botón, los vestidos de papá, los vestidos de mamá, los vestidos de invierno.

Las prendas para cubrir la cabeza.

Los calzados.

La ropa blanca y la lejía.

D. La vía pública

La calle: la casa y la escuela, la dirección, la calle, los almacenes y sus rótulos, la iluminación de la calle.

Los medios de locomoción: el carro y el automóvil, el tranvía eléctrico y el coche, el carrito del panadero, la carretilla, la bicicleta y el avión, el tren de viajeros y el de mercancías.

E. La casa paterna

Los muebles: la cocina, el dormitorio.

El alumbrado: el gas, el quinqué de petróleo, la bujía, etc.”²⁰

El método Decroly sugería cierta flexibilidad en el desarrollo de estos centros de interés y sus asuntos, “De tiempo en tiempo convendrá abrir un paréntesis e introducir un asunto de actualidad que no pueda pasarse en silencio: las fiestas de Pascuas, una ceremonia importante, por ejemplo. Este corte en el programa invierte todo lo más un día.”²¹

La asociación de ideas es complementada con estrategias que convierten la escuela y el aula de clases en un espacio para la libertad. Se plantea la necesidad de hacer el horario más elástico y ajustarlo a las circunstancias e intereses del alumno. “Es necesario suprimir de una vez el horario mosaico, como existe actualmente y adaptar el trabajo escolar al niño, en vez de someterse a una yuxtaposición empírica de las materias, a una minuta sobre el tiempo de clase. Es

²⁰ Ibid., p. 28, 29, 30, 31, 32.

²¹ Ibid., p. 32.

necesario también dividir el trabajo en relación con las materias y con las reacciones psicológicas y fisiológicas. Para cada cuestión de los centros de interés, las lecciones se convertirán en una serie de ejercicios que se clasificarán en tres grandes grupos ejercicios de observación, ejercicios de expresión (comprendido en ellos la asociación) y ejercicios sobre los números y las formas.”²²

3.1.1.2 La observación. Consiste en un conjunto de ejercicios que tienen como función permitir al niño captar el mayor número de hechos concretos y adquirir a través de la experiencia las mejores circunstancias nuevas; todo bajo condiciones naturales que por sí mismas indican las conveniencias o no de determinadas acciones. Es una forma de grabar impresiones, que se constituyen en punto de partida para fundamentar la construcción de los juicios, “las ideas, los conceptos, todo lo que hace la educación y la instrucción, dependen, pues, de la observación por los sentidos. No es de hoy. No es de hoy cuando se reclama esta base a la enseñanza. Basta citar a Francisco Rebeláis preconizando la observación directa; Juan Locke, cuya frase célebre contiene todo un programa: “Nada hay en la inteligencia que no haya estado antes en los sentidos, etc.”²³

La observación debe constituir la base de toda noción, en ella, los sentidos juegan un papel muy importante, “La mejor observación es aquella en que intervienen directamente mayor número de sentidos. Los sentidos son los instrumentos de la observación y de la adquisición de las nociones. El mejor de estos instrumentos es incontestablemente la mano, puesto que su campo de acción es el menos limitado; el ojo viene en segundo lugar, el oído en tercero. Además, estas observaciones directas favorecerán de un modo sensible el desarrollo de la atención, tan fugaz en los alumnos de corta edad.”²⁴

²² Ibid., p. 34.

²³ Ibid., p. 36.

²⁴ Ibid., p. 37.

La mano como instrumento, constituye la base de la motricidad, articulada a la vista y la audición. La observación le permite al niño utilizar los sentidos y obtener mejores rendimientos, “Para obtener de ella el mejor rendimiento es necesario que los instrumentos sean manipulados por su propietario; es decir, que es necesario que la mano sea dirigida por el cerebro del niño y no por el del maestro, de donde resulta que la enseñanza dejará la mayor libertad de trabajo escolar. Se trata, pues, más bien de creación que de copia servil y descubrimos entonces toda la importancia del trabajo personal.”²⁵

Para el niño, la observación es una puerta que se abre a la exploración a un mundo de sensibilidades complejas donde él es el protagonista principal, “En realidad, el niño que entra en la escuela no es una tabla rasa. Muchas nociones abstractas son adquiridas por él mismo sin intervención del lenguaje. Los padres clarividentes han tenido la sensación de que el niño no se educa en la escuela, ni en todo el período escolar de los cinco años”²⁶.

Desvirtuar la imagen de la tabla rasa, no era suficiente para entender que no se trata de observar superficialmente, la idea es pasar lógicamente del análisis a la síntesis, de lo concreto a lo abstracto, “¿Cuál es desde entonces el papel de la escuela? La escuela se limita a coordinar los conocimientos adquiridos en el momento en que el niño puede hacer abstracciones de un orden elevado. En otros términos, la escuela debería enseñar a franquear lógicamente los diversos estados de abstracción y de generalización y, por este motivo lógico, a adquirir símbolos; y entre éstos, la lectura ocupa un lugar primordial.”²⁷

La complejidad de la observación como lo propone el método Decroly, está enmarcada por todos los elementos y situaciones que le son conexas, “Se

²⁵ Ibid., p. 37.

²⁶ Ibid., p. 38.

²⁷ Ibid., p. 39.

examinará hasta el menor detalle y si la vista y el tacto no bastasen, se hará intervenir la descripción gráfica por medio de croquis, que pondrán de manifiesto las lagunas en la facultad de observar. Se podrán introducir también ciertas nociones concretas que hallarán su empleo en el porvenir. Así, por ejemplo, durante la observación de la naranja y del limón, algunas gotas de éste harán enrojecer el azul del tornasol; cuando se haga hervir agua para hacer café o cuando se cueza la sopa, podremos hacer experiencias sobre la fuerza expansiva del vapor de agua, que serán repartidas cuando observemos las locomotoras en la estación o en el campo.”²⁸

Es decir, esta forma de observar conecta todos los sentidos hacia el fortalecimiento de la atención, en principio, “al comienzo del año, servirán para disciplinar la atención, tan fugaz, de los alumnos. Sin esta disciplina de la atención, no es posible efectuar un trabajo escolar serio.”²⁹ A partir de esta disciplina, se podrá explorar en forma suficiente y completa las nociones, los conceptos, las formas, las figuras, las propiedades, las cualidades, las cualidades, etc.; por esta razón, Estos ejercicios de observación sobre la atención y la memoria visuales son indispensables para la preparación a la lectura. Pueden ser repetidos durante muchos días, introducidos después en el horario de los días siguientes, juntos con los ejercicios de lectura.”³⁰

3.1.1.3 La expresión. Estos ejercicios corresponden a la expresión de ideas después de la observación, “Acto seguido deben expresarse las ideas proporcionadas por la observación. Estos ejercicios son los llamados de expresión. Comprende: la expresión verbal o elocución, la expresión gráfica (lenguaje gráfico y dibujo), la lectura, la escritura, la ortografía y la ejecución por el

²⁸ Ibid., p. 40.

²⁹ Ibid., p. 40.

³⁰ Ibid., p. 42.

trabajo manual (modelado, cartonería). Hay que agregar los juegos motores y los juegos de generalización.”³¹

Los ejercicios muestran las diferencias notables entre los niños, por ello el método Decroliano, enfatiza en los caracteres netamente individualizados, “Serán pues, estrictamente personales y el maestro se abstendrá en absoluto de ayudar a los alumnos en sus trabajos para que éstos resulten más perfectos. Se sabe que los alumnos no hacen los trabajos con perfección; si éstos aparecen perfectos, el puesto de los niños no estaría en la escuela. Vale más obtener un modelo mal hecho, pero ejecutado por el mismo niño, que un modelo perfecto en el que el niño no ha colaborado apenas. Conviene subrayar una vez más la enorme importancia de los trabajos manuales que con el medio más poderoso para exaltar y respetar las individualidades. Además no nos cansaremos de repetir que toda lección debe comprender ejercicios en los que los niños puedan afirmar su carácter personal. Debe procurarse obtener trabajos idénticos de todos, en cualquier materia, pero conservando en cada uno a la característica de la incipiente personalidad del niño.”³²

3.1.1.3.1 El lenguaje gráfico y el dibujo. El dibujo desarrolla las aptitudes gráficas del niño, no se puede asociar con el solo trazo de líneas o la cuadrícula, “El dibujo en la escuela primaria debe basarse en el estudio psicológico del lenguaje gráfico y en la evolución de la aptitud gráfica. No se trata de ejercicios de dibujo lineal: líneas rectas, verticales, horizontales u oblicuas, cuadrados divididos según diagonales o medianas, etc.”³³

Estos ejercicios representan las ideas o escenas observadas, ilustran los ejercicios de observación, los textos de lectura copiados en el cuaderno y los

³¹ Ibid., p. 43.

³² Ibid., p. 44.

³³ Ibid., p. 44

libros de lectura compuestos por los alumnos, “El dibujo comprenderá el croquis tomado del natural y los ejercicios del lenguaje gráfico; después de una lección sobre el gallo, por ejemplo, el maestro hará reproducir este animal por el dibujo. Conviene que el trabajo del niño no se reduzca a una simple copia; es necesario que sea realmente la experiencia de su pensamiento.”³⁴

El estímulo al dibujo y los trabajos manuales, va acompañado de espacios para que los niños puedan compartir sus trabajos: “Los niños, sin excepción, hacen intentos de dibujar. Este gusto se pierde cuando se aplica un método que cohibe en vez de desarrollar el espíritu de iniciativa y la espontaneidad. En todas las clases, los maestros deben estimular a los alumnos a dibujar espontáneamente, les invitará, a que les muestren los trabajos y les señalarán los defectos.”³⁵

3.1.1.3.2 Los juegos motores. Estos ejercicios parten de las estrategias para estimular la expresión infantil: “Consisten en imitar acciones. Estas imitaciones pueden presentar grados de dificultad: una imitación abstracta de memoria. Se imitará así a la mamá que hace el café o que monda las legumbres, el barrendero que barre la calle, el sastre que corta, cose, repasa los vestidos, etc. Estos ejercicios no duran más que algunos minutos; disciplinan y coordinan los gestos de los niños, asocian los movimientos a las ideas.”³⁶

Estas acciones son básicas para optimizar los esquemas motrices, coordinar el movimiento y algo muy importante, asociar la idea a un movimiento, “Estos juegos motores pueden ser ampliados en escenas y rondas colectivas, cantadas y representadas en música.”³⁷

³⁴ Ibid., p. 45.

³⁵ Ibid., p. 46.

³⁶ Ibid., p. 46.

³⁷ Ibid., p. 47.

3.1.1.3.3 El trabajo manual. El método del Dr. Decroly introduce el trabajo manual como parte de los ejercicios de expresión teniendo en cuenta el punto de vista técnico y el psicológico: “La metodología debe tener presente que una noción concreta no puede hacerse abstracta pasando bruscamente del primer grado al último, sin transición. Hay que dosificar la adquisición de la abstracción, haciendo intervenir medios atractivos.”³⁸

El trabajo manual está presente en los centros de interés, utilizando el material para cada uno, la técnica de la cartonería es de las más recomendadas, incluyendo juegos como abrir y cerrar cajas, desmontar y reconstruir juguetes, “Se emplearán además todos los materiales que puedan encontrarse. Además del papel y del cartón, se usarán cajas de fósforos (carritos, carretillas, locomotoras, vagones, etc.); carretes ordinarios (ruedas, pedestales); soportes de manguitos para mecheros de gas; semillas de sauco.”³⁹

3.1.1.3.4 La lectura. Hasta aquí, el método de *Asociación de ideas* del Dr. Decroly, se ha ocupado de la observación y la expresión, como un conjunto de posibilidades y ejercicios para captar la atención del niño, estimular el trabajo intelectual e individual; ahora se concentra en la lectura como mecanismo de expresión, cuyos resultados y progresos son juzgados por su efectividad, “Todo sistema de enseñanza es juzgado por los padres y educadores según los resultados y los progresos realizados en la lectura. No hemos de examinar lo que esta creencia tiene de erróneo; pero para satisfacción de los interesados, es necesario introducir la lectura desde el primer año.”⁴⁰

Lo que se plantea independientemente de dicha percepción clásica, es que el sistema escolar va a estar valorado y medido por unos niveles de eficacia; de

³⁸ Ibid., p. 47.

³⁹ Ibid., p. 51.

⁴⁰ Ibid., p. 52.

ahí el énfasis en los principios que fundamentan los métodos de enseñanza, “Los métodos de enseñanza deben inspirarse en el principio de que lo que es simple en el sentido habitual de la palabra, puede no ser concreto, e, inversamente, que lo que es concreto puede no ser simple.”⁴¹

Es manifiesta la necesidad de establecer una transición apropiada de lo simple a lo concreto y viceversa, de la síntesis al análisis. En algunos ejemplos, el método Decroly, señala, “La noción de la naranja (síntesis), será adquirida antes que la noción de forma, de color, de sabor (análisis). La de la silla (síntesis), antes que la de respaldo, asiento (análisis). La adquisición del lenguaje evoluciona del mismo modo. La mamá que enseña a hablar a su hijo, ¿le insufla la nariz de los sonidos y de las articulaciones (análisis)? Le habla es decir, le hace frases (síntesis) que el mismo niño analizará en palabras. La evolución mental va de la síntesis al análisis. La adquisición del lenguaje es una prueba de ello y nosotros opinamos que la adquisición de la lectura y de la escritura debe seguir la misma evolución”⁴²; muestra la gran importancia de esta evolución mental en la adquisición de la lectura y la escritura.

En el mismo propósito de la síntesis al análisis, se justifica el reemplazar un método analítico por otro sintético o ideo- visual, “Para mentalidades infantiles, la frase es más sencilla que la palabra y ésta más que la letra. Esta es la mejor razón para reemplazar el actual método analítico de lectura por el método sintético o ideo –visual. Este sólo sigue el proceso de la evolución mental del niño, para quien lo simple es la síntesis y lo compuesto el análisis. Hay que suprimir la mayor parte posible de abstracción a la lectura, puesto que ésta debe basarse en ideas lo más concretas posible”⁴³, por ello los centros de interés le dan forma concreta a un método que siempre parte de un hecho, objeto o situación que el niño conoce.

⁴¹ Ibid., p 52.

⁴² Ibid., p 53.

⁴³ Ibid., p 54.

En esto se fundamenta la crítica Decroliana a los métodos analíticos y de palabras normales, por cuanto se escapan a toda lógica de un pensamiento global, que evoluciona y demuestra su tendencia a la asociación, “Esta enseñanza completamente abstracta en la que ba- be- bi (que no quiere decir nada), parte de la letra como en las palabras normales, pasa por las sílabas, después por las palabras, para llegar finalmente a la frase. El método de las palabras normales sale al encuentro de la evolución mental del niño. Dar sonidos analizados es hacer una abstracción prematura, es anticipar esta evolución. Es el escollo que no se evita suficientemente en la escuela y que hace tan poco atractiva para los niños la enseñanza de la lectura.”⁴⁴

Esta crítica a los métodos analíticos considera también que aprender a leer y a escribir nunca resulta ser una actividad atractiva y mucho menos placentera para los niños, por el contrario, produce fatiga, tedio y fastidio, esto lo relata Juan Aicard en un texto escrito en francés denominado: La Leçon de Lecture, “Señor Juan, usted leerá hoy el alfabeto. Oigo aún esta palabra que causaba mi enojo. Tenía seis años, me gustaban los bellos libros de estampas, pero me fastidiaban y no quería seguir esos largos renglones que ennegrecen las páginas. Este trabajo no me divertía y, por tanto, lo rechazaba.”⁴⁵

En dichos métodos, en la descomposición de palabras se causa detrimento al trabajo del alumno, “descomponiendo estas palabras, el espíritu del niño no trabaja, el maestro se hace la ilusión de que el alumno ha vencido la dificultad; pero en realidad es él quien ha realizado el trabajo cerebral y de él ha proporcionado los frutos a los alumnos.”⁴⁶

⁴⁴ Ibid., p. 55.

⁴⁵ Ibid., p. 56.

⁴⁶ Ibid., p. 57.

El método Decroliano o ideo- visual se opone a estos métodos, “El método visual o ideo- visual de la lectura es completamente opuesto a este procedimiento. Parte de la frase entera para pasar a las palabras, después a las sílabas y luego a las letras. Y lo que tiene este procedimiento de notable es, que los niños aprenden a leer antes de conocer el nombre de las letras. Además, la lectura es más rápidamente adquirida que con los otros métodos.”⁴⁷

En el método Ideo visual la frase que lee el niño es completa, conocida y permite la asociación con la idea presentada, “La idea debe asociarse íntimamente desde el principio a la lectura de la frase. Es este elemento el que servirá de base, y los niños leerán las frases desde la primera lección de lectura. ¿No es esto natural? Recordemos que el espíritu del niño es sintético, que para él la frase es más fácil que la palabra y ésta más fácil de comprender que la letra. Las fases de adquisición del lenguaje verbal nos muestran que esto es así. El párvulo no oye ni sonidos ni articulaciones, pero le hablan, oye frases enteras que descompone, cuyos elementos repetirá al principio de un modo incomprensible. Lo mismo ocurre con la escritura y con la lectura.”⁴⁸

Lo que el método Decroliano plantea es que la frase inicial sea el eje para proporcionar otras, “las frases proporcionadas, contendrán siempre el mismo elemento. Este será aislado y reproducido en las frases (tres como máximo), del día siguiente, que a su vez deben proporcionar un nuevo elemento para aislar. Ejemplo: mamá, prepara café; mamá, corta las tostadas; mamá sirve el café. La lección siguiente: por la mañana como una tostada. Mamá, corta una tostada. Mi tostada es buena.”⁴⁹

⁴⁷ Ibid., p. 57.

⁴⁸ Ibid., p. 58.

⁴⁹ Ibid., p. 59.

El propósito es que el alumno reconozca los elementos de la frase, que posea la noción de ella, es decir que la frase se compone de varias partes, “Las frases que de este modo se proporcionan al alumno, se escriben en bandas o tiras de papel. Cada alumno recibe de este modo tantas tiras como frases hay. Una vez que haya adquirido la noción de la palabra, un ejercicio consistirá en cortar las tiras; primero para quitar los elementos que han de aislarse; más tarde para recortar todas las palabras, reconstituir la frase; y más tarde aún, componer otras frases por medio de las palabras recortadas.”⁵⁰

La adquisición de las nociones de palabra, de sílaba, se hace por medio de un trabajo de comparación, de descomponer, de reconocer las partes en el todo, “El niño procederá del mismo modo con las sílabas. Mediante un trabajo psíquico espontáneo, la comparación entre palabras que tienen una sílaba común le llevará a aislar esta última. Una vez establecida la nueva noción de que la palabra no es una unidad sino que puede descomponerse igualmente, el alumno tratará de hallar las sílabas en las palabras”. “La noción de sílaba la adquiere el alumno, por término medio, al cabo de dos o tres meses. Desde entonces se le ayudará en su tarea coleccionando los grupos de palabras con sílaba común. Se formarán cuadros como los de los ejemplos siguientes: mamá–malo- maleta-mano etc. Cuna–cubierto-cuña-cubeta, etc. Espejo-carpeta-chopera-ropero, etc.”⁵¹

Aquí se recomienda señalar las sílabas comunes, “Las sílabas comunes a todas las palabras se escribirán en tinta de distinto color, para que se destaquen. Estos cuadros pueden hacerse con tiza de colores en el encerado, en hojas de papel negro o gris, o en otro medio que resulte rápido.”⁵² El método también recomienda que las sílabas deben conservar su valor entero como las palabras,

⁵⁰ Ibid., p. 60.

⁵¹ Ibid., p. 61.

⁵² Ibid., p. 62.

por ejemplo la palabra manta no estará compuesta por: ma + n+ ta, sino de man+ ta, donde la primera sílaba se toma de manco, mandar, mancha, etc.

Para la adquisición de la noción letra se sigue el mismo proceso efectuado con las sílabas, “El alumno deberá conocerla antes de saber su nombre. Un día, un alumno, viendo escrito en la pizarra el nombre mona, exclamó fijándose en la letra *m* “es la misma que hay en almendra”. Esta nota típica muestra claramente que había sido adquirida la noción y que sólo faltaba consolidarla mediante ejercicios apropiados. A partir de ese momento, el niño se esforzará en conocer otras letras, como hizo antes con las sílabas.”⁵³

En los aspectos relacionados con la ortografía, el método recomienda que desde el primer momento se diferencien las letras mayúsculas de las minúsculas, los signos de puntuación, los diferentes tipos de letra en manuscrita y en imprenta. Se debe evitar el dictado fonético y la utilización de palabras que no hayan sido observadas por los alumnos. La ortografía que se adquiere con las frases es usada simultáneamente en ejercicios de aplicación.

La lectura y la escritura por asociación producen resultados en términos de calidad en la enseñanza y eficiencia en el aprendizaje. Los estudiantes confeccionan su propio libro, “A partir de entonces, los alumnos comenzarán a confeccionar su libro de lectura. Se imprimirán con un duplicador de máquina de escribir, todas las lecciones de lectura desde el comienzo del año. Los alumnos pegarán estas hojas en un cuaderno, cuidando de dejar en las páginas margen suficiente. En este margen harán las ilustraciones; un croquis cada cuatro o cinco líneas. Estos croquis expresarán la idea contenida en la frase correspondiente.”⁵⁴

⁵³ Ibid., p. 63.

⁵⁴ Ibid., p. 67.

3.1.1.3.5 La Escritura. Tal y como se concibe el desarrollo de la lectura, de acuerdo a una evolución mental, así mismo la escritura requiere de conservar estos fundamentos, “Si se adopta el método sintético de lectura, la enseñanza de la escritura no puede ser analítica. Pueden y deben suprimirse sin miedo estos enojosos ejercicios sistemáticos, estas líneas interminables de los mismos caracteres o de los mismos elementos, que no interesan ni divierten y que son siempre mal hechas. La escritura debe derivar del lenguaje gráfico, del croquis de las ideas. La escritura debe ser un dibujo abstracto como el croquis es un dibujo concreto.”⁵⁵

Vista así, la escritura se convierte en una actividad simultánea a la lectura, “Desde el primer día, el niño escribe lo que ha leído. Las frases y las palabras están consideradas como dibujos que debe reproducir. Representémosnos un niño que jamás haya escrito, a quien se da papel, una pluma y tinta y se le manda escribir. Quienes profesan el fetichismo del cuaderno limpio y bien cuidado, deben abstenerse de hacer el ensayo; para éstos “el bonito cuaderno” es el criterio de la enseñanza; pierden los resultados de una experiencia verdaderamente interesante.”⁵⁶

Es claro que la escritura no puede dejar de ser una experiencia placentera y de un gran contenido simbólico. La forma como se escribe y lo que se escribe está por encima de parámetros puramente estéticos, los caracteres son muy sencillos, procuran mantener una misma línea expresiva.

Durante la permanencia del niño en la escuela, la escritura se complejiza en sus ejercicios y actividades: “Primer año: a) Ejercicios de dibujo, preparatorios de la escritura. Trazos rectos y curvos; elementos de las letras; mecanismo de la escritura corriente. b) Estudio progresivo de las minúsculas, de las cifras y de

⁵⁵ Ibid., p. 74.

⁵⁶ Ibid., p. 74.

algunas mayúsculas. Análisis de cada forma, trazado de los elementos, y por último, aplicación: palabras y frases.”⁵⁷ En este año es muy importante el estudio del trazo, la forma de este y sus particularidades.

En el segundo año: “a) estudio progresivo de las mayúsculas: análisis de las formas, clasificación, trazado de los elementos, después de las letras; aplicación: palabras y frases.”⁵⁸

Aparece el análisis de la forma y la clasificación del trazo. En la escritura evitan los ejercicios largos que producen fatiga. La copia de lo leído y su comprensión no son suficientes. Escribir de acuerdo con el método es un apoyo a la lectura como activador del pensamiento, “En la copia de la lectura mental donde en alta voz, pero sin preocupación del sentido, el reflejo es más complejo, porque hay evocación de imágenes verbales auditivas y de articulación.”⁵⁹ La lectura mental alusiva al desarrollo de las capacidades de pensamiento.

Para la escritura, en un principio no recomiendan el uso de cuaderno rayado, “El cuaderno rayado es inútil. Las líneas desorientan al niño; son una invención de adulto, creyéndonos que facilitan. En realidad, el niño no hace caso de ellas. Creemos que convendría darle al principio papel sin rayar, después un cuaderno con una línea, después con dos.”⁶⁰ Esto equivale a una primera etapa en la adquisición de la lectura y la escritura.

Las etapas para la escritura obedecen a la individualidad infantil, sobre la base de la Evolución mental y la correspondencia con el desarrollo del lenguaje, “Las etapas de adquisición de la escritura corresponden a la evolución del

⁵⁷ Ibid., p. 75.

⁵⁸ Ibid., p. 76.

⁵⁹ Ibid., p. 76.

⁶⁰ Ibid., p. 77.

lenguaje y de la lectura. Al principio, el parvulito emite sonidos informes, emprende largas y divertidas conversaciones, con una seriedad muy grande, pero totalmente ininteligibles. Poco a poco se perciben las palabras, de preferencia aquellas que tienen sílabas repetidas (papá, coco, mamá, etc.), que son más fáciles de emitir para el niño, que una sílaba separada. Mas adelante, aún, las sílabas se irán haciendo más comprensibles y aisladas. Hemos demostrado que en la lectura sucede lo propio.”⁶¹

3.1.2 Decroly en Colombia. (1925). Visita al Gimnasio Moderno en Bogotá. Ovidio Decroly visitó al país en 1925, por iniciativa e invitación del señor Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno, en 1914 y rector del mismo por más de 40 años. Alfredo Caballero E, con la ayuda del profesor G. Uribe, reconstruyó las conversaciones y el ciclo de conferencias del Dr. Decroly, luego las publicó en este libro: El Doctor Decroly en Colombia (1932). Este trabajo fue hecho por encargo del Ministerio de Educación Nacional y la Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista.

3.1.2.1 Una parte del sistema. Para iniciar nos preguntamos, ¿cómo se enseña con el método Decroly? En primer lugar, no utiliza textos por parte del maestro, ni cartillas. Enseña jugando, contando cuentos, poniendo a los alumnos en contacto con la naturaleza, “A todo se dirige. La educación integral. Los conocimientos van llegando por observación, por asociación, despertando el interés del niño por sistemas hechizantes, al propio tiempo que se van estudiando sus reacciones, analizando sus tendencias, observando su conducta. La educación moral, la educación intelectual, la educación física, marchan paralelamente.”⁶²

⁶¹ Ibid., p. 80.

⁶² Caballero, A. (1932). El Doctor Decroly en Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional. Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. p. 11.

El doctor, Decroly postuló un sistema que habla de las actitudes y procedimientos del maestro, de la estructura y los procesos de institucionalización del saber al interior de la escuela, “los sistemas del doctor Decroly dan campo a todas las iniciativas. Pueden modificarse con todos los ambientes. Requieren como condición indispensable, común a todos los pueblos del planeta, cualesquiera que sean los usos y costumbres, un gran fervor, una gran preparación del corazón, sagacidad despierta, bondad acogedora, mucha observación, estudio cuidadoso de todas las manifestaciones del carácter y de la inteligencia. Por eso son difíciles.”⁶³

Según Decroly, en el desempeño del maestro es de gran importancia la vocación, con un amor por la cultura, por la patria; “Puede extenderse indefinidamente el tema apasionante. Hay peligros de la naturaleza, peligros atmosféricos, peligros morales y sociales, y hay defensa contra ellos: lluvia, nieve, granizo, tempestad, inundación, incendio, terremoto, avalancha, ciclón, huracán, explosión, daños, lo mismo que beneficios, del sol y de la luna. Contra los peligros morales y sociales hay la higiene, las casas de corrección, los asilos, los hospitales, las prisiones, y superpuestas a todos, porque a todos los comprende y domina, la defensa del hogar y de la escuela. Sigue el estudio de la ayuda de los animales, los minerales, y los vegetales le prestan ayuda al hombre para su defensa, y el estudio de la manera como se defienden el perro, el gato, el gusano, el caballo, el gallo, el toro, el mico, los insectos..., es decir, cuanto existe. Parecía mucho hace un instante un año de estudio de las defensas del hombre. ¿No es verdad que después de la enumeración parece corta una vida?”⁶⁴

⁶³ Ibid., p. 11.

⁶⁴ Ibid., p. 13.

3.1.2.2 El Gimnasio Moderno como Escuela Nueva. El Gimnasio Moderno desde 1914, implementó el método Decroliano en su enseñanza, estaba dotado de una planta física con instalaciones cómodas, alejadas de la ciudad, en medio de un marco natural que privilegiaba muchos aprendizajes. “En vista del éxito de la escuela y con la idea constante de mejorar ha surgido un nuevo proyecto: el de trasladar el Gimnasio a un punto más distante de la ciudad, en un amplio sitio, sobre el flanco de una montaña, al lado de un bosque, con más extensos terrenos para el cultivo y para la crianza de animales, de modo de realizar mas perfectamente la idea de la escuela campestre, con habitaciones separadas que permitan formar grupos poco numerosos, semejantes a pequeñas familias, según el modelo de ciertas escuelas nuevas de Europa.”⁶⁵

Esta visión, fue muy importante para que el Gimnasio Moderno pudiese ser catalogado como escuela nueva. “Sin llenar íntegramente las condiciones enumeradas por el señor Ferrière, no cabe duda que el Gimnasio debe ser clasificado como Escuela Nueva, pues exhibe sus principales caracteres: el estar situado en el campo, los métodos activos de instrucción, la disciplina de confianza, la importancia que da a la educación física y moral, a los trabajos manuales a las excursiones, a las obras sociales, etc.”⁶⁶

Según estas apreciaciones, la escuela nueva fundamentaba su acción en principios básicos, los que eran considerados ejes de los métodos activos: formación del carácter, disciplina organizada, proyección práctica del conocimiento en oficios como la jardinería y los trabajos manuales, participación en eventos sociales, realización de excursiones.

En esta realización de excursiones el mismo Decroly puntualizó que era una oportunidad para recorrer y conocer la geografía del país y que además se

⁶⁵ Ibid., p. 32.

⁶⁶ Ibid., p. 32.

constituían en herramientas pedagógicas de inigualable valor, “Es preciso subrayar también lo mucho que los maestros encargados de estas excursiones ganan para sí en capacidades y en conocimiento y documentación de primera mano para ilustrar las lecciones y hacerlas más atrayentes y provechosas. Toda la excursión es, pues, una lección de cosas continuadas, de una oportunidad sin igual que exige para su preparación y realización esfuerzos e investigaciones proseguidos con lógica y espíritu práctico.”⁶⁷

La disciplina organizada por los alumnos lograba una especie de self government, “Como el número de las clases no excede de veinte alumnos, y como los profesores son jóvenes, ha sido muy fácil establecer una disciplina de confianza: así los alumnos se sienten en la escuela tan libres como en su propia casa”⁶⁸. Los egresados que estaban en las universidades participaban en el consejo superior del Gimnasio.

Los métodos activos no aplican castigos pero si corrigen, Decroly trataba de balancear la disciplina sobre dos pilares: el amor y la firmeza, “No hay en el Gimnasio castigos propiamente dichos, hay naturalmente llamadas al orden, observaciones cotidianas, ciertos deberes para reemplazar los que no han sido cumplidos, tareas suplementarias para los alumnos poco activos.”⁶⁹ Estas llamadas al orden, se complementaban con notas, “Las calificaciones que se envían a los padres al fin de cada mes sobre la conducta y el esfuerzo de los alumnos, se determinan en cada clase por ellos mismos en amigable acuerdo con sus profesores y camaradas.”⁷⁰

⁶⁷ Ibid., p. 36.

⁶⁸ Ibid., p. 38.

⁶⁹ Ibid., p. 38.

⁷⁰ Ibid., p. 39.

Los métodos activos, hacen del método una expresión reconocida de la cultura y la educación integral; estos carecerían de valor sino le apuntaran a este fin, lo que el mismo Decroly puntualiza haciendo referencia a la metodología en el Gimnasio Moderno, “Se eligieron eclécticamente los procedimientos, teniendo en cuenta las diversas edades de los niños. Como en la Escuela Internacional de Ginebra, fundada por el señor Ferrière en 1924, se aplican al jardín de niños ciertos principios montessorianos combinados con algunos procedimientos adaptados en Bruselas por el señor Devogle y en La Haya por la señora Philippi, procurando especialmente el contacto con la naturaleza e inspirándose mas que todo en ella para la elección de los objetos y de los hechos capaces de interesar y de ocupar al niño.”⁷¹

Esta metodología implica programas que siguen una línea similar de pensamiento, “Los programas de ideas asociadas con los centros de interés y la convergencia de ejercicios en torno a los mismos centros, se aplican a la enseñanza primaria, con participación activa de los alumnos en las lecciones y juegos educativos; de igual modo que dividen los ejercicios en tres grupos principales, a saber: observación, asociación y expresión”⁷²; resultando así, una síntesis de varias teorías y tendencias, “En resumen, se ha tomado de todas partes lo que ha parecido mejor y lo más conveniente al medio y a los alumnos.”⁷³

3.1.2.3 Necesidad de conocer al niño. Para Decroly, la función de la escuela es preparar para la vida desde la educación, con un conocimiento pleno del niño: “El niño es un ser humano que evoluciona, un conjunto de fuerzas que despierta con el correr de los años y que marca orientaciones definitivas para su vida futura. No es un cuerpo inerte sobre el cual pueda hacerse pesar un sistema fijo y rígido; hay que seguir su desenvolvimiento por la curva que el mismo traza,

⁷¹ Ibid., p. 41.

⁷² Ibid., p. 41.

⁷³ Ibid., p. 41.

sin olvidar que es un organismo viviente y que hay que tener buen cuidado de no estropear su desarrollo natural con sistemas que avancen mas de lo que permita la amplitud de su capacidad en cada momento, sin obstaculizar su crecimiento normal. El método no puede, pues, ser ni precipitado ni estacionario: debe simplemente estar en armonía con las capacidades del muchacho en cada momento de su vida.”⁷⁴

3.1.2.4 Educación e instrucción. Decroly, plantea diferencias entre educación e instrucción, “La educación es un proceso de adaptación que dirige el maestro; la instrucción es un complemento, más precisamente, un auxiliar de esa preparación. La primera engloba el aspecto afectivo del niño, en tanto que la instrucción se refiere a su formación intelectual. Marcar el limite preciso que separa estas nociones resulta casi imposible, porque las ramificaciones se confunden y entrelazan de tal manera, que la urdimbre que forman parece imposible de destrenzar. Si en psicología es difícil concebir la idea en su propia función, sin la más ligera intervención del sentimiento, en pedagogía es imposible casi hablar de educación como noción absoluta, independiente de la formación intelectual.”⁷⁵

La educación, según Decroly, requiere de cariño fervoroso, renunciación, fe y optimismo, lo que le da a la tarea del maestro un carácter de nobleza y confianza, “Fundir en un solo crisol, al fuego del más vivo entusiasmo y de la fe mas convencida todos aquellos elementos, esperar la hermosa cristalización de una raza nueva y fecunda, es la tarea del maestro colombiano.”⁷⁶

3.1.2.5 Intereses en los períodos de la vida. Decroly, recomienda al maestro conocer las características de los niveles de desarrollo de los alumnos,

⁷⁴ Ibid., p. 52.

⁷⁵ Ibid., p. 55.

⁷⁶ Ibid., p. 57.

“Durante el tiempo en que la escuela debe responder en gran parte de la formación de las generaciones por venir, conviene que el maestro conozca las diversas características por que va pasando el espíritu del niño. Así vemos que precisamente en el momento en que aquella lo toma para su educación, a la edad más o menos de siete años, el chico se interesa vivamente por todo lo que gira a su alrededor. Es como quien dice, el centro del mundo, el egoísta que exige de todo, seres humanos y físicos, girar en torno suyo para satisfacción de sus necesidades.

En vísperas de la adolescencia, que tan hondamente revoluciona al individuo en todo orden de cosas, entre los diez y los doce años comienza el ser humano a salir de si mismo, a mirar a sus semejantes no simplemente como sus servidores sino como sus colaboradores.”⁷⁷

Este conocimiento del alumno reforzado por el trabajo cooperativo entre la familia y la escuela, “Tanto la escuela como la familia deben brindar al muchacho un espacio sencillo, ajeno a todo lujo superfluo y, en todo caso, cobijado por leal y completa sinceridad, porque una clase que fuera como un gabinete de toilette, seria de todo punto inconveniente; al contrario de eso, debería tener el aspecto de un taller en que todo fuera actividad, movimiento y naturalidad.”⁷⁸

3.1.2.6 El fracaso de la escuela. Decroly plantea cómo la escuela, entre sus regímenes y disciplinas, se desvía de su labor educativa, “A todo lo largo de las edades la escuela parece haber asumido una actitud hostil para con el niño, a quien considera un ser malo, a quien es necesario domar a todo trance; en consecuencia con semejante concepto lo somete a regímenes inadecuados, a disciplinas cuasi cuartelaría, haciendo caso omiso de sus derechos. Por otra parte, asimilándolo al adulto, le exige que obre como éste, como si uno y otro

⁷⁷ Ibid., p. 103.

⁷⁸ Ibid., p. 113.

fuesen exactamente iguales, como si sus intereses coincidieran en alguna manera. Lo coloca así bajo el peso de deberes de orden moral e intelectual que el pequeño todavía en desarrollo, esta lejos de poder llenar y que de hacerlos, lo conducirían fatalmente a la desilusión. Desgraciadamente hartos, numerosos son los casos para probar hasta donde resultan mal encaminadas aquellas consideraciones.”⁷⁹

3.1.3 La enseñanza de la Lectura y la Escritura sin cartillas. Profesor G. Uribe, 1927. En 1927, el profesor del Gimnasio Moderno G. Uribe Arango publicó el documento titulado “La Lectura sin Cartilla” (según las ideas del doctor Decroly). Este manuscrito es una compilación de las conferencias y conversaciones del Dr. Decroly sobre el método ideo visual, “El método “ideo- visual” o “método natural de lectura como lo titula su autor el insigne pedagogo belga doctor Decroly, ha sido practicado con éxito por espacio de varios años en el Gimnasio Moderno de Bogotá. En este establecimiento tuvimos la oportunidad de recibir de él algunas indicaciones claras y precisas sobre la manera de practicarlo, que nos fueron de grande utilidad en su aplicación.”⁸⁰

3.1.3.1 Generalidades del método Ideo visual. El profesor G. Uribe, plantea que la lectura es una asignatura de gran importancia, “La enseñanza de la lectura no siempre es tarea grata a maestros y discípulos especialmente por la monotonía de que adolece en la mayor parte de los casos y sin embargo, es esta la asignatura a que se da más importancia en el programa escolar, consagrándole buen espacio en el horario, o bien porque se considera como un fin en sí, como algo que debe ser motivo de examen ante numeroso público, o porque sin ese aprendizaje no será posible hacer adquirir al niño los conocimientos escolares exigidos por el plan de estudios.”⁸¹

⁷⁹ Ibid., p. 134.

⁸⁰ Uribe, G. (1927). La Lectura sin Cartilla. (Según las ideas del Dr. Decroly). Bogotá: Manuscrito. p 3.

⁸¹ Ibid., p. 1.

En esta enseñanza de la lectura, habla de los métodos empleados las escuelas públicas, “Los métodos que ordinariamente se emplean en nuestras escuelas publicas, 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 espontanea de los alumnos, quienes a su vez se convierten en meros receptores de la enseñanza, sin mas esfuerzo que el manejar una cartilla, que en nada les interesa en la 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 de tedioso para los niños.”⁸²

El método *ideo visual* propicia una enseñanza más racional, “El autor basa el sistema en argumentos poderosos de orden psicológico y pedagógico que acreditan su bondad bajo todos los aspectos y lo hacen recomendable a todos los maestros que aspiran a dar a sus discípulos una enseñanza, más racional y mejor encaminada que por los métodos ordinarios.”⁸³

El método cumple con una función globalizadora, que es explicada en los siguientes términos: “La función “globalizadora” como llama el doctor Decroly a 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 mas 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 quiera que en todas las

⁸² Ibid., p. 2.

⁸³ Ibid., p. 4.

circunstancias presentemos conjuntos al niño: si le hablamos, por ejemplo, lo hacemos con frases y no con sonidos aislados.”⁸⁴

El método reconoce la memoria visual como una facultad fuerte en la adquisición de la lectura y la escritura, “Algunas experiencias que hemos hecho con niños pequeños a nuestro cargo, nos han llevado a la conclusión de que la memoria visual es mas frecuente y poderosa en muchos casos que la auditiva, que es la que suponen los métodos fonéticos y silábicos de lectura conocidos.”⁸⁵

Una de las grandes ventajas del método es que parte de ideas concretas, “Este procedimiento, por otra parte, es altamente ideológico desde el comienzo mismo de las lecciones, puesto que parte de ideas concretas, ya que la frase y la palabra van íntimamente ligadas a los objetos o imágenes por ellas expresados.”⁸⁶

Este sistema permite asociar la lectura a las demás materias y ser un medio para que el maestro pueda dar las enseñanzas en dichas materias, “Por su parte el autor se vale de ella para desarrollar en varios casos los llamados “Centros de Interés” que, a modo de ejes y basados en las necesidades del individuo, como el alimento, el vestido, la habitación etc., dan lugar a hacer a su alrededor las materias todas del programa escolar. Por último, la técnica de la lectura se adquiere a manera de juego, siguiendo con ello la tendencia natural del niño a este genero de actividades. Así, fundamentado el trabajo en lo que para él es agradable y placentero, se tiene asegurado un factor bien importante en toda tarea educativa –el interés- que determina el esfuerzo ideal de la enseñanza.”⁸⁷ Los centros de interés motivan al niño, porque parten de lo cotidiano del niño y no son desconocidos para ellos.

⁸⁴ Ibid., p. 5.

⁸⁵ Ibid., p. 6.

⁸⁶ Ibid., p. 7.

⁸⁷ Ibid., p. 8.

3.1.3.2 Etapas del método *Ideo visual*. El método propuesto por el Dr. Decroly se desarrolla en varias etapas y parte de la ejercitación de la función visual. La etapa primera es de ejercitación visual, cumple funciones preparatorias, “Al efecto deben principiarse con ejercicios muy simples de dibujo, que el maestro expone en el tablero o en modelos bastante grandes para que sean fácilmente dominados por toda la clase y que los niños deben reproducirlos después de mirarlos unos momentos. Acto seguido el maestro dibujará de nuevo la figura cada vez con otros detalles la reproducción más o menos fiel de tales imágenes, pondrá de relieve la capacidad de visualización y de observación de cada uno de los niños.”⁸⁸ Entra en juego la dedicación y el trabajo del maestro tanto en el tablero o en la elaboración de materiales.

El método también exige de parte del maestro un riguroso ejercicio de disciplina para proponer esquemas ideográficos que capten la atención del niño y estimulen su observación, “Para mayor claridad de los ejercicios que se aconsejan, ponemos un ejemplo de los muchos que el maestro podría hacer: 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, ojo, nariz, etc.) sucesivamente después de que los niños la hayan copiado. Para mayor sencillez es necesario que el dibujo sea apenas un ligero esquema. Igualmente se procederá con objetos concretos, poco complicados como las frutas, a las cuales además es fácil adherir algún objeto (alfiler, navaja, hoja etc.) que dé nuevo motivo a la observación infantil.”⁸⁹

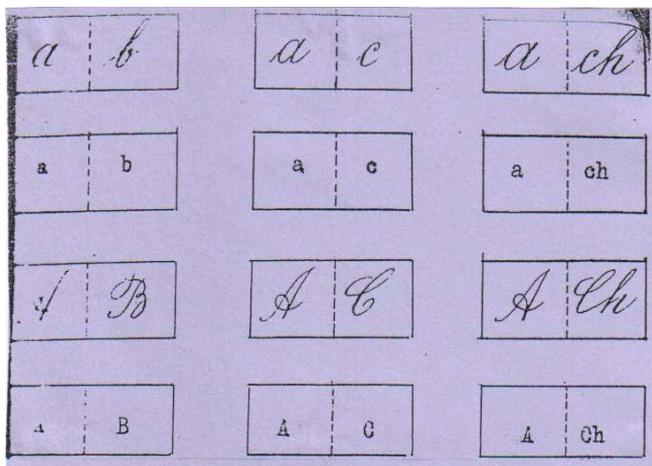
Para esta etapa, el autor propone algunos juegos como el de Dominó Alfabético, (Imagen 1), donde los puntos que hay en las fichas se sustituyen con letras.

⁸⁸ Ibid., p. 8.

⁸⁹ Ibid., p. 9,10.

Imagen 1.

Dominó alfabético



La segunda etapa es complementaria de la anterior. Los niños vienen preparados para seguir el camino de la lectura "Hasta aquí hemos preparado a los alumnos para seguir más fácilmente el camino de la lectura, con ejercicios meramente entrenadores de las facultades que más activamente habrán de colaborar en el mecanismo de esta materia: la observación y la memoria visual. En este nuevo período el maestro deberá procurar que sus alumnos lean."⁹⁰ Introduce varios juegos de palabras y frases.

Por ejemplo el juego numero tres, en el que se presentan oraciones escritas donde el estudiante asocia: idea → frase → acción. Cada frase implica la ejecución de una acción que se relaciona con actividades en el aula de clase. (Imagen 2. Ordenes escritas.)

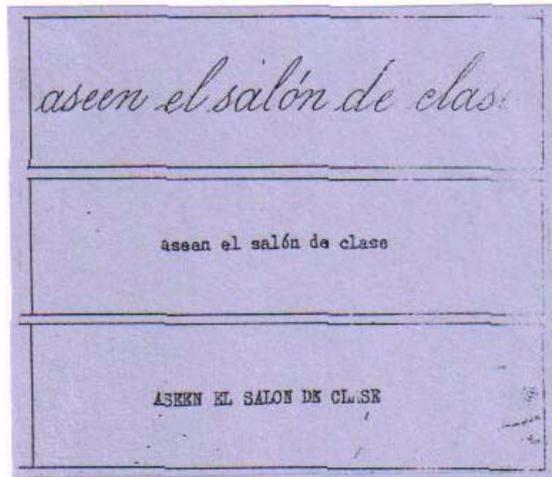
"Este juego constituye para el maestro un buen recurso en el orden y buena marcha de los trabajos escolares"⁹¹

⁹⁰ Ibid., p. 14.

⁹¹ Ibid., p. 14.

Imagen 2.

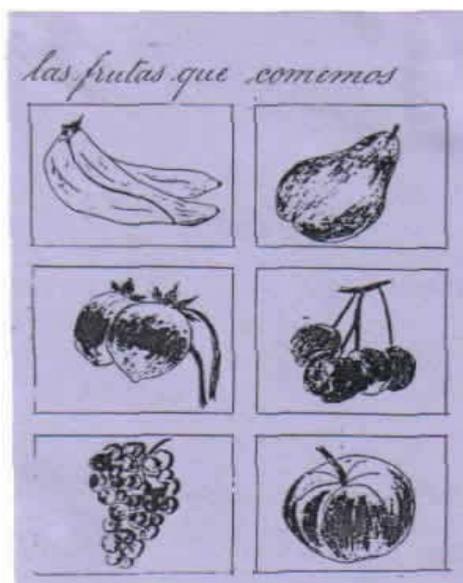
Ordenes escritas



En la siguiente sucesión de ejercicios presentados con juegos, aparecen rótulos sobre los enseres de la escuela, los nombres de los niños y otras imágenes de compañeros. Además, objetos familiares al estudiante, debidamente clasificados y agrupados. (Imagen 3)

Imagen 3.

Serie de imágenes



La tercera etapa es de recapitulación, se efectúan todos los ejercicios anteriores, con el objetivo de mecanizarlos y afianzarlos. Se introduce al niño en la cuarta etapa donde comienza la escritura de palabras, el juego didáctico, la corrección de ortografía. La idea se asocia al signo gráfico y este a su vez es asimilado por las estructuras mentales del niño, que concreta en sus propios escritos.

En la etapa cinco el niño se familiariza con los caracteres de la letra impresa, “Pero no significa que debe prescindirse de aquí en adelante de los signos manuscritos para continuar solo con los de imprenta: de ambos tipos deberá hacerse uso en los demás periodos, si bien no simultáneamente para evitar confusiones al principiante, si sucesivamente y no como hasta ahora dejándolos para la recapitulación, es que ya empieza el alumno a penetrar mas de lleno en la lectura y es necesario que se familiarice muy frecuentemente con los símbolos que van a ser objeto de ella.”⁹²

La etapa seis, corresponde a un período del análisis, “Volviendo a lo del análisis. Parece lo más lógico empezarlo por la descomposición de las frases en palabras procediendo así de lo simple a lo complejo, y para cuyo logro proponemos algunos juegos interesantes.”⁹³

Recomienda juegos en los que aparecen escenas en serie y en secuencia, imágenes para descomponer palabras y luego reconstruirlas en forma de texto. Sugiere que se eviten las definiciones y que se den nociones de gramática.

⁹² Ibid., p. 28.

⁹³ Ibid., p. 30.

Imagen 4. Descomposición de palabras



En la etapa siete, el niño se enfrenta al libro de lectura hecho por los alumnos, con la ayuda del profesor el cual debe contener tipos de letra grande y buenas ilustraciones. (Imagen 5)

Imagen 5.

Libro elaborado por los alumnos



La lectura sin cartillas, a partir de los centros de interés y de la globalización, implicaba un gran esfuerzo y trabajo por parte del maestro, porque con ello se constituía el programa escolar, siguiendo con rigurosidad los criterios propuestos por Decroly, tratando de construir un método de lectura mucho más vivo y adaptado al conocimiento y las necesidades del niño.

3.2 EL MÉTODO FONÉTICO. LA PRESENCIA DE PESTALOZZI

Juan Enrique Pestalozzi, con sus formulaciones hechas en 1801 acerca del método objetivo e intuitivo, fue impregnando lo dicho, en las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, durante el período de estudio 1886- 1968, este último año del cual tenemos la Cartilla Charry, promueve el método fonético,

también en la última disposición de 1963, se propone un método combinado para la enseñanza de la lectura y la escritura incluyendo el método fonético.

En su método: Enseñanza elemental del lenguaje y de la forma, Pestalozzi considera el sonido como el primer elemento de la intuición, “De él se derivan los tres medios de enseñanza especiales que siguen:

FONOLOGÍA: (Doctrina o estudio de los sonidos), o los medios de formar los órganos del habla.

LEXICOLOGÍA: (Doctrina o estudio de las palabras), o los medios de conocer los objetos aislados.

GRAMÁTICA: (Doctrina o estudio del lenguaje), o los medios por los cuales debemos llegar a poder expresarnos con precisión sobre los objetos que nos son conocidos y sobre todo lo que podemos reconocer en ellos”⁹⁴

Al definir estos tres conceptos, lo que hace es determinar los componentes esenciales de una metodología que parte de las estructuras más simples a más complejas en la adquisición, ejercicio y desarrollo de la lectura y la escritura.

La fonología a su vez la divide en el estudio de los sonidos hablados y los sonidos cantados, los sonidos están presentes antes de su pronunciación, forman parte de las experiencias acumuladas del niño, lo que facilita su reproducción, “Él debería haber concluido ya de adquirir ese conocimiento aun antes de que se haya formado en él la aptitud de la pronunciación; y a su vez la destreza o habilidad de poder repetirlos todos, pronunciándolos fácilmente, debería haber

⁹⁴ Pestalozzi, E. (1980). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. México: Editorial Porrúa. p. 60.

llegado en él a la perfección antes de que se coloquen a su vista los caracteres del alfabeto y de que principien los primeros ejercicios de lectura.”⁹⁵

De aquí se desprenden acciones de enseñanza como el conocimiento del abecedario, el ejercicio, el deletreo y la repetición permanente, “ El alfabeto debe, pues, contener en toda su extensión los sonidos de que se compone la lengua, y en cada familia el niño que se ejercita en deletrear debería diariamente repetir esos sonidos en presencia del niño que esta en la cuna, para que la repetición frecuente los grabe de una manera profunda en la memoria de este último y le dé un conocimiento general e inolvidable aun antes de que él se encuentre en estado de pronunciar uno solo de ellos.”⁹⁶

Según Pestalozzi, pronunciar y repetir los sonidos es básico para grabar las impresiones fonéticas mucho antes que poner ante la vista imágenes u objetos, “Asegurando y multiplicando así, mediante una intuición múltiple, el conocimiento de un gran número de nombres, preparo y facilito el aprendizaje de la lectura, y del mismo modo, grabando los sonidos en la memoria antes de principiar a deletrear, preparo y facilito este último trabajo en la edad precisamente en que, por medio de mi libro, los sonidos se domicilian, por decirlo así, y se instalan en la cabeza del niño, antes que él pueda pronunciar siquiera una sílaba.”⁹⁷ El abecedario se recita para colocar los órganos de fonación en posición de garantizar la articulación de los sonidos.

Pestalozzi especifica que el método inicia con las vocales, “Ese libro se diferencia de todos los que le han precedido en que su método, generalmente perceptible aun para el alumno mismo, toma como punto de partida las vocales y colocando gradualmente consonantes antes y después de las vocales, forma las

⁹⁵ Ibid., p. 60.

⁹⁶ Ibid., p. 60.

⁹⁷ Ibid., p. 61.

sílabas de una manera lata y que facilita visiblemente la pronunciación y la lectura de ellas.”⁹⁸ Aquí se observa muy bien el juego fonético, adicionando letras a la vocal que sirve de base, sigue el procedimiento empleando como mecanismo la repetición, así se hace por muchas veces, mientras se yuxtaponen sonidos simples a los de mayor complejidad.

Las ventajas del método son resumidas por Pestalozzi:

- “Retiene a los niños en los ejercicios de deletreo de las sílabas aisladas hasta que ellos han adquirido en él una habilidad suficiente.

Aprovechando de una manera general la semejanza de los sonidos, hace agradable a los niños la repetición de la misma forma y facilita así el resultado que se trata de alcanzar: grabar los sonidos hasta hacerlos inolvidables en el alma de los niños;

Conduce a los niños con gran rapidez a pronunciar inmediatamente y toda entera, sin tener antes que deletrearla previamente, cada nueva palabra formada por la agregación de consonantes aisladas tomadas de otras palabras que ellos han aprendido ya indeleblemente; enseguida, a poder deletrear de memoria esas combinaciones de letras, lo que más tarde les facilita mucho el escribir correctamente.”⁹⁹

Pestalozzi, da cuenta de la rapidez, agilidad y efectividad del método.

La adquisición de la noción fonética es básica para que el niño se familiarice con las estructuras gráficas, “Tan pronto como los niños, ya sea por medio de ese ejercicio particular, ya por el deletreo propiamente dicho, comiencen a conocer suficientemente las letras, se pueden reemplazar las primeras por los caracteres triples que se encuentran igualmente en mi libro. En él, sobre las letras

⁹⁸ Ibid., p. 61.

⁹⁹ Ibid., p. 62.

impresas alemanas (que aquí pueden ser más pequeñas), se encuentran las alemanas manuscritas y debajo de las mismas los caracteres latinos. Se hace deletrear al niño cada sílaba, sirviéndose para ello de las letras de la línea del medio que él conoce ya, y en seguida repetirla en cada caso en las otras dos formas. Él aprende así, sin pérdida de tiempo, a leer a la vez los tres alfabetos.”¹⁰⁰

El deletreo sigue el mismo principio según el cual toda sílaba no es otra cosa que un sonido que se va formando añadiendo consonantes a la vocal, que se constituye en la base de toda la sílaba, “Conforme a esta regla fundamental del deletreo, las vocales son las que se muestran primeramente bajo la forma de caracteres móviles, o colocándolas en un tablero pendiente de la pared. (La pizarra debe tener el borde superior y en el inferior un listelo destinado a colocar las letras y que permita correrlas fácilmente a derecha y a izquierda.) Entonces, siguiendo la guía o el manual, se colocarán sucesivamente las consonantes delante y detrás de cada vocal: a- al – c al- m al, etc. En seguida cada sílaba será pronunciada por el maestro y repetida por los alumnos tantas veces hasta que éstos las hayan aprendido de manera que les sea imposible olvidarlas. Después se les hará pronunciar las letras separadamente, por orden o fuera de él (¿la primera—la segunda?, etc.) y deletrear de memoria las sílabas que se les ocultarán.”¹⁰¹ Las consonantes se ubican delante o detrás de cada vocal; es muy reiterativo el ordenamiento del método no se puede pasar a otro ejercicio sin haber mecanizado el anterior.

El deletreo es la base para relacionar las letras y sus sonidos, como la vinculación a un símbolo gráfico, de aquí en adelante es la práctica y la mecanización, “Cuando se hayan terminado, pues, completamente esos ejercicios de deletreo, entonces se pondrá en las manos del niño el libro mismo como su primer libro de lectura y se le hará leer en él hasta que haya llegado a adquirir la

¹⁰⁰ Ibid., p. 62.

¹⁰¹ Ibid., p. 63.

destreza más indispensable en la lectura.”¹⁰² La fonética garantiza la adquisición de los sonidos en diferentes formas de presentación y asociación con objetos e imágenes.

La lexicología, es el medio que aparece cuando el niño está familiarizado con objetos muy cercanos a él, “Los niños serán, pues, preparados así desde la más tierna edad al estudio de los nombres, esto es, al segundo medio especial de enseñanza derivado de la facultad de emitir los sonidos.”¹⁰³

La lexicología es llamada también onomatología o doctrina de los nombres, entra en juego porque le permite al niño conocer el nombre de los objetos, bien sea de la casa, la naturaleza, la geografía, la historia, de las ocupaciones y de las condiciones humanas. Aprenden series de nombres que a través del uso frecuente y la repetición serán de su dominio.

Posteriormente, aparece la Gramática o doctrina del lenguaje, “Y he aquí que he llegado al punto en que principia a mostrarse el verdadero procedimiento por el cual el arte, sirviéndose de la propiedad perfectamente formada de nuestra especie, el lenguaje, puede llegar a seguir paso a paso la marcha de la naturaleza en el desarrollo nuestro.”¹⁰⁴ La articulación del lenguaje es para Pestalozzi un elemento que diferencia la especie humana sobre otras especies del mundo natural, es la característica que particulariza a los seres humanos ya que el desarrollo corporal y de los sentidos es compartido con las demás criaturas.

Es aquí donde comienza el perfeccionamiento del lenguaje en el niño, teniendo muy presente la consideración previa, “Todo esto ha de alcanzarse por el arte perfecto de la enseñanza del lenguaje y por la psicología más elevada, a fin

¹⁰² Ibid., p. 63.

¹⁰³ Ibid., p. 64.

¹⁰⁴ Ibid., p. 64.

de dar así el más alto grado de perfección al mecanismo de la marcha de la naturaleza que nos conduce de intuiciones oscuras a nociones claras. A la verdad, lo que yo puedo a este respecto no es otra cosa, y yo siento seriamente que soy aquí la voz que clama en el desierto.”¹⁰⁵

El método de Pestalozzi encuentra en el desarrollo del lenguaje un medio para el reconocimiento de los objetos, de las cualidades, de sus propiedades y características; introduce todos los medios expresivos hablados y escritos que familiarizan al niño con los nombres de los objetos y más aún con el uso adecuado del vocabulario que va adquiriendo, respetando en todo momento el principio de desarrollo natural y progresivo.

¹⁰⁵ Ibid., p. 65.

4. ABRIENDO LAS PUERTAS DE LA ESCUELA: ENTRE LA ENSEÑANZA, LA INSPECCIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN, 1886–1968

En la constitución del campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela pública colombiana, necesariamente nos preguntamos por las condiciones de posibilidad por las cuales este saber emerge y procede en la escuela, en un nivel institucional y en una época histórica 1886–1968; por ello indagamos los discursos acerca de este saber en un espacio de posibilidad, en unas prácticas de normalización o corpus legislativo que exceden la escuela y regresan a ella.

Por esta razón, el “Abrir las puertas de la Escuela”, requiere de un mirar hacia adentro de ella, desde un afuera, que delimita los contornos, la periferia, los centros y los altibajos de la superficie institucional. Lo que hacemos es un recorrido por los discursos a través de las disposiciones como prácticas de normalización, que definen y configuran la escuela desde el afuera; seguimos su trayectoria desde los pilares de la instrucción pública hasta las prácticas de lectura y escritura dispuestas para la escuela a través de los planes y programas de enseñanza.

En un primer momento visualizamos la totalidad del corpus legislativo o prácticas de normalización, allí podemos ver las relaciones que se tejen con los otros corpus cómo nos reenvía al teórico y al de las prácticas de lectura y escritura, tomamos los enunciados que dan luz y esclarecen, cómo este disponer de la escuela, determina las modalidades de existencia del saber sobre lectura y la escritura. En un segundo momento hacemos centro en las regularidades que se dan a través del corpus legislativo entre 1886 y 1968, en función de: el objeto de la escuela, el registro de conducta, la inspección como garante del cumplimiento de deberes y los fundamentos de la instrucción pública.

4.1 LA ENSEÑANZA, LA INSPECCIÓN Y LA ADMINISTRACIÓN, DESDE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN 1886

En este apartado vemos cómo se configura la escuela. “El Gobierno Nacional organiza, dirige e inspecciona la Instrucción pública primaria en los departamentos. El territorio de cada Departamento se divide en Provincias y Distritos de Instrucción pública. La Instrucción pública se divide en tres ramos, a saber: La enseñanza, La inspección y la administración.”¹⁰⁶

A continuación vamos a hacer el recorrido por esta organización de la escuela, entre la enseñanza, la inspección y la administración, en cinco apartados que corresponden a unas épocas determinadas así: 1. La enseñanza, la inspección y la administración, desde la instrucción pública en 1886. 2. La instrucción pública: primaria, secundaria, industrial y profesional, entre 1903 y 1904. 3. De la instrucción a la educación, entre 1927 y 1942. 4. Los planes y programas de la enseñanza primaria, rural y urbana, en 1950. 5. Planes y programas de enseñanza primaria en 1963.

4.1.1 La enseñanza: “Las Escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad”. La disposición ordena, organiza y coloca los diferentes elementos que intervienen en la enseñanza: el ministerio, los inspectores, los directores, los maestros y los alumnos. Ésta enseñanza es objeto de la instrucción, centro de actividades, mecanismos y ejercicios.

La enseñanza comienza por definir la finalidad de la escuela, “Las Escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces

¹⁰⁶ Presidencia de la República de Colombia. (1886). DECRETO Número 595 de 1886. Organización de la Instrucción Pública Primaria. Bogotá. Diario Oficial. p. 1.146.

de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre.”¹⁰⁷ La escuela adquiere una organización siguiendo una disposición general.

Las escuelas ofrecen una enseñanza de muchos alcances, puesto que trabajan en función del desarrollo del cuerpo, la mente y el alma, en un abordaje pleno y total del hombre, “La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos y de las fuerzas del cuerpo”¹⁰⁸. La disposición configura un modelo de hombre, en el que la enseñanza lo hace visible, ante todo en el desarrollo armónico de todas las facultades corporales, espirituales e intelectuales.

Todo esto sobre la base de un concepto de sociedad que reclama hombres sanos, dignos y capaces. La escuela se aproxima, al cumplimiento de un ordenamiento fijado, en el plano de los deberes, “Es un deber de los Directores de Escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral y religioso de los niños confiados a su cuidado e instrucción y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia respeto a la verdad, amor a su patria y en suma, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad civilizada y libre.”¹⁰⁹

Las obligaciones y deberes que cumple la escuela y con ella los directores e institutores públicos, son de gran responsabilidad en la construcción de una sociedad civilizada y el ejercicio de la función pública, “Los Directores de Escuela cuidarán de instruir a sus discípulos en los derechos y deberes que tienen como colombianos, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, para cuando sean llamados a ejercer funciones públicas.”¹¹⁰

¹⁰⁷ Ibid., p. 1.146.

¹⁰⁸ Ibid., p. 1.146.

¹⁰⁹ Ibid., p. 1.146.

¹¹⁰ Ibid., p. 1.146.

4.1.1.1 Registro de Conducta: “Se tendrá especial cuidado en la vigilancia de la conducta de los alumnos”. Al institutor se le confiere plena autoridad sobre los niños; esta disposición asegura que el alumno o discípulo sea educado en los hábitos y aptitudes que la disposición establece para un hombre bien educado, “Los Institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación y deben vigilar incesantemente su conducta, no solo dentro de la Escuela, sino fuera de ella, excepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras y acciones, hábitos de urbanidad, y los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive. Una de las mejores recomendaciones de un Institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la Escuela.”¹¹¹

El principio de autoridad del institutor, como cuidador del alumno, estaba restringido únicamente por los límites de la casa paterna. Por lo demás, la vigilancia de la conducta se ejercía en todos los ámbitos públicos y privados donde se desenvolvía la vida de los alumnos.

Este cuidado y vigilancia que se ejercía sobre la conducta de los alumnos, debía quedar registrado en un libro que al finalizar el año era leído, en especial las acciones laudables, “Cada Maestro llevará un libro especial intitulado “Registro de conducta”. En él llevará nota de los actos de mala conducta moral de cada alumno, por separado, como también de sus acciones laudables, tanto dentro como fuera de la Escuela. El día último de los exámenes anuales, en la sesión solemne de distribución de premios, el Maestro de la escuela leerá en público dicho registro en lo que se refiere a las acciones laudables.”¹¹²

¹¹¹ Ibid., p. 1.146.

¹¹² Ibid., p. 1.147.

El cuidado también es asumido por otros funcionarios fuera de los directores e institutores, “Por parte de los Superiores de las Escuelas normales y primarias de la República, como también por parte de los Inspectores generales de Instrucción pública de los Departamentos y de los Inspectores provinciales y locales, se tendrá especial cuidado en la vigilancia de la conducta de los alumnos fuera de las casas de estudio.”¹¹³

En consecuencia, con el principio de autoridad, de vigilancia y observación permanente de la conducta, la disposición establece castigos para una variedad de faltas que pudiera cometer el alumno, tanto dentro como fuera de la escuela, “Serán objeto de castigo los siguientes actos de conducta de los alumnos de las escuelas oficiales, aunque se ejecuten fuera de los respectivos establecimientos de enseñanza:

- El abuso de bebidas espirituosas, sobre todo en lugares públicos y exhibiendo en ellos las naturales consecuencias de ese abuso;

- La presencia en los atrios de los templos y con mayor razón dentro de los templos mismos, en actitud irreverente, o con el objeto de perturbar o contrariar de alguna manera las ceremonias del culto.

- Cometer cualesquiera irrespeto o falta a las señoras, señoritas y, en general, a las personas del sexo femenino, en las calles, plazas o paseos públicos.

- Tratar con irrespeto o falta de consideración a los ancianos, a los niños, a los menesterosos que imploran la caridad pública y a los dementes que en ocasiones transitan por las calles públicas.

- Cualesquiera manifestación irrespetuosa en lugares o reuniones públicas y con mayor razón cualquier ultraje a las corporaciones de la Nación, Departamento y Distrito y a las autoridades y empleados públicos en general.

¹¹³ Ibid., p. 1.146.

- Concurrir, siquiera sea por una sola vez, a las casas de juego, generalmente reconocidas como tales.”¹¹⁴

Quien comete una de estas faltas debe ser denunciado por el funcionario público y recibir la respectiva sanción de acuerdo a la falta cometida, “Los Catedráticos, vigilantes, subdirectores, en sus respectivos casos, de las Escuelas, así normales como primarias, están en el deber de denunciar la ejecución de cualquiera de los actos que quedan enumerados, al Director de la respectiva Escuela, quien en el acto promoverá la averiguación correspondiente, y una vez comprobada la falta y la identidad del alumno ejecutor, aplicará a éste la correspondiente pena, en este orden: Amonestación oral privada. Corrección y amonestación oral pública, en presencia de la comunidad y participación por escrito a los padres. Repetida por tercera vez la falta en el curso del año escolar, el alumno culpable será expulsado solemnemente de la Escuela, pero esta pena no se llevará a cabo sino con la previa aprobación del respectivo Inspector provincial de Instrucción pública.”¹¹⁵

Se puede prescindir de este procedimiento, si la falta es muy grave, ya que tiene otro tipo de sanción, “Cuando la falta o faltas revistan carácter de suma gravedad, a juicio del Director de la Escuela, se prescindirá del orden establecido en el artículo anterior para la aplicación de las penas y se expulsará de la Escuela al culpable, aunque la falta haya sido cometida por primera vez; pero esta expulsión no se llevará a efecto, sino con la aprobación del respectivo Inspector general de Instrucción pública.”¹¹⁶

Hasta este punto, la enseñanza se da por la disposición de elementos que garantizan el cuidado, la observación y vigilancia de la conducta en consonancia

¹¹⁴ Ibid., p. 1.146.

¹¹⁵ Ibid., p. 1.146.

¹¹⁶ Ibid., p. 1.146.

con el principio de autoridad, que está en la misma dirección del objeto de la instrucción escolar en términos de un modelo de hombre y de sociedad que se quiere mostrar.

4.1.1.2. Disponer la Escuela Primaria: Entre la uniformidad y la limitación. La enseñanza distribuye el ordenamiento emanado del Ministerio de Instrucción pública. Dicha organización requiere que las escuelas primarias en todo el país cumplan con unas características y condiciones en función de determinar un modelo de escuela: “Por el Ministerio de Instrucción pública se reglamentarán detalladamente las Escuelas primarias. Serán bases principales de esta reglamentación las siguientes:

- Que la instrucción primaria sea en lo posible uniforme en toda la República, y que esté restringida dentro de determinadas limitaciones, así en cuanto al número de materias que se han de enseñar, como en cuanto a la extensión de ellas.

- Que, en cuanto fuere posible, se promueva el aprendizaje de agricultura y artes y oficios en los Distritos de la República.

- Que la enseñanza sea progresiva, esto es, acomodada a las diferentes edades y facultades de los alumnos.”¹¹⁷

En el ordenamiento de la escuela pública colombiana, aparecen tres elementos recurrentes: el primero referido a la uniformidad de las materias enseñadas, más adelante veremos otras disposiciones que fijarán horarios, intensidades, contenidos y hasta especificaron claramente los métodos y las formas particulares de aplicación. El segundo elemento, tiene que ver con el aprendizaje de artes y oficios, estos aprendizajes aparecen repetidamente en otras disposiciones donde se asignan tiempos, espacios a materias como la

¹¹⁷ Ibíd., p 1.146

jardinería, manualidades, costura y agrícolas. El tercer elemento, referido a la enseñanza de acuerdo a las edades y facultades mentales del alumno, permanece muy claro en toda la disposición, en otras reglamentaciones aparecen los grados y niveles de instrucción y enseñanza dentro de los planes y programas dispuestos.

Estos criterios son muy generales en el funcionamiento de las escuelas primarias pero a la vez disponen específicamente la escuela, en cuanto a: la dirección, los métodos de enseñanza, las tareas, los exámenes y los premios.

4.1.1.2.1 El Director de la escuela: “su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos”. El director de la escuela es la primera autoridad de la escuela, sus funciones y cumplimiento están en relación con la buena conducta, se rige su proceder por el servicio a los demás y a la instrucción pública, el mantenimiento del orden y la disciplina en conformidad con los reglamentos.

“- El Director de la Escuela, por la importancia de las funciones que ejerce, es uno de los primeros funcionarios del Distrito y tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.

- El Director debe estar sostenido y animado por un profundo sentimiento de la importancia moral de sus funciones y fundar su principal recompensa en la satisfacción de servir a los demás hombres y de contribuir al bien público.

- El Director de la Escuela procurará mantener relaciones amistosas y benévolas con todas las personas honradas del Distrito; hablará frecuentemente con los padres de familia sobre la conducta de sus hijos y les hará acerca de ellos las indicaciones convenientes.

- Al Director de la Escuela le está severamente prohibido el roce con personas reputadas como de mala conducta en el lugar y la entrada a tabernas y casas de juego.”¹¹⁸

4.1.1.2.2 Los métodos de enseñanza: sin inculcar “un saber puramente mecánico”.

Los métodos son reglados por el Ministerio de Instrucción, con una exposición sencilla y lógica, estimulan el cultivo de la inteligencia, promueven el descubrir las reglas, los motivos y principios, “En la designación de los métodos de enseñanza, el Ministerio de Instrucción pública deberá tener por base las siguientes reglas:

- La exposición ha de ser sencilla, lógica y correcta.
- No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico.
- Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos y los principios de lo que se aprende.

Las materias de enseñanza se dividirán en cursos progresivos, distribuidos de manera que los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje; sin que sea permitido hacer alteración a favor de ningún individuo, ni dar la preferencia a una materia sobre otra, ni entrar en operaciones forzadas del espíritu, contrarias al desarrollo natural de la razón.”¹¹⁹

Las disposiciones hacen mención a la no utilización de métodos que desarrollen únicamente la memoria y promuevan un saber mecánico.

¹¹⁸ Ibid., p. 1.147.

¹¹⁹ Ibid., p. 1.147.

4.1.1.2.3 Tareas y disciplina: “Que el estudio no produzca fastidio o hastío”. La disposición garantiza cinco horas de trabajo con excepción de domingos y festivos, “En las Escuelas habrá por lo menos, cinco horas de trabajo, con excepción de los domingos, el 20 de julio, el 7 de agosto, los días festivos según el rito católico y las vacaciones que determinen los reglamentos. Los reglamentos determinarán la distribución del tiempo y de las tareas; pero se cuidará de no prolongar demasiado un mismo trabajo, a fin de que el estudio no produzca en los niños fastidio o hastío.

Las horas de enseñanza no serán continuas y en todo caso se preferirán las de la mañana.”¹²⁰

4.1.1.2.4 “Los exámenes, bajo pena de multa”. Los exámenes se realizan en los últimos días de cada período escolar de carácter individual y público, intervienen el director, el inspector y otros funcionarios, la ausencia a los exámenes es causal de multa, los exámenes están de acuerdo con los programas de estudio, “En los últimos días de cada período escolar, tendrá lugar, en todas las Escuelas, un examen individual, público, ante el Director de la Escuela, el Subdirector, si lo hubiere, un Inspector local, un miembro del Concejo Municipal, designado por éste, dos Examinadores que nombrará el Inspector provincial y el Personero municipal. Los individuos aquí designados tienen el deber de asistir a los exámenes bajo pena de multa, hasta de diez pesos, que les impondrá el Inspector provincial.

Todos los niños inscritos en la lista de la Escuela están obligados a presentar examen. Estos exámenes se harán de acuerdo con los programas respectivos.

¹²⁰ Ibid., p. 1.147.

En los exámenes se presentarán todos los ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo que los niños hubieren ejecutado en el período escolar. El Director remitirá al Inspector de Instrucción pública del Departamento aquellos trabajos, que en su concepto sean mejores; y este funcionario remitirá al Ministerio de Instrucción pública muestras de los más notables de estos trabajos.

Los exámenes durarán tantos días cuantos fueren necesarios para examinar a todos los alumnos de la Escuela.”¹²¹

4.1.1.2.5 Los premios: “Por consagración y buen comportamiento”.

Los reglamentos dan premios por consagración y buen comportamiento, lo adjudica la inspección local durante los exámenes anuales, “Los reglamentos establecerán el sistema de recompensas para premiar a los alumnos por su consagración y buen comportamiento.

La adjudicación de cada premio se hará por la inspección local, el último día de los exámenes anuales, la inspección local dará cuenta al inspector general de Instrucción pública de aquellos niños que han obtenido los premios y este funcionario hará publicar sus nombres.

El Gobierno no premia sino los esfuerzos hechos para adquirir mérito moral; no se recompensará en ningún caso a un alumno por sus dotes naturales, ni por los progresos que haya hecho en el estudio, si no ha observado conducta ejemplar dentro y fuera de la Escuela.”¹²²

La enseñanza en general se muestra como un objeto de la instrucción, un promotor de modelo de hombre y sociedad, una disposición que materializa la regulación normativa, un instrumento para observar, vigilar y registrar las acciones de la conducta.

¹²¹ Ibid., p. 1.147.

¹²² Ibid., p. 1.147.

4.1.2 La Inspección: “El que enseña y el que inspecciona”, en la Escuela. Es el instrumento a través del cual el gobierno organiza, dirige e Inspecciona todo lo relacionado con la instrucción pública. Por esta razón, es considerada como un medio para hacer eficaz dicha función de instruir, “La Inspección tiene por objeto hacer eficaces las disposiciones del presente decreto, de los reglamentos y providencias que se dicten en su ejecución y todas las demás resoluciones que se expidan para el fomento de la instrucción pública.”¹²³ Esta reglamentación es general y está dirigida a los maestros, los funcionarios y a los alumnos. Es decir, inspeccionar se constituye en un elemento fundamental para garantizar el desarrollo de las orientaciones y direcciones del gobierno.

La inspección hace sentir sus efectos en términos de asegurar el ordenamiento de la escuela, de lo que en ella se enseña, de las formas de trabajo y de la intervención de los diferentes funcionarios, “Por el Ministerio de Instrucción pública se reglamentará la Inspección de este Ramo, teniendo presentes estos principios:

- Los esfuerzos del gobierno para desarrollar la instrucción popular son estériles si no van acompañados de una poderosa y activa inspección.

- Toda Escuela debe componerse de dos funcionarios: el que enseña a los niños y el que inspecciona y dirige al Maestro y hace efectivos el cumplimiento de los reglamentos y la asistencia de los alumnos.

- Toda omisión o falta en la enseñanza, en la inspección o administración de la Instrucción pública, se ha de hacer efectiva irremisiblemente la responsabilidad o pena en que se incurra, a fin de que no se relaje el sistema y de que a fuerza de severidad se logre convertir en hábitos inherentes al Gobierno republicano y a la organización social, el cumplimiento de todos los deberes.”¹²⁴

¹²³ Ibid., p. 1,147.

¹²⁴ Ibid., p. 1.147.

Estos principios son de algún modo reguladores y tienen como función velar por el cumplimiento de la norma y el desarrollo de la instrucción pública conforme a los presupuestos de la misma disposición.

La inspección opera en tres niveles, local, provincial y general. El inspector local visita y examina la escuela y con ello, a los directores, los maestros y los alumnos.

4.1.2.1 La Inspección local y “un minucioso examen de la Escuela”. La inspección local es ejercida por vecinos caracterizados y autorizados por el inspector provincial. En las ciudades con una población igual a 50.000 habitantes se conforma un Consejo de Instrucción Primaria, sus integrantes son designados por el Concejo Municipal, organismo que suministra los fondos y recursos para su funcionamiento. Por otro lado, nombra un superintendente que hace las veces de inspector provincial, quien se encarga de nombrar y regular a los funcionarios. Todo esto se hace con el aval y la autorización del inspector general.

Las visitas, los informes y registros de éstas, constituyen las herramientas para documentar los resultados. La inspección local, da cuentas del cumplimiento y desarrollo de sus funciones, entre las que se encuentran: “Visitar las Escuelas públicas del Distrito. Informar mensualmente al Inspector provincial sobre el estado de la Instrucción pública en el Distrito. En el informe se expresará el número de visitas practicadas en las Escuelas, el nombre del Inspector local que las haya hecho, los días y horas en que han tenido lugar, las faltas observadas, las providencias dictadas para corregirlas, los descuidos o negligencia de parte de las autoridades municipales y de los padres de familia y de los demás hechos que directa o indirectamente puedan tener alguna influencia en el progreso de la educación.”¹²⁵

¹²⁵ Ibid., p. 1.148.

El Inspector local, está facultado para sancionar a los funcionarios que incurran en casos determinados: “Los Directores o Subdirectores de Escuela pueden ser suspendidos por la Inspección local en los casos siguientes:

- Cuando estén malversando los útiles de la escuela que están a su cargo.
- Cuando el Director o el Subdirector cometan una falta grave contra la religión, la moral o la decencia pública.
- Cuando se descubra que padecen enfermedad contagiosa o repugnante.
- Cuando se hayan entregado al juego o al uso del licor.”¹²⁶

Al comprobarse alguno de los casos anteriores, el maestro podía ser sancionado con la suspensión del cargo, “Luego que la inspección local dicte la suspensión del Director o Subdirector de la Escuela Primaria, acordará las providencias del caso para impedir la continuación del mal que ha dado motivo a la suspensión; y dará cuenta de todo al inspector provincial para que éste resuelva lo conveniente.”¹²⁷

La inspección encuentra en la visita una herramienta muy útil para verificar el cumplimiento de la disposición, “Las Escuelas públicas de cada Distrito serán visitadas por lo menos tres veces al mes. Las visitas se harán siempre en días y horas distintos y sin dar previo aviso al Director.”¹²⁸

Las visitas corresponden a un examen de la Escuela, “El inspector local en servicio hará un minucioso examen de la Escuela, con arreglo a las instrucciones que tenga del inspector provincial. Se informará sobre las regulaciones y disciplina de la Escuela, su salubridad, las faltas cometidas, los castigos impuestos y el efecto que hayan surtido, el carácter y conducta de los alumnos, los progresos de

¹²⁶ Ibid., p. 1.148.

¹²⁷ Ibid., p. 1.148.

¹²⁸ Ibid., p. 1.148.

la enseñanza, los inconvenientes y ventajas de los sistemas empleados, las dificultades con que el establecimiento tropieza y los medios de vencerlas. Se hará presentar las listas de asistencia diarias y examinará el mobiliario, los libros, los mapas y demás enseres de la Escuela.”¹²⁹

4.1.2.2 La Inspección Provincial: el cumplimiento de los deberes en las provincias del Departamento. Los Departamentos estaban divididos en provincias, cada una de estas asistidas por un Inspector provincial nombrado por el Inspector general de Instrucción pública. Básicamente se encargaba de velar, cuidar y garantizar que cada funcionario, en cada escuela cumpliera con los deberes, tal y como fuera establecido, es decir su función primordial consistía en: “Hacer que los Inspectores locales y los Directores de Escuela y los funcionarios municipales que intervienen en la Instrucción pública, llenen cumplidamente sus deberes.”¹³⁰

En un rígido orden jerárquico el inspector provincial velaba por el cumplimiento de los deberes y funciones de los inspectores locales y los directores de escuela. Aseguraba la fidelidad de los informes, que no tuvieran errores y que dieran buena cuenta del orden, la disciplina y la organización de las escuelas. Además que se cumpliera con rigidez y orden las jornadas, horarios, lecciones, “Cerciorarse de que las lecciones se den en el orden que se haya fijado en el cuadro de la distribución del tiempo y de acuerdo con los métodos de enseñanza y con el reglamento de las Escuela primaria.”¹³¹

4.1.2.3 La inspección General: las instrucciones e informes departamentales. La inspección general se ejerce en cada Departamento por el Inspector general de Instrucción pública, entre sus deberes se contempla: “Dar

¹²⁹ Ibid., p. 1.148.

¹³⁰ Ibid., p. 1.148.

¹³¹ Ibid., p. 1.149.

instrucciones claras y minuciosas a los inspectores provinciales y locales sobre el modo de desempeñar sus funciones y facilitarles e indicarles las obras y documentos que deben consultar para el mejor ejercicio de sus empleos.”¹³²

Entre otros deberes y atribuciones, el Inspector general debe cumplir con las siguientes:

“- Redactar y proponer al Ministerio de Instrucción pública las medidas que juzgue conducentes al progreso de la Instrucción.

- Cuidar de que se establezcan y sostengan las Escuelas primarias.

- Hacer que se construyan por los Consejos Municipales edificios adecuados para las Escuelas.

- Suspender a los Directores y Subdirectores de las Escuelas primarias, cuando estos no cumplan con sus deberes carezcan de aptitudes o moralidad y dar cuenta al Gobernador para que, si lo tiene a bien, se haga nuevos nombramientos.

- Nombrar, suspender y remover libremente a los inspectores provinciales de Instrucción pública.

- Llevar y rendir la cuenta de todos los libros y demás elementos destinados a la enseñanza que se le remiten del Ministerio de Instrucción pública para las Escuelas en el Departamento.

- Hacer que se cumplan estrictamente los reglamentos, así en las Escuelas Normales como en las primarias.

- Dar anualmente al Ministerio de Instrucción pública, en el mes de Diciembre, un informe completo sobre la marcha de la Instrucción en el Departamento.”¹³³

¹³² Ibid., p. 1.149.

¹³³ Ibid., p. 1.146.

4.1.3 La administración y las circunstancias de la Escuela. Está relacionada con la administración los gastos ocasionados por la Instrucción pública, a cargo de la Nación, Departamentos y Distritos, no solamente en la provisión de elementos y suministros, sino también con el pago de los empleados de las Escuelas urbanas de varones, la construcción y conservación de edificios de las escuelas, “Los gastos que ocasione la Instrucción pública en todos sus ramos, serán de cargo de la Nación, de los Departamentos y de los Distritos.”¹³⁴

En último momento los costos de administración recaen en los habitantes de cada Distrito, “Los habitantes de cada Distrito están obligados a sostener el número de Escuelas primarias que sean necesarias para que puedan recibir educación gratuita todas las niñas, de siete a quince años de edad, residentes en él. El número de Escuelas de cada Distrito podrá ser reducido por el respectivo Inspector provincial”, “Es condición para que un distrito sea reconocido como tal, el que sostenga una Escuela primaria de varones, por lo menos.”¹³⁵

La administración también fija las condiciones y características que deben reunir los Inspectores, Directores e Institutores, “No podrán ser nombrados Directores o Subdirectores de las Escuelas sino individuos que reúnan las circunstancias siguientes:

- Tener buena conducta.
- Tener la instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en la respectiva Escuela.
- Conocer la teoría de los métodos de la enseñanza primaria y más especialmente su aplicación práctica.

¹³⁴ Ibid., p. 1.149.

¹³⁵ Ibid., p. 1.149.

- No padecer enfermedad contagiosa, o crónica, o repugnante, que estorbe el cumplido desempeño de los deberes anexos a la dirección de una Escuela, o que pueda hacer su persona desagradable a los niños.”¹³⁶

La administración determina así si es posible o no, nombrar a alguno de estos funcionarios, además tiene la forma cómo comprobar si cumplen con los requisitos, “Las circunstancias exigidas, se comprobarán así:

- La edad, con la fe de bautismo, o declaraciones juradas de dos testigos.
- La conducta, por medio de declaraciones juradas de testigos, siempre que estos sean personas honorables.
- La salud, con declaraciones juradas de médicos.
- La instrucción y conocimiento de los métodos de enseñanza, por medio de un examen formal ante el Inspector de Instrucción pública del Departamento.”¹³⁷

4.2 LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA: PRIMARIA, SECUNDARIA, INDUSTRIAL Y PROFESIONAL, ENTRE 1903 Y 1904

Es importante mostrar cómo las disposiciones entre 1903 y 1904, proponen algunos cambios en el ordenamiento de la Instrucción pública con respecto a 1886; otras regulaciones se mantienen tal como aparecen en las establecidas en dicho período, y conservan la estructura de la escuela, como el centro de las acciones de enseñanza, inspección (local, provincial, general), y administración. Establece una división de la instrucción pública: “La Instrucción Pública se dividirá en primaria, secundaria, industrial y profesional.”¹³⁸

¹³⁶ Ibid., p. 1.149.

¹³⁷ Ibid., p. 1.149.

¹³⁸ Congreso de Colombia. (1903). Ley 39, sobre Instrucción Pública. Bogotá: Diario Oficial. p. 585.

La instrucción primaria, es garantizada por los gobiernos departamentales, dando la cobertura necesaria y suficiente en cada uno de los territorios, “La Instrucción primaria, costeadada con fondos públicos, será gratuita y no obligatoria. Estará a cargo y bajo la inmediata dirección y protección de los Gobiernos de los Departamentos, en consonancia con las Ordenanzas expedidas por las asambleas respectivas, e inspeccionada por el Poder ejecutivo.”¹³⁹

La disposición insiste en la formación sobre aspectos fundamentalmente prácticos: el entrenamiento en ciertas aptitudes para los desempeños agrícolas y comerciales, la formación cívica, “Los Gobiernos de los Departamentos cuidarán de difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción primaria, reglamentándola en forma que sea esencialmente práctica, encaminada al aprovechamiento moral y físico de los niños, a la formación de éstos en las virtudes cívicas, y al desarrollo agrícola, industrial y comercial del país.”¹⁴⁰

Aquí se dice, de las obligaciones de los padres de familia o guardadores, “La diligencia de matrícula en las escuelas primarias se considera como una obligación contraída por el respectivo padre o guardador para con el Estado. En consecuencia, el padre o guardador está obligado a mantener al niño en la escuela por todo el año escolar, a menos que compruebe ante la inspección local imposibilidad para ello.”¹⁴¹

La Instrucción Secundaria, es técnica y clásica además de las Normales con la formación de maestros, “La Instrucción Secundaria será técnica y clásica. La primera comprenderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la Instrucción Profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de letras y Filosofía”,

¹³⁹ Ibid., p. 585.

¹⁴⁰ Ibid., p. 585.

¹⁴¹ Ibid., p. 585.

“En cada una de las ciudades capitales de los Departamentos existirá una Escuela Normal para varones y otra para mujeres. Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las Escuelas primarias.”¹⁴² Los alumnos de las Normales adquirirían principios fundamentales para transmitirlos a los niños.

La Instrucción industrial, comercial y técnica, es costeada por la Nación o los Departamentos; en las Escuelas de Artes y Oficios, se enseñarían artes manufactureras y manejo de máquina “Las Asambleas, en su próxima reunión, apropiarán fondos para fundar y sostener, en la capital de cada Departamento, sendas Escuelas de artes y oficios, en las cuales se enseñen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias.”¹⁴³

La Instrucción profesional, “La instrucción profesional se dará en la Facultad de Filosofía y Letras del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en las Facultades de Ciencias Naturales y Medicina, Matemáticas e Ingeniería Civil, Derecho y Ciencias Políticas, en la Escuela de Veterinaria y en el Colegio Dental, establecidos en la capital de la República, así como en las Facultades de los Departamentos.”¹⁴⁴

Estas y otras disposiciones de la Ley 39 de 1903, son reglamentadas en 1904, “El Gobierno reglamentará esta Ley teniendo en cuenta que el sistema escolar y universitario debe hacerse descansar sobre la triple base de la educación moral y religiosa.”¹⁴⁵

¹⁴² Ibid., p. 585.

¹⁴³ Ibid., p. 585

¹⁴⁴ Ibid., p. 585.

¹⁴⁵ Ibid., p. 587

Lo primero que esta reglamentación hace es dividir el personal de la Instrucción pública en dos grupos: el personal administrativo y el personal docente, dependiendo administrativamente del Ministerio de Instrucción pública. Reitera las disposiciones generales de la inspección (local, provincial, general), “La inspección se ejerce no solamente sobre los Maestros y alumnos, sino sobre todos los demás funcionarios que intervinieren en la Instrucción pública, sean superiores o inferiores.”¹⁴⁶

4.2.1 La Instrucción primaria: Entre lo rural y lo urbano 1903- 1904.

Aparece una división de la escuela, “Las escuelas de enseñanza primaria se dividen en rurales y urbanas o de los Distritos. En cada Distrito habrá por lo menos una escuela elemental. Toda escuela primaria estará bajo la dirección de un maestro. Cuando pase de sesenta el número de niños que asistan diariamente a una escuela primaria, se deberá abrir una nueva escuela”¹⁴⁷.

4.2.1.1 La enseñanza y la educación moral, intelectual, cívica y física.

La enseñanza contempla varios aspectos que son considerados esenciales, “La educación moral, la educación intelectual, la educación cívica y la educación física, de los alumnos deben ser objeto de la solicitud constante de los Maestros.”¹⁴⁸

La educación moral, aparece como obra noble de la misión del institutor, “La educación moral es la obra más noble, más importante de la misión del Institutor, el cual debe consagrarse a ella completamente, a fin de hacer fácil a sus

¹⁴⁶ Presidencia de la República. (1904). DECRETO número 491. Reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Bogotá: Diario Oficial, p. 605.

¹⁴⁷ Ibid., p. 606.

¹⁴⁸ Ibid., p. 607.

alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria.”¹⁴⁹

Para esta enseñanza moral, el maestro es un modelo: “Lo que ante todo necesita el niño es el buen ejemplo del Maestro y de los condiscípulos, la enseñanza moral en acción; la lección espontánea que se desprende ya de una lectura, ya del espectáculo de la naturaleza, de un rasgo de la historia o de un apólogo.”¹⁵⁰

Así el maestro, es un inspirador para los niños, “Los Maestros deben inspirar a los niños el respeto a la verdad y a la justicia, el espíritu de caridad y de tolerancia, el amor al trabajo y a la economía y procurarán aprovechar las ocasiones de hacer sus discípulos sensibles a lo que es hermoso en la naturaleza, en las artes, en la vida moral, y aprovecharán así las influencia que la cultura estética ejerce sobre la educación del corazón.”¹⁵¹

La educación intelectual, “El objeto esencial de la enseñanza primaria es el desarrollo en el niño del conjunto de sus facultades mentales. Las materias del programa deben enseñarse de manera que tiendan a perfeccionar dichas facultades y a provocar incesantemente en los niños la espontaneidad del pensamiento.”¹⁵²

Por ello, las enseñanzas deben basarse en la intuición, “Los institutores deben basar sus enseñanzas en cuanto sea posible sobre la intuición, teniendo cuidado de despertar constantemente en los alumnos el espíritu de observación, de reflexión y de invención, y de acostumbrarlos a expresar sencilla pero

¹⁴⁹ Ibid., p. 607.

¹⁵⁰ Ibid., p. 607.

¹⁵¹ Ibid., p. 607.

¹⁵² Ibid., p. 607.

correctamente sus propias observaciones, sus propios raciocinios. Las nociones que se inculquen deben ser siempre exactas y se debe tener presente que las repeticiones hechas bajo formas variadas y atractivas hacen familiares las materias enseñadas.”¹⁵³ Por un lado, se expresa la importancia de la intuición, la observación y la reflexión, y por el otro lado se acude a la repetición para afianzar las “materias enseñadas”.

Los maestros, deben fomentar los estudios útiles y teóricos, “para fomentar en los niños la afición a los estudios útiles y para utilizar los teóricos, es necesario que éstos se presenten a los alumnos en su aspecto práctico y adaptable a las necesidades personales de los mismos educandos. Procurarán, en consecuencia, explicar las lecciones por medio de ejemplos relativos a la Geografía, a la Historia y a las riquezas naturales de Colombia, así como a los hechos de la vida cotidiana.”¹⁵⁴

La educación cívica, se asume como una responsabilidad en primer momento del Director de la escuela: “Los Directores de escuela cuidarán de instruir a sus discípulos en los derechos y deberes que tienen los colombianos, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes”. “Será deber primordial en ellos despertar y avivar el amor a la patria, por una educación especial, que consista en excitar entusiásticamente el sentimiento de los niños a favor del país natal”¹⁵⁵. Se promueve, por tanto, el cultivo del amor a la patria, a su historia y sus héroes, así mismo el respeto por los símbolos patrios, “Los cantos de la escuela deben también contribuir al cultivo de estos sentimientos. Por tanto los niños cantarán todos los días, al terminar las respectivas tareas, el Himno nacional colombiano.”¹⁵⁶

¹⁵³ Ibid., p. 607.

¹⁵⁴ Ibid., p. 607.

¹⁵⁵ Ibid., p. 607.

¹⁵⁶ Ibid., p. 607.

La Educación Física, corresponde al cuidado personal, en cuanto al vestido, el aseo, la posición dentro de la clase, los ejercicios gimnásticos, la calistenia, “La corrección en el vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños. Los institutores pueden rehusar la entrada a la clase, a los alumnos que no reúnan estas condiciones, dando aviso por escrito a los padres respectivos.

Los maestros deben habitar a sus discípulos a que guarden posición natural y correcta durante las lecciones. Después de cada una de éstas es necesario que los niños ejecuten algunos ejercicios gimnásticos: flexiones y extensiones de las piernas, de los brazos, de la cabeza, del tronco.

La calistenia y gimnasia, se enseñarán en todas las escuelas, en las horas destinadas a la recreación. En las escuelas de varones se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército.”¹⁵⁷

4.2.1.2 Plan de estudios: entre Lectura, Escritura, textos y programas. Este plan de estudios se implementa en las escuelas rurales alternadas y de un solo sexo, que funcionan en dos horarios, de a siete a diez de la mañana, para varones y de doce a tres de la tarde, para las niñas; en las de un solo sexo, de siete a nueve y once a tres, “En las escuelas alternadas habrá solo cuatro materias de enseñanza para varones y serán: Lectura, Escritura, Religión y Aritmética. Lo mismo para las niñas, y además costura. En las escuelas de un solo sexo se enseñará además Urbanidad y Geografía, en forma de lecciones objetivas”, “Estas materias serán diarias para los varones y se hará que cada clase dure tres cuartos de hora. Para las niñas serán alternadas la costura y la Aritmética.”¹⁵⁸

¹⁵⁷ Ibid., p. 607.

¹⁵⁸ Ibid., p. 607.

En cuanto a la Lectura y la Escritura, para el primer año especifica: “Lectura y Escritura: Estas enseñanzas serán combinadas. Después de que el niño adquiere el conocimiento y valor de las letras, las escribe usando caracteres generales. Se procederá en primer lugar por las letras vocales, y luego se combinarán con las consonantes en articulaciones directas, directa compuesta, inversa, inversa simple, cerrada, cerrada compuesta, etc. Las combinaciones serán de vocales y consonantes de un solo cuerpo, de vocal y consonante de prolongación arriba, abajo, a ambas partes, etc.”¹⁵⁹ Puntualiza un procedimiento que parte de las unidades más simples como los sonidos y las letras, se enseñan primero las vocales, luego se combinan con las consonantes, empleando diversas formas de asociación, combinación y expresión.

En el segundo año, se trabaja en las mismas materias, la lectura se mecaniza y mejora con el uso de la puntuación, “Lectura- Mecánica corriente. Apliquen los niños los signos de puntuación”, “Escritura- Ejercicios en papel, comenzando por formar elementos de letras y luego letras y palabras sencillas. Debe el maestro vigilar constantemente esta clase par que los niños no adquieran hábitos viciosos en la manera de tomar la pluma, de colocarse, etc.”¹⁶⁰ .

Para el tercer año, el plan contempla las mismas materias, la “lectura es mecánica e ideológica. La Escritura, ejercicios con tamaño medio e inferior. Aquí la escritura será de palabras y frases.”¹⁶¹

En las Escuela urbanas, el plan se modifica un poco con relación al de las escuelas rurales. En el primer año, se enseña Religión, Aritmética, Lectura, Escritura, Dibujo lineal, Canto, Calistenia, Obras de mano. “Lectura – Lectura mecánica y corriente. La enseñanza de esta materia en este primer año de

¹⁵⁹ Ibid., p. 607.

¹⁶⁰ Ibid., p. 607.

¹⁶¹ Ibid., p. 607.

estudios se hará en combinación con la escritura, empleando para ello el método del sonido y el silabeo, y se harán ejercicios ortológicos que se deducirán, primero de las lecciones objetivas con que se da desarrollo a esta materia y luego del libro de lectura”¹⁶², se habla del sonido, silabeo y uso de los libros de lectura.

Las lecciones objetivas, consisten en: “Estas lecciones versarán sobre objetos que los niños conozcan por estar en íntima relación con ellos, como los muebles y útiles de la escuela, los vestidos más usuales y los animales domésticos más útiles al hombre y en ellos se desarrollarán principalmente las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, estado y procedencia de los objetos, previo desarrollo de la noción de los sentidos.”¹⁶³

Por su parte la escritura en este primer año trabaja: “La formación de las letras y la escritura de palabras y de frases cortas en tamaño medio, tanto en la pizarra como en el tablero, con indicación de perfiles y de gruesos”¹⁶⁴.

En años siguientes abordan estas materias, en otros niveles; siguiendo con la lectura y la escritura se observa: “Lectura corrientes con ejercicios puramente gramaticales y ortográficos, sacados del libro de lectura y verificados con especialidad en el tablero”, “Escritura- Formación de las letras y escritura de palabras y de frases cortas en la pizarra y en el tablero”¹⁶⁵. En los últimos años de la primaria se enseña una lectura estética, en prosa y en verso y una escritura más técnica.

En cuanto a los Textos y Programas, el gobierno garantiza la aplicación de este plan de estudios, mediante el suministro y distribución de los textos

¹⁶² Ibid., p. 607.

¹⁶³ Ibid., p. 607.

¹⁶⁴ Ibid., p. 607.

¹⁶⁵ Ibid., p. 608.

escolares, siguiendo un principio de uniformidad , “ Con el fin de que la instrucción primaria sea en lo posible uniforme en toda la República, que sea netamente nacional y se dé en consonancia con las necesidades y conveniencias de la República, los textos serán designados por el Gobierno, quien para ello hará que una junta de pedagogos distinguidos, que el mismo gobierno designará, forme los programas de la enseñanza en las escuelas públicas. Aprobados que sean tales programas por el Ministro, se insertarán 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”¹⁶⁶.

El plan de estudios se va especificando en las diferentes materias de enseñanza como, la lectura, la escritura, religión, canto, geografía entre otras.

4.3 DE LA INSTRUCCIÓN A LA EDUCACIÓN: “INSTRUIR A LOS NIÑOS EN LA ESCUELA O PROCURARLES ENSEÑANZA EN EL HOGAR”, ENTRE 1927 Y 1942

Después de la disposición de Noviembre 16 de 1927, el Ministerio de Instrucción Pública, se llama Ministerio de Educación Nacional, “Desde el 1° de enero de 1928 el Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas se llamará Ministerio de Educación Nacional”¹⁶⁷.

También hace mención a los Directores de Instrucción Pública y sus funciones, “Los Directores de Instrucción Pública se llamarán en adelante Directores de Educación Pública, desempeñarán las funciones de colaboradores y

¹⁶⁶ Ibid., p. 608.

¹⁶⁷ Congreso de Colombia. (1927). Ley 56. Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre Instrucción pública. Bogotá: Diario Oficial, p. 253.

ejecutores de las órdenes del Gobierno en el ramo de educación pública y actuarán como secretarios de los Gobernadores.¹⁶⁸

En esta disposición, se insiste en la obligatoriedad de los padres y guardadores de brindar el mínimo de educación a los niños, “Los padres, guardadores y demás personas que hagan las veces de los padres están obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprenda las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física, tal como las fijará el Decreto reglamentario de esta Ley, pero quedan en libertad de escoger los medios de dar cumplimiento a esta obligación en alguna de las formas siguientes:

Haciendo instruir a los niños en una escuela, ya sea pública o privada, y procurándoles enseñanza en el hogar”¹⁶⁹.

La reglamentación referida sobre el mínimo de educación obligatoria se hace efectiva en, Octubre de 1930, “La enseñanza mínima de que habla el anterior artículo debe comenzar para el niño desde la edad de los seis años”¹⁷⁰. Los padres que no cumplen con esta obligación son sancionados, “Los padres o guardadores que no provean la educación mínima de los niños que están a su cargo, pagarán una multa de dos pesos; convertibles en arresto, por cada mes que el niño deje de recibir enseñanza sin causa justificada”¹⁷¹.

En cada Departamento se conforma una Junta de Censo Escolar para garantizar el cumplimiento de esta obligación, “En cada Municipio funcionará una

¹⁶⁸ Ibid., p. 253.

¹⁶⁹ Ibid., p. 253.

¹⁷⁰ Presidencia de la República de Colombia. (1930). DECRETO 1790. Por el cual se reglamentan los artículos, 4°, 5°, 6°, 7° y 8° de la Ley 56 de 1927. Bogotá: Diario Oficial. p. 462.

¹⁷¹ Ibid., p. 463.

Junta de Censo Escolar integrada así: por el maestro que designe el Inspector Provincial; por el Inspector Local y por el Alcalde respectivo. Las funciones de esta Junta serán las siguientes:

Confeccionar las listas de los niños que en el año subsiguiente hayan de cumplir seis años de edad.

Publicar esas listas y hacerlas conocer por cuantos medios sean posibles, de todos los vecinos del lugar y pasar copia de ellas al Director de Educación Pública del Departamento”¹⁷².

A los Directores de Educación Pública, se les encarga reglamentar la comprobación del alcance de un mínimo de educación a los once años, “Los niños en adelante, deben demostrar, al cumplir los once años, que han adquirido el mínimo de enseñanza establecido. A los que rindan la prueba satisfactoriamente se les expedirá un certificado que así lo haga constar”¹⁷³.

En estas disposiciones son considerados los mínimos de obligatoriedad en la Educación intelectual, moral, cívica y física. Anteriormente se decía de las materias de Lectura, Escritura, Aritmética, Religión, Geografía, entre otras; en 1942, aunque las materias tienen otra denominación siguen siendo primordiales en la enseñanza, “La función primordial de la escuela en Colombia ha de ser la enseñanza de la lengua, la historia, la geografía y los principios cívicos de la Nación colombiana”¹⁷⁴.

¹⁷² Ibid., p. 462.

¹⁷³ Ibid., p. 463.

¹⁷⁴ Presidencia de la República. (1942). DECRETO 91. Disposiciones sobre el funcionamiento de establecimientos de educación. Bogotá: Diario Oficial, p. 241.

Hace más énfasis en el idioma castellano, “En todos los establecimientos educativos del país se dará preferente atención al aprendizaje del idioma castellano, y todos los estudios que se cursen en dichos planteles deberán hacerse en esta lengua por cuyo uso correcto el magisterio queda obligado a velar, sin perjuicio de que a las lenguas extranjeras, como auxiliares, se les dé la extensión que señala el pensum oficial y a su práctica se conceda el tiempo y la importancia que aconsejan los principios pedagógicos”¹⁷⁵.

4.4 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, EN 1950. PARA LA ESCUELA RURAL Y URBANA

En 1950, la instrucción comprende tres escuelas: Rural alternada, Rural de un solo sexo, y la Urbana, “A partir de la vigencia del presente Decreto, la instrucción Primaria, para efectos de lo que establece la Ley 56 de 1927, comprenderá los siguientes grados de instrucción: a) Escuela Rural Alternada, de dos años de estudio. b) Escuela Rural de un solo sexo, de cuatro años de estudio; c) Escuela Urbana, de cinco años de estudio. El Plan de Estudios para los distintos grados de Instrucción será el siguiente:

Escuela Rural Alternada, de dos años de estudio.

Primer Año:

Materias	Clases semanales
Religión e Historia Sagrada.....	3
Lectura y Escritura.....	4
Aritmética.....	4
Labores de hogar, para niñas.....	3
Oficios y trabajos rurales para niños.....	3

¹⁷⁵ Ibid., p. 241.

Educación Cívica con nociones	
Históricas y geográficas.....	1
Urbanidad y hábitos higiénicos.....	1
Educación Física.....	1

Segundo Año:

Materias	Clases semanales
Religión e Historia Sagrada.....	3
Lectura y Escritura.....	4
Aritmética.....	4
Labores de hogar, para niñas.....	3
Oficios y trabajos rurales para niños.....	3
Educación Cívica con nociones	
Históricas y geográficas.....	1
Urbanidad y hábitos higiénicos.....	1
Educación Física.....	1

Escuela Rural de un solo sexo, de cuatro años de estudio

Primer Año:

Materias	Clases semanales
Religión e Historia Sagrada.....	4
Lectura y Escritura.....	6
Aritmética.....	6
Nociones de Naturaleza.....	3
Labores de hogar, para niñas.....	6
Oficios y trabajos rurales para niños.....	6
Educación Cívica con nociones	
Históricas y geográficas.....	3
Urbanidad y hábitos higiénicos.....	3

Educación Física..... 2

Segundo Año:

Materias	Clases semanales
Religión e Historia Sagrada.....	4
Lectura y Escritura.....	6
Aritmética.....	6
Nociones de Naturaleza.....	3
Labores de hogar, para niñas.....	6
Oficios y trabajos rurales para niños.....	6
Educación Cívica con nociones Históricas y geográficas.....	3
Urbanidad y hábitos higiénicos.....	3
Educación Física.....	2

Escuela Urbana, de cinco años de estudio

Primer Año:

Materias	Clases semanales
Religión e Historia Sagrada.....	3
Lectura y Escritura.....	8
Aritmética.....	6
Nociones de Geometría y Dibujo.....	2
Nociones de Higiene y Geografía.....	3
Nociones de Naturaleza.....	3
Urbanidad y hábitos higiénicos.....	1
Canto.....	1
Obras manuales y jardinería.....	3
Educación Física.....	3

Segundo Año:

Materias	Clases semanales
Religión e Historia Sagrada.....	3
Lectura y Escritura con lenguaje.....	7
Aritmética.....	6
Nociones de Geometría y Dibujo.....	2
Nociones de Naturaleza.....	3
Nociones de Historia y Geografía.....	3
Urbanidad y hábitos higiénicos.....	3
Canto.....	1
Obras manuales y jardinería.....	4
Educación Física.....	3 ¹⁷⁶ .

La intensidad horaria para la materia de Lectura y Escritura es mayor en los primeros años que en los últimos. En esta misma disposición se enuncia el señalamiento de los Programas correspondientes al plan anterior: “El Ministerio de Educación Nacional, señalará los Programas correspondientes al anterior Plan de Estudios, en tres tipos diferenciados, a saber: el de educación fundamental o básica: para las Escuelas rurales alternadas; de educación primaria rural: para las Escuelas Rurales de un solo sexo; y de Educación primaria urbana”¹⁷⁷.

4.4.1 Programas de enseñanza de la Lectura y la Escritura: “Ejercicios preliminares, para adiestramiento en la mano”. Primer año. En estos programas, la Lectura para el Primer año comprende:

“1. Ejercicios preliminares de dibujo en el tablero y en los cuadernos para adquirir adiestramiento en la mano.

¹⁷⁶ Presidencia de la República de Colombia. (1950). DECRETO 3468. Se adopta el plan de estudios de la Escuela Primaria Urbana y Rural. Bogotá: Diario Oficial, p. 706.

¹⁷⁷ Ibid., p. 707.

2. Se empleará el método de Palabras Normales para la enseñanza, en el siguiente orden:

Enseñanza de las vocales.

Enseñanza de las consonantes.

Con tales sonidos se harán variados ejercicios en el tablero, los que se escribirán también en los cuadernos precedidos de prácticas de correcta pronunciación y de entonación natural, cuidando de que las palabras se escriban siempre con su ortografía correspondiente. Las letras de tipo de imprenta se enseñarán simultáneamente con las de tipo manuscrito. Una vez conocidas, el maestro empleará una cartilla racional para la lectura: ésta será diaria y se hará en forma individual y simultánea. Serán corregidos los errores de pronunciación y se procurará que el niño entienda lo que lee, estimulándolo a reproducir oralmente lo leído. Ejercicios frecuentes para educar el oído, la vista y la voz, factores esenciales de la buena lectura. Se enseñarán las mayúsculas una vez conocidas las minúsculas¹⁷⁸. La enseñanza de la lectura y la escritura tiene que ver con el adiestramiento de la mano, es decir, una preparación de tipo motor para fortalecer la destreza y la habilidad.

También hace referencia al empleo del método de Palabras Normales, siguiendo un orden estricto en la enseñanza de la vocal y después de las consonantes, posteriormente se enfatiza en la pronunciación, la ortografía y escritura de las palabras. El procedimiento continúa con el empleo de una cartilla para mejorar la lectura, es decir, se cuenta con un texto como instrumento de apoyo al desarrollo de las lecciones.

La lectura y la escritura se asocia al desarrollo del lenguaje, a manera de ejercicios correctivos, “Corrección de lenguaje- Estimúlese al niño a conversar e

¹⁷⁸ Presidencia de la República. (1950). Planes y Programas de la Enseñanza Primaria, Rural y Urbana. Bucaramanga: Imprenta del Departamento. p. 16.

indúzc casele a la narración de sucesos relacionados con la vida del lugar. El maestro aprovechará la oportunidad para corregir discreta y pedagógicamente los errores de lenguaje. Al finalizar el período escolar, los niños de este grado deben saber leer medianamente”¹⁷⁹.

También hace énfasis en una escritura a partir de muestras y modelos de letras y dibujos. Las letras en un primer momento son de tamaño grande y el tamaño disminuye de acuerdo a la práctica que se adquiera, “Los niños escribirán frases sencillas en sus cuadernos, en letra grande y, a medida que la práctica sea mayor, el tamaño irá disminuyendo. Dibujarán los objetos que sirvan para la enseñanza de los sonidos. Imitarán las muestras del tablero y conservarán sus cuadernos en perfecto estado.”¹⁸⁰

Para las escuelas urbanas, se sigue el procedimiento básico descrito anteriormente, además del uso de otros textos fuera de la cartilla, “Lectura en la cartilla que adopte el maestro. Enseñanza de las mayúsculas. Lectura en libro distinto de la cartilla, adecuado al grado mental de los niños por su sencillez, ordenación, temas atrayentes, etc. Ejercicios diarios de lectura, procurando que los niños empleen la entonación natural (no el sonsonete), vocalicen con claridad y entiendan lo que leen. Reproducción oral de lo leído.”¹⁸¹

Para el desarrollo del lenguaje y enriquecer el vocabulario, la disposición propone el empleo de palabras y frases conocidas, relacionadas con la casa, la escuela, el salón; “El vocabulario versará sobre los miembros de la familia, los muebles y utensilios del hogar, las partes de la casa, los miembros del cuerpo, las herramientas de los distintos oficios, etc. Corregir y aumentar el vocabulario

¹⁷⁹ Ibid., p. 16.

¹⁸⁰ Ibid., p. 16.

¹⁸¹ Ibid., p. 63.

infantil”. Para la escritura se siguen los mismos lineamientos enunciados anteriormente.

En el segundo año, la enseñanza de la lectura y la escritura, introduce algunos elementos como, “Reproducción oral, por el niño, de lo leído, con su vocabulario propio y discreta corrección de éste, si fuere el caso. Los niños consultarán en el diccionario el significado de las palabras desconocidas”¹⁸²; además del uso del diccionario recomienda el empleo de otros libros diferentes a la cartilla del grado, “Lectura en libros distintos de la cartilla, con auxilio del maestro, prefiriendo las biografías de hombres ilustres, de héroes y sabios, especialmente nacionales; las historias sencillas y breves sobre sucesos históricos patrios; las enseñanzas morales presentadas en forma atrayente; las normas cívicas y los principios de urbanidad; las enseñanzas de higiene y las fábulas y cuentos de fondo moral, que tanto cautivan al niño y educan su imaginación”¹⁸³.

En cuanto al lenguaje, comprende los niveles semánticos, ortográficos y de estructuras lingüísticas, con la diferenciación de sílabas, palabras, frases. El aprendizaje del alfabeto, lo mismo que la clasificación de las palabras en sustantivos, adjetivos, verbos. Todo esto asociado a los ejercicios para adiestrar el oído, la vista, la mano y mejorara la coordinación entre estos sentidos.

La redacción se hace desde la observación directa del niño, a partir de elementos conocidos, “Enseñar la redacción de cartas y hacer que los niños expresen por escrito sus observaciones en una clase, en un paseo, en una fiesta, etc., sin descuidar la corrección individual de las redacciones.”¹⁸⁴

Todos estos ejercicios constituyen operaciones para corregir el lenguaje, “Para conseguir la corrección de lenguaje aprovechará el maestro las enseñanzas anteriores sobre sustantivos, adjetivos y verbos, para conseguir que apliquen los

¹⁸² Ibid., p. 64.

¹⁸³ Ibid., p. 64.

¹⁸⁴ Ibid., p. 65.

alumnos a las cosas sus nombres castizos, empleen adjetivos y formas verbales correctos. Dirigirá sus temas especialmente hacia las palabras en que con frecuencia se incurre en error.”¹⁸⁵

Para enriquecer el vocabulario, se propone, “Enriquecimiento del vocabulario: movimiento de los animales; voz de los animales, nombres de las distintas bocas de los animales; de algunos machos, de sus hembras e hijos. Buscar términos semejantes (como árbol, arbusto, planta, mata, yerba). Buscar antónimos o contrarios (de ladrón, furioso, orgulloso, dañino, cubrir y otros.”¹⁸⁶

Para obtener una buena ortografía, se proponen estos ejercicios:

“a) Practicar la Escritura ortográfica de las palabras que designen objetos que están en contacto con el niño: tiza, lápiz, banco, mesa, ventana, bandera, zapato, camisa, botón, calzones, navaja, borrador, etc. Variados ejercicios visuales y escritos. B) Escritura de palabras tales como guerra, agüero; guitarra, agüita; garra, jarra; gota, jota; aguar, ajuar; pague y paje; pero y perro; distinción y variados ejercicios. c) Enseñanza de reglas muy sencillas de ortografía que no tengan excepción.”¹⁸⁷

En el tercer año, se promueve la lectura de viva voz, la lectura modelo por parte del maestro y la lectura silenciosa, “Sirviéndose del libro que se adopte para este año, el maestro leerá delante de los niños y, en seguida, cada uno de éstos hará lo propio, en voz alta, en tanto que los compañeros leen silenciosamente lo mismo. Reproducción oral, por los niños, de lo leído, con su vocabulario personal.

¹⁸⁵ Ibid., p. 65.

¹⁸⁶ Ibid., p. 65.

¹⁸⁷ Ibid., p. 65.

Ejercítense los niños en la lectura silenciosa y narren lo que han leído espontáneamente. Empleen, para ello, fuera del libro de lectura, otros apropiados a su desarrollo, que sean amenos y ofrezcan asuntos provechosos a su recta formación. Continúese fomentando en los niños el hábito de consultar el diccionario”¹⁸⁸. Hace énfasis en el uso de otros textos fuera de una cartilla y el uso frecuente del diccionario.

En el lenguaje, se trabaja el acento de las palabras, los artículos, las clases de palabras, conjugaciones de verbos y redacciones cortas. Se tienen en cuenta, las reglas ortográficas, “reglas ortográficas basadas en el parentesco de palabras. Correcta escritura de palabras derivadas de las siguientes: barba, barca, beber, carbón, boca, buey.”¹⁸⁹ La escritura, es de gran cuidado en el uso de las reglas ortográficas y una correcta redacción.

En el cuarto año, continúan los mismos procedimientos de los años anteriores, haciendo énfasis en el uso de la biblioteca, “Estimúlese a los niños a servirse de la Biblioteca Escolar, que debe seleccionarse cuidadosamente desde el punto de vista moral y de acuerdo con las necesidades pedagógicas de los escolares”¹⁹⁰; así mismo, plantea la aplicación de nociones de gramática como los prefijos y sufijos, “Afianzar el estudio de las nociones de Lenguaje enseñadas en los años anteriores. Palabras afines. Raíz de las palabras. Noción de prefijos y sufijos. Cómo se forman las palabras derivadas y cómo las compuestas.”¹⁹¹

En el quinto año, la materia aparece con el nombre de castellano y no como lectura y escritura, el alumno encuentra lecturas que demandan la memorización

¹⁸⁸ Ibid., p. 66.

¹⁸⁹ Ibid., p. 67.

¹⁹⁰ Ibid., p. 67.

¹⁹¹ Ibid., p. 67.

de diferentes textos literarios y la interpretación de los mismos, “Practíquense lecturas de trozos selectos de escritores colombianos e hispanoamericanos.”¹⁹²

4.5 LOS PLANES Y PROGRAMAS DE LA ESCUELA EN 1963: “SITUAR LA ESCUELA EN UN PLANO DE IGUALDAD”

Esta disposición de 1963 es fundamental en la unificación de la escuela primaria, “Los actuales Planes y Programas de estudio de Educación primaria, que rigen desde 1950, establecen un triple sistema educativo que es necesario unificar para situar la escuela primaria en un plano de igualdad, tanto en el medio urbano como en el rural.”¹⁹³

Esta unificación plantea la actualización de los planes y programas, “Dichos Planes y programas deben ser actualizados y reestructurados de acuerdo con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y con los avances de la pedagogía.”¹⁹⁴

Esta unificación planteada desde 1886, es más explícita en la concepción de la Educación Primaria y sus objetivos primordiales, “La Educación primaria es la etapa inicial del proceso educativo general y sistemático, a la que toda persona, sin discriminación alguna, tiene derecho a partir de los siete (7) años de edad”.

“Los objetivos primordiales de la Educación Primaria colombiana son los siguientes:

-Contribuir al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de su personalidad;

¹⁹² Ibid., p. 68.

¹⁹³ Presidencia de la República de Colombia. (1963). Decreto 1710. Se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana. Bogotá: Diario Oficial. p. 813.

¹⁹⁴ Ibid., p. 814.

-Dar al niño una formación integral básica, mediante el dominio de los conocimientos y las técnicas elementales.

-Formar en los niños hábitos de higiene, de protección de la salud.

-Proporcionar al niño oportunidades para que mediante la observación, la experiencia y la reflexión, asuma actitudes que le permitan alcanzar una concepción racional del universo.

-Capacitar al niño para una vida de responsabilidad y de trabajo, de acuerdo con las aptitudes y vocaciones individuales.

-Preparar al niño para el empleo adecuado del tiempo libre.

-Estimular en los educandos el sentido de apreciación de los valores estéticos.

-Procurar el desarrollo de la conciencia de la nacionalidad, el espíritu de convivencia, de tolerancia y de respeto mutuo¹⁹⁵

Estos objetivos son comunes para las escuelas y para el desarrollo de las asignaturas, éstas aparecen en un único plan de estudios, con la intensidad horaria respectiva: “Establécese para la escuela primaria colombiana el siguiente plan de estudios:

Clases semanales:

Asignaturas.....	Grados				
	I	II	III	IV	V
Educación Religiosa y Moral.....	3	3	3	3	3
Castellano.....	9	9	7	7	6
Matemáticas.....	6	6	5	5	5
Estudios Sociales.....	5	3	6	6	6
Ciencias Naturales.....	3	3	5	3	6
Educación Estética Y Manual.....	4	4	4	4	4
Educación Física.....	3	3	3	3	3

¹⁹⁵ Ibíd., p 814.

Suma total de clases semanales 33 33 33 33 33

Las asignaturas del Plan anterior comprenderán las siguientes materias:

Educación Religiosa y Moral: Religión e Historia Sagrada.

Castellano: Lectura y escritura, vocabulario, composición oral y escrita y gramática.

Matemáticas: Aritmética y geometría intuitiva.

Estudios Sociales: Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo.

Ciencias Naturales: Introducción a las ciencias de la Naturaleza y sus aplicaciones.

Educación estética y manual: Música, canto, dibujo, educación para el hogar, obras manuales.

Educación Física: Danzas, gimnasia y juegos educativos.”¹⁹⁶

Es notoria la cantidad de horas destinadas al castellano, principalmente en los tres primeros años, constituida por: lectura, escritura, composición oral y escrita y gramática.

4.5.1 Programa de lenguaje: “Relacionar el idioma con las demás asignaturas del plan de estudios”. Los programas son entregados a las escuelas públicas del país por parte del Ministerio de Educación Nacional, para cada grado, con sus especificaciones por materia en cuanto a los objetivos generales y específicos, el contenido, procedimiento, y actividades. (Imagen 6)

¹⁹⁶ Ibid., p. 814.

Imagen 6.

Programa de enseñanza del lenguaje

PROGRAMA DE LENGUAJE		
PRIMER GRADO		
CONTENIDO	PROCEDIMIENTO	ACTIVIDADES
<p>Destrezas Básicas: Ejercicios para el adiestramiento de la mano.</p> <p>Desarrollo de la vista. Desarrollo del oído. Aspecto social. Desarrollo de vocabulario.</p> <p>Estos ejercicios serán orales al principio y luego escritos de acuerdo con el progreso que se obtenga en la lectura y la escritura.</p>	<p>Por medio del relato de sus experiencias y de cuentos, el niño expresará gráficamente sus propias ideas.</p> <p>Debe darse la confianza y libertad suficientes, para que el niño exprese libremente su pensamiento.</p> <p>Son aconsejables los ejercicios de imitación porque disciplinan el grupo y permiten la participación de todos los niños.</p>	<p>Dibujo libre. Determinar en el grupo el niño más alto y el más bajo. Relatar aspectos de su vida en el hogar. Escuchar cuentos, (cortos y sencillos). Hacer ejercicios de imitación. (Movimientos del carpintero, del herrero, del agricultor, de las aves, etc.).</p>
<p>Insistir en los temas anteriores con mayor amplitud. El niño y sus intereses. El maestro y sus compañeros de clase.</p>	<p>Conversación dirigida sobre diferentes aspectos del habla. Corregir y aumentar el vocabulario. Expresión libre por medio del dibujo y el modelado, de acuerdo con las experiencias del niño. Hacer que todos</p>	<p>Dibujo de acuerdo con la iniciativa del niño. Modelado en arcilla, plastilina, etc. Recortado de siluetas. Diferenciación de formas, tamaño y color.</p>

El título "Programa de lenguaje" es general e incluye la propuesta metodológica para la lectura y la escritura. En los contenidos aparecen las destrezas básicas que requerían ser desarrolladas, comienza con el adiestramiento de la mano; adiestrar comprende el uso de la repetición, la reiteración y la mecanización, así es posible alcanzar el adiestramiento.

Entre los objetivos del programa de lenguaje se encuentran: "- Ayudar al desenvolvimiento de las capacidades del niño para que alcance una correcta expresión oral y escrita y para que presente en forma ordenada y lógica sus pensamientos. -Desarrolladas estas capacidades, usarlas como medio eficaz de comunicación. -Capacitar al niño para que cuando abandone las aulas esté en condiciones de aumentar su cultura, pueda auto educarse mediante el uso adecuado del libro. -Relacionar el idioma con las demás asignaturas del plan de estudios y con la vida de la comunidad. -Formar en los niños el sentimiento de nacionalidad, mediante el uso corriente de la Lengua Materna y el conocimiento de

las obras literarias colombianas. –Desarrollar en el niño la expresión oral, las habilidades y destrezas necesarias para iniciarlo en la lectura y la escritura.

- Formar el hábito y el gusto por la lectura como medio de instrucción y recreación, de acuerdo con los intereses individuales de los alumnos. – Procurar que los alumnos adquieran un tipo de escritura correcto, claro y legible.”¹⁹⁷

El programa de Lenguaje es específico en el manejo de las indicaciones metodológicas, “La enseñanza del lenguaje se hará en todos los momentos del trabajo escolar. La composición oral y escrita no será una actividad aislada sino ligada a las diversas actividades escolares. La enseñanza será gradual y debe seguir el siguiente proceso: a) Observación. b) Elaboración; y c) Expresión.”¹⁹⁸ Este proceso está relacionado con los planteamientos de Decroly.

Este programa presenta una diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, “El lenguaje oral: El desarrollo del lenguaje oral no debe limitarse a un maestro o clase; exige acción conjunta de todos los profesores de la escuela y debe incorporarse en todas las actividades de la vida escolar. El cultivo del Lenguaje oral comprende: a) La educación de la voz. b) El desarrollo del lenguaje espontáneo. c) La práctica de la lectura expresiva. La enseñanza del lenguaje escrito debe considerar: a) ejercicios de composición y conocimientos gramaticales. b) Cultivo y apreciación del lenguaje literario. En síntesis: Desarrollo del lenguaje (lectura, escritura, ortografía y ortología.)”¹⁹⁹

¹⁹⁷ Presidencia de la República de Colombia. (1963). Programas de Enseñanza Primaria. DECRETO 1710. Primer Grado. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. p. 3.

¹⁹⁸ Ibid., p. 4.

¹⁹⁹ Ibid., p. 4.

Este desarrollo del lenguaje se basa en una expresión espontánea de situaciones que estimulan el interés infantil, “en consecuencia se deben propiciar diálogos y discusiones entre los alumnos para ejercitarlos en la formulación de preguntas y en la habilidad para dar respuestas correctas y oportunas.”²⁰⁰

El programa muestra un interés de despertar en el niño el deseo por leer, “El nuevo concepto de lectura implica, además de la comprensión, la reacción del lector ante el contenido de la página escrita. Labor del maestro es suscitar en los alumnos la necesidad de la lectura mediante motivaciones bien dirigidas que los estimulen a leer.”²⁰¹ Este interés está asociado al material elegido para tal fin, “El material que escoja para la lectura deberá contribuir también a este fin. Sin menosprecio de la lectura oral que es importante para formar buenos hábitos de pronunciación, articulación, puntuación y dirección. Hay que dedicar tiempo y atención a la lectura silenciosa que es la más útil en la vida.”²⁰²

Por medio de la lectura oral, es posible revisar y corregir errores fonéticos, semánticos o de entonación, por ello de la preparación dependen estas oportunidades: “a) Corrección de los defectos de pronunciación, vocalización, articulación y puntuación. b) Comprensión de los nuevos vocablos. c) Interpretación del significado de las palabras, distinción de sinónimos y figuras literarias. d) Colocar al niño ante situaciones que le provoquen reacciones frente a los trozos seleccionados.”²⁰³.

Para la escritura, también aparecen unas indicaciones: “En cuanto a la escritura, es muy útil motivar este aprendizaje mediante juegos y ejercicios de dibujo en el tablero para familiarizar al niño de primer grado con los materiales que

²⁰⁰ Ibid., p. 4

²⁰¹ Ibid., p. 4.

²⁰² Ibid., p. 4.

²⁰³ Ibid., p. 4.

va a usar. No es aconsejable exigir la rapidez desde el comienzo del primer grado.”²⁰⁴ El tamaño de la letra lo mismo que en la disposición anterior se reduce a medida que el niño mecaniza el uso de los caracteres, el tipo de letra script es el más aconsejable para la iniciación de la escritura.

4.5.1.1 La enseñanza de la lectura y la escritura, en el primer grado: “combinando el método de palabras normales, el ideo visual y el fonético.”

La enseñanza de la lectura y de la escritura se hace después de haber cumplido una etapa de aprestamiento, que prepara y dispone al alumno para la lectura y la escritura, “Durante el período de aprestamiento, el maestro ha de procurarle al niño variadas experiencias que le faciliten su desarrollo físico, mental, emocional y social.”²⁰⁵

En esta enseñanza el maestro debe: “Tener en cuenta que: a) El niño percibe las ideas en su totalidad y no en sus partes. b) Sus expresiones y realizaciones tienen un carácter global. c) El aprestamiento ha desarrollado en el niño una capacidad para expresar ideas.”²⁰⁶

El programa señala que el maestro puede combinar varios métodos, “El maestro puede enseñar a leer y a escribir combinando el método de palabras normales, el ideo visual y el fonético para integrar un sistema de enseñanza que partiendo de oraciones proporcione al niño un vocabulario básico que le permita interpretar lo que lee y escribir lo que piense.”²⁰⁷

Este método combinado representa ventajas: “a) El niño comprende mejor lo que lee. b) No hay deletreo. Lee las palabras completas. c) El libro de lectura

²⁰⁴ Ibid., p. 4.

²⁰⁵ Ibid., p. 10.

²⁰⁶ Ibid., p. 11.

²⁰⁷ Ibid., p. 11.

llega al niño en una etapa posterior con la agradable sorpresa de leer por primera vez un libro.”²⁰⁸

En caso de encontrar dificultades al aplicar el método, el programa sugiere los siguientes pasos: “Primer paso: Selección del vocabulario básico, se presenta una lista de palabras normales para formar el vocabulario básico. Con cada palabra se elabora un cartel de tamaño apropiado. (**Ver** imagen 7.) Se coloca en la parte superior la ilustración relacionada con la palabra que se va a enseñar, se escriben tres oraciones referentes al dibujo, incluyendo en ellas la palabra normal. Las oraciones deben ser de un solo renglón seguido, escritas con letra grande y clara de tipo intermedio (script).

Presentación del cartel: a) Deducción de las oraciones. b) Reconocimiento visual de cada oración. c) Deducción de la palabra normal. d) Enseñanza de la palabra normal (reconocimiento, lectura y escritura mediante ejercicios en el aire y sobre diferentes superficies).

Segundo Paso: Valiéndose de las palabras normales adquiridas el maestro podrá hacer ejercicios de mecanización como éste: Previamente elaborará tarjetas con las palabras conocidas y las palabras de enlace, y con ellas hará que los niños formen oraciones y lean.

Tercer Paso: Cuando el niño domine perfectamente el vocabulario básico, puede permitírsele el uso de la cartilla que el maestro considere adecuada.

Cuarto paso: Enseñanza de las combinaciones dobles. Para esta enseñanza, el maestro puede seguir el mismo sistema que empleó en las combinaciones sencillas. A partir de este momento el maestro debe buscar el

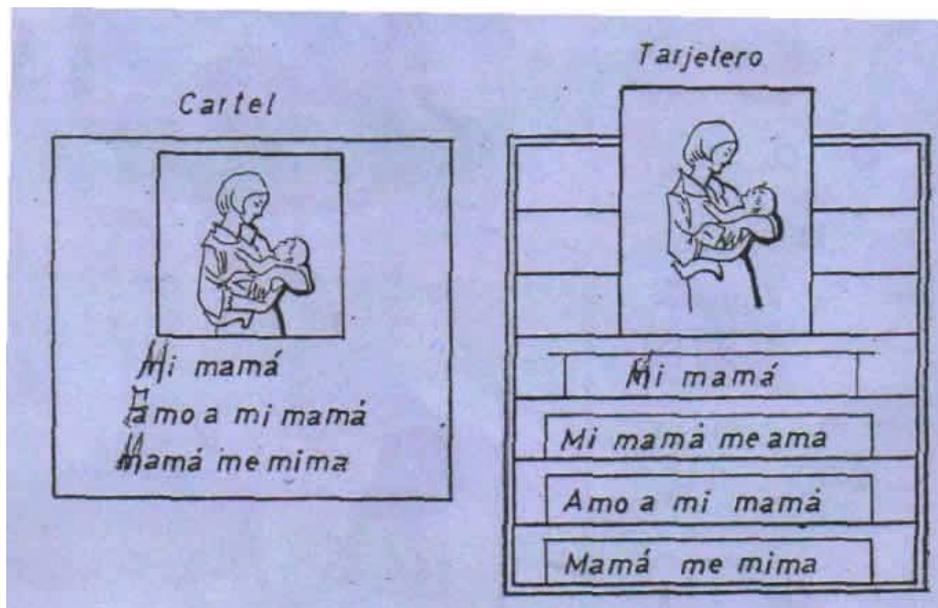
²⁰⁸ Ibid., p. 11.

²⁰⁹ Ibid., p. 11.

medio para que los niños lean en revistas, libros, periódicos, etc. A fin de familiarizarlos con los diferentes tipos y tamaños de letras.”²⁰⁹

Imagen 7.

Uso del cartel y el tarjetero en la enseñanza de la lectura y la escritura.



Con el uso del cartel se buscaba que las imágenes y el texto aportaran al desarrollo de la metodología con la observación y lectura de la ilustración y las frases, que fueron reconocidas y leídas a una sola voz: “mi mamá”, “mi mamá me ama”, “amo a mi mamá”, “mamá me mima”.

4.6 REGULARIDADES EN LAS PRÁCTICAS DE NORMALIZACIÓN

En la constitución del campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana, miramos la escuela desde las prácticas de normalización, en

²⁰⁹ Ibid., p. 11.

esta visibilidad de los discursos observamos cómo circulaba este saber en el andamiaje de la escuela, a la luz de lo dicho, lo que se enseñaba y se aprendía.

4.6.1 El objeto de la Escuela. El saber sobre la lectura y la escritura está inscrito en una madeja de relaciones entre los diversos elementos que constituyen el concepto de escuela; cuando nos hemos aproximado a esta escuela en su espacio histórico, concreto y la forma cómo se configura y perfila es posible conocer cuál ha sido el objeto de la misma.

En esta relación entre el concepto y el objeto se mueven y operan los discursos, de allí surgen las demarcaciones que bordean y recorren la periferia y profundidad de lo dicho, lo enseñado y aprendido, las regularidades e irregularidades, lo que permanece, desaparece o se transforma.

Al analizar las prácticas de normalización la escuela entre 1886 y 1968, encontramos una recurrencia de conceptos que se mudan de un corte a otro, se trasladan de una norma a otra, de un registro a otro, de una cartilla a otra. Es así como la discursividad puede ser localizada, no sólo en las regiones del saber en donde se encuentran, sino que dan luces para comprender cómo la visibilidad adquiere una modalidad de existencia en lo dicho.

Desde esta perspectiva vemos cómo el objeto de la escuela siempre estuvo ligado a la “formación de hombres sanos de cuerpo y espíritu, buscando elevar el sentimiento moral y religioso de los niños”. El propósito fundamental de la educación tenía como prioridad perfeccionar el carácter, habilitar para la vida ciudadana mediante la instrucción en los deberes, derechos y sobre todo contribuir en el refinamiento de la conducta.

Expresiones como formar, elevar e instruir, tiene significativas connotaciones desde el punto de vista de la función enunciativa de los discursos

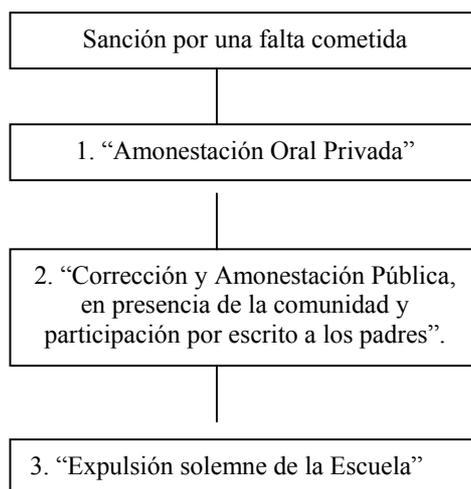
así, “formar hombres sanos de cuerpo y espíritu y elevar el sentimiento moral y religioso e instruir a los niños en derechos y deberes”, son conceptos que hacen visible una educación de corte naturalista; este fue un principio Pestalozziano que se hizo muy evidente no sólo en la organización del sistema de instrucción sino en la disposición de los programas, los contenidos y las metodologías de lo que se enseñaba y aprendía.

La educación tenía como propósito convertir las escuelas en espacios de trabajo disciplinado, en los que predominara el orden y la obediencia. Dar forma al carácter, al espíritu, al comportamiento, implicaba el ejercicio de la autoridad y del poder disciplinado, lo que garantizaba una demostración práctica, en la vida familiar y social de los buenos sentimientos, los nobles ideales y las sanas virtudes humanas.

Esto explica por qué el objeto de la escuela permaneció como una regularidad manifiesta, no sólo en el discurso sino en las prácticas de enseñanza; las escuelas se asemejaban a cuarteles militares y centros de entrenamiento porque tanto el maestro, como el director y el inspector de la escuela pasaban a ser portadores de un control que se traducía en una disciplina rígida y estricta; los alumnos no solo memorizaban y enunciaban lecciones, al mismo tiempo recibían un adiestramiento físico, “ejercicios gimnásticos, flexiones y extensiones de las piernas, brazos, cabeza y tronco”, el cual buscaba una posición natural y correcta durante las lecciones; en las escuelas de varones hacían “ejercicios y evoluciones naturales, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército”. Con ello la docilidad y la obediencia constituían aspectos fundamentales de la disciplina y una forma de educación donde el niño era maleable y dirigible.

4.6.2 El registro de conducta. El objeto de la escuela trajo consigo la permanencia de conceptos como formar, instruir y elevar, el carácter y el espíritu, esta regularidad hizo visible el uso generalizado de prácticas para disciplinar y orientar la conducta. Los registros de conducta fueron libros en los cuales se consignaban las faltas y las acciones laudables de los alumnos; las faltas eran castigadas y corregidas y las acciones laudables eran premiadas públicamente.

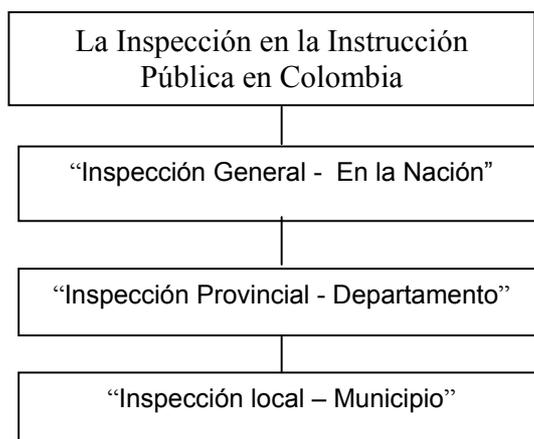
El registro de conducta se constituyó en un documento público que podía ser leído no sólo por el maestro sino por el director y los inspectores, fue un instrumento regulador de la disciplina que hizo visible el procedimiento para sancionar o castigar una falta aplicando la siguiente “pena”:



El registro de conducta no solamente era una práctica disciplinaria sino un efecto directo del ejercicio del poder, la denuncia de las faltas y la sanción se conjugaban para convertirlo en una declaración que señalaba los comportamientos “públicos y privados”. Esta práctica era aplicable a los alumnos y a los maestros, dentro y fuera de la escuela, a los maestros se les prohibía “el roce con personas reputadas como de mala conducta y la entrada a tabernas y casas de juego”. Lo que se visibiliza son unas condiciones y regulaciones de la escuela en su concepto y objeto, en las cuales las prácticas de saber fueron posibles.

4.6.3 La inspección y los objetivos de la instrucción pública. La instrucción pública se daba a través de “la enseñanza, la inspección y la administración”, aparecen las figuras de quien enseña y quien inspecciona, el primero es el maestro quien siendo un ejemplo de virtudes y calidades humanas inspiraba en los niños “el respeto a la verdad y a la justicia”. El segundo es el inspector, quien “dirige al maestro y hace efectivos el cumplimiento de los reglamentos y los deberes”, en ambos casos estamos hablando de sujetos subordinados y condicionados por el control que buscaban ejercer. En consecuencia, los inspectores, los directores y los maestros, terminaban siendo más vigilados y controlados que los mismos alumnos.

La inspección operaba en tres niveles:



La inspección correspondía a un ordenamiento que buscaba establecer jerarquía de cargos y funciones, legalizar relaciones de fuerza que se desplazan en diferentes líneas y organismos; la inspección operaba como un mecanismo para controlar la enseñanza, actuaba como parte de la instrumentación de la escuela para instituir.

Con la inspección se confirma el rol de los sujetos de la enseñanza, “el que enseña” y “el que inspecciona” se produce un cruce de relaciones que muestra cada una de las funciones:

“El que enseña”	“El que inspecciona”
<p>Controla la enunciación de lo que se enseña.</p> <p>Es responsable de ejecutar los programas de enseñanza.</p> <p>Cumple con las funciones específicas del cargo, siguiendo lineamientos de “uniformidad y limitación”</p> <p>Se le asigna el papel de transmisor de la enseñanza.</p>	<p>Controla la conducta y el desempeño de quien enseña.</p> <p>Informa sobre el estado de la Instrucción pública, después de “visitas y exámenes a la escuela”.</p> <p>Lleva el control de los bienes y recursos necesarios en la enseñanza.</p> <p>Garantiza que el sistema de Instrucción opere efectivamente en los niveles: “General, provincial y local”</p>

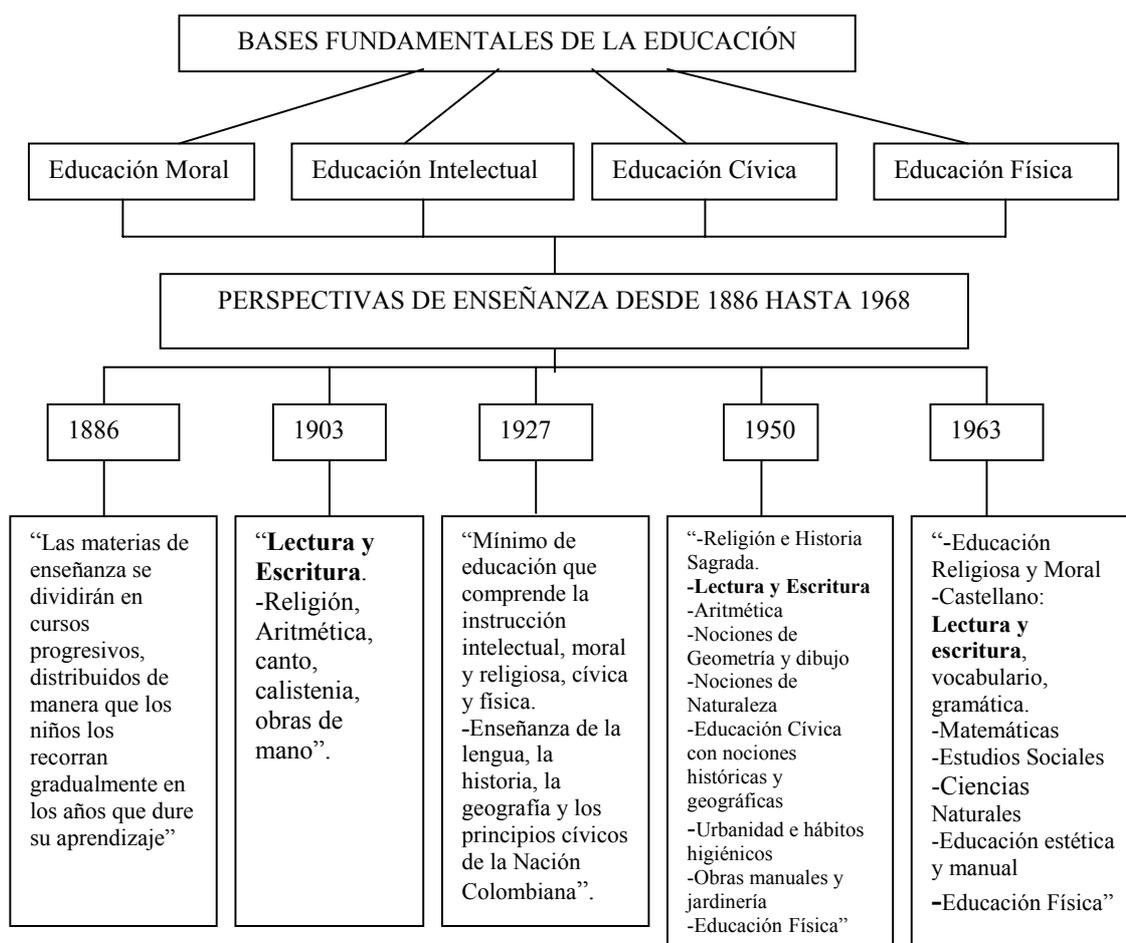
“El que enseña y el que inspecciona”, como sujetos subordinados hacían parte de una modalidad reglada, del ejercicio de la vigilancia entendida como el cuidado y la atención sobre las personas y las cosas que se tienen a cargo.

4.6.4 Fundamentos de la Instrucción pública. El principio de uniformidad en la instrucción pública fue una constante entre 1886 y 1968, siguió una trayectoria de continuidad que podría constituirse en una traslación de recurrencias en la visibilidad de los discursos y las prácticas, había “uniformidad de programas, textos, materias, métodos, horarios, edades”.

Las escuelas públicas se caracterizaron por emplear programas de enseñanza unificados, dirigidos hacia el desarrollo de la personalidad, el carácter, la elevación de la moral y la religión además del ejercicio de la ciudadanía. Los pilares fundamentales de este modelo de instrucción estaban dados por una

“educación moral, intelectual, cívica y física” que se ajustaba a unos horarios y comprendía aspectos básicos de la educación.

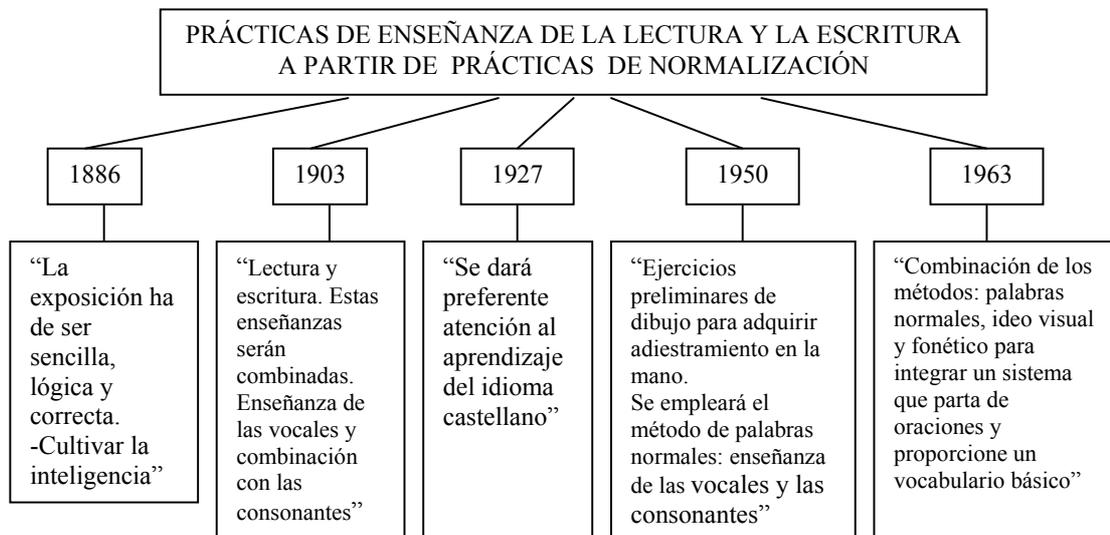
Estas bases fundamentales de educación permanecieron durante todo el período de análisis (1886- 1968) así se hubiesen ampliado las materias, la intencionalidad formativa permaneció; así se dieran cambios en la superficialidad de las líneas discursivas, éstas conservaron la esencia enunciada en la pretensión de instruir, enseñar, reglar, normalizar y elevar las condiciones y características potenciales de los sujetos enseñados. La trayectoria de estas “bases necesarias para la vida” en las cuales se visibiliza el saber sobre la lectura y la escritura, está representada de la siguiente manera:



En esta trayectoria de las bases de la educación entre 1886 y 1968, podemos visibilizar la trayectoria de la lectura y la escritura como materia de enseñanza, la intensidad horaria varía de acuerdo al grado para algunos son 6 horas, 7 y hasta 9 horas. No importa cual sea la distribución de las asignaturas y las materias, la pretensión ha sido lograr unos buenos niveles de lectura y escritura, comprensión, capacidad argumentativa y de interpretación, con relación a la adquisición de aprendizajes.

Observamos cómo la educación intelectual siempre ha promovido un pensamiento libre, creativo y crítico; la educación cívica permanece, así se le denomine formación ciudadana o educación social, la escuela se ha esforzado por preparar al ciudadano del futuro. Lo mismo acontece con la educación religiosa y moral desde los cimientos de la religión católica. Por su parte la educación física muestra una regularidad en la forma de educar y disponer el cuerpo para la enseñanza, desde el entrenamiento hasta el desarrollo de destrezas motrices, por ejemplo para la enseñanza de la lectura y la escritura, se destaca la etapa de aprestamiento, como una ejercitación para el aprendizaje de las letras.

La continuidad en el diseño y unificación de programas de enseñanza, se hizo evidente en los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque este aspecto se amplía en el capítulo siguiente, la trayectoria nos muestra tres tendencias metodológicas: el fonético, palabras normales y el ideovisual. Observamos cómo en 1963 por medio de una disposición ministerial avalan la combinación de estos tres métodos “el maestro puede enseñar a leer y escribir combinando el método de palabras normales, el ideovisual y el fonético...” Estas prácticas de lectura y escritura se representan de la siguiente manera y su trayectoria:



En síntesis, el planteamiento fundamental en este análisis es sostener que la escuela colombiana ha mostrado una serie de regularidades y continuidades desde la concepción de los discursos hasta la visibilización en las prácticas escolares. Así se ha constituido el objeto de la escuela, movilizándolo los conceptos, las disposiciones y la organización de un espacio a otro.

El estudio nos permite demostrar que las modificaciones se han mostrado en la superficialidad de lo dicho, de lo enseñado y de lo aprendido y no tanto en la profundidad de la función y del régimen de los enunciados.

5. DENTRO DEL SALÓN DE CLASES, A TRAVÉS DE LAS CARTILLAS DE LECTURA Y ESCRITURA: “CARTILLA CHARRY”, “ALEGRÍA DE LEER”, “MI PRIMER LIBRO DE LECTURA”

En el capítulo anterior la *escuela abre sus puertas*, y nos permite mirarla desde afuera, desde unas prácticas de normalización, que dejan ver la organización escolar, al maestro, al alumno y por consiguiente las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura.

En este capítulo nos atrevemos a explorar mejor esa interioridad, a la que ingresamos a través de las cartillas de lectura y escritura. Nos paramos para mirar una clase y ver cómo se desarrollan las lecciones, esto nos permite apreciar con más claridad qué se piensa, qué se dice y qué se enseña en materia de lectura y escritura.

Se trata de detenernos a mirar la ruta que sigue el maestro para aplicar los procedimientos de la cartilla y que se constituyen en un inventario de ejercicios y actividades para enseñar a leer y escribir, manejar el vocabulario, la gramática, la composición, etc.

Es presentar a través de las cartillas otro lado de la visibilidad, cómo ésta efectúa los entrecruzamientos de líneas de enunciación y objetivación, cómo en dichos enlaces se producen desplazamientos y quedan a la luz algunas fisuras y puntos de quiebre. Todo nos conduce a determinar el espesor de dichas líneas de visibilización, aproximándose en diferentes niveles de análisis a las modalidades que reglan la existencia y las condiciones de posibilidad de los dominios discursivos de las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, en el despliegue de la función enunciativa.

En un primer momento indagamos la totalidad del corpus de las prácticas de lectura y la escritura en la constitución del campo de saber, a través de los discursos que circulan en las cartillas: “Cartilla Charry”, “Alegría de leer” y “ Mi primer libro de lectura”, las cuales fueron apropiadas al interior del aula, por los maestros, los alumnos y la sociedad en general; además porque eran cartillas que circulaban en las escuelas públicas del país como un obsequio por parte del gobierno. En la segunda parte abordamos las regularidades que se dieron con el uso de estas cartillas como prácticas institucionalizadas de lectura y escritura en la escuela.

En este recorrido tenemos la oportunidad de visualizar la enseñanza de la lectura y la escritura a través de unos métodos, de unas estrategias y del desarrollo de unos planes y programas de enseñanza, podemos también ver cómo éste corpus de las prácticas nos remite al corpus de las teorías y al corpus legislativo o prácticas de normalización.

5.1 LA CARTILLA CHARRY Y EL MÉTODO DE ENSEÑANZA SIMULTÁNEA DE LECTURA Y ESCRITURA

Esta cartilla fue publicada en 1917, con el título: “Enseñanza simultánea de Lectura y Escritura, por la combinación de los métodos del silabeo y el fonético, según el sistema Pestalozziano, por Justo V. Charry, Institutor graduado”²¹⁰. El texto, que vamos a describir, fue actualizado por Cecilia Charry Lara, en 1968, de la obra original escrita por Justo V. Charry, bajo el título *Nueva Cartilla Charry*, para la Enseñanza simultánea de Lectura y Escritura. Esta cartilla, corresponde a la undécima edición, es una publicación del I.C.C.E (Instituto Colombiano de construcciones escolares), con el aval del Ministro de Educación Nacional, Octavio Arizmendi Posada en 1968.

²¹⁰ Rey, A. (2000). La enseñanza de la lectura en Colombia (1870- 1930). Una aproximación desde el análisis del discurso. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. p. 83.

Aunque se toma un texto “actualizado”, es iluminador porque no se aleja mucho del original, cuyas reformas operan según Cecilia Charry, “Con el propósito de actualizar el método de lectura de la “Cartilla Charry”, la edición que hoy ofrecemos incluye una serie de reformas que, sin cambiar fundamentalmente su contenido, agilizan la enseñanza, la hacen más atractiva para los niños y más fácil de utilizar para los profesores. Dichas innovaciones se pueden resumir así: 1. Formato más grande. 2. Excelente presentación editorial. 3. Dibujos infantiles más apropiados. 4. Palabras y frases en dos colores. 5. Mayor número de vocablos básicos. 6 Frecuencia de palabras ya conocidas por el alumno. 7. Vocabulario ilustrado. 8. Aumento de lecciones. 9. Ejercicios de prelectura. 10. Historietas, adivinanzas y trabalenguas. 11. Letra manuscrita. 12. Abecedario en mayúsculas. Modificada la “Cartilla Charry” cubre el proceso completo de la enseñanza de la lectura en forma amena, racional e intensa”²¹¹. Es decir las actualizaciones no afectan el contenido original.

5.1.1 Ejercicios de prelectura: Son interesantes porque obligan al niño a reflexionar para que pueda relacionar los dibujos. La *Cartilla Charry*, comienza con ejercicios de prelectura. “Este libro incluye algunos ejercicios de prelectura, con el fin de que el profesor, utilizándolos en su totalidad, despierte en los discípulos el deseo de leer.”²¹²

Los ejercicios están orientados al reconocimiento de conceptos como forma, tamaño y color. “Es muy importante que los niños distingan tamaños, colores y formas; que sean capaces de interpretar una lámina y puedan relacionar las ilustraciones de una página, antes de entrar directamente en los ejercicios de lectura. Siguiendo este proceso los alumnos empiezan a leer, o sea a captar ideas

²¹¹ Charry, C. (1968). Nueva Cartilla Charry. Enseñanza simultánea de Lectura y Escritura. Bogotá: Voluntad. p. 3.

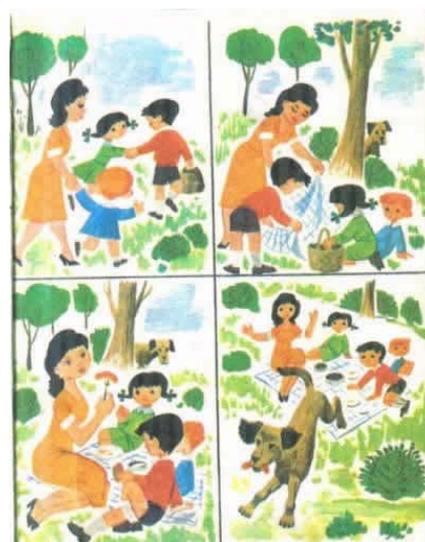
²¹² Ibid., p. 4.

de las formas gráficas que el libro les ofrece. La transición posterior al vocabulario escrito es un proceso más lógico y fácil”²¹³.

En la página 11 de la cartilla (Ver imagen 8) se ilustra un ejercicio de Prelectura. “En la página 11 se presenta una historieta en cuatro gráficas, así: la escena primera muestra un paseo en el campo; la mamá prepara comestibles para sus hijos. En la segunda, los niños están muy interesados en lo que próximamente van a comer y ayudan a la madre en sus labores. En la tercera, la mamá empieza a repartir la comida entre sus hijos y levanta en la mano una salchicha. En la cuarta y última escena, un perro que nadie había visto, arrebató por detrás la salchicha de la mano de la mamá, ante la sorpresa de todos. El profesor hará observar minuciosamente cada una de las láminas e irá pidiendo a los alumnos que las describan y hagan comentarios sobre ellas; los incitará a que expresen sus ideas y sentimientos, por medio de preguntas claras, lógicas y adecuadas. Aun cuando los niños todavía no han empezado el aprendizaje de la lectura, entienden la historieta en su totalidad, la pueden explicar y se entusiasman con el desarrollo de los acontecimientos”²¹⁴.

Imagen 8.

Ejercicios de prelectura. Cartilla Charry

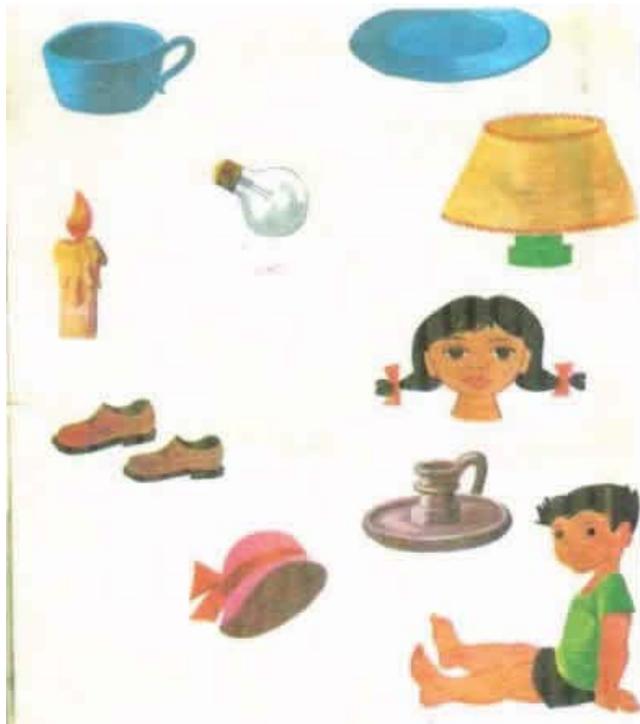


²¹³ Ibid., p. 4.

²¹⁴ Ibid., p. 4.

En la página 12 de la cartilla (Imagen 9), se toma otro ejercicio de prelectura, “En la página 12 hay un ejercicio muy importante. Se encuentran dos filas de objetos. En la de la izquierda están: vela, taza, zapatos, bombilla, sombrero; y en la de la derecha: plato, pantalla, cabeza, candelero, niño descalzo. El alumno debe deducir a qué ilustración del lado derecho corresponde cada ilustración del lado izquierdo. Esta lección es interesante porque obliga al niño a reflexionar para que pueda relacionar los dibujos”²¹⁵.

Imagen 9.
Ejercicio de Prelectura. Cartilla Charry



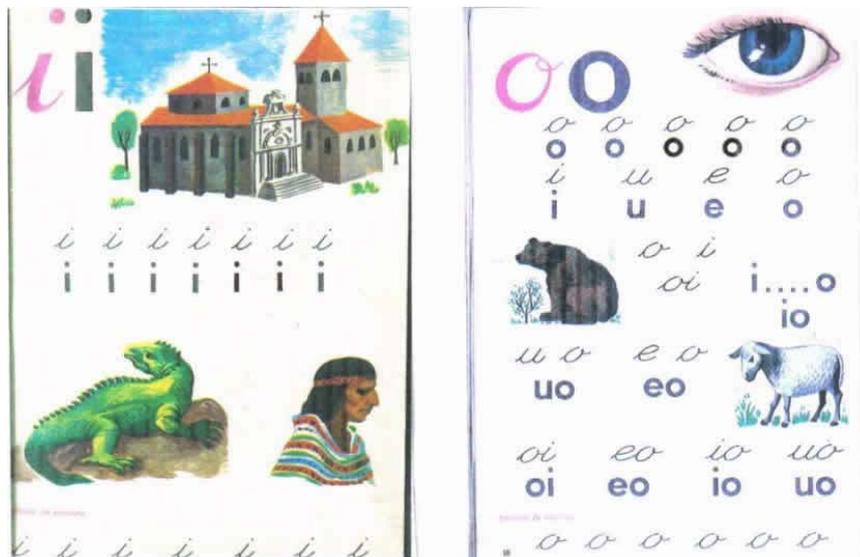
²¹⁵ Ibid., p. 4.

5.1.2. Enseñanza de las vocales. Para enseñar la letra o, tenemos el dibujo de un ojo. La “Nueva Cartilla Charry” da inicio a la enseñanza de las vocales, ilustrándolas con figuras y anexando la siguiente instrucción para los maestros. “Para enseñar la letra o, tenemos el dibujo de un ojo. Si la escuela dispone de un mural de historia natural acerca del ojo, se mostrará éste y se harán algunas explicaciones sobre sus partes principales. La conversación puede iniciarse preguntando a los alumnos qué representa la figura. A continuación, el profesor debe hablar con sus discípulos sobre la importancia de los ojos, su colocación en el cuerpo humano, etc. Y hará resaltar cómo por medio de los ojos el hombre aprende a leer y a escribir y puede admirar todas las bellezas que Dios ha creado en la Naturaleza. Enseguida, los niños observarán las demás ilustraciones de la lección y el profesor les pedirá ejemplos de otras palabras que principien por o. Luego escribirá la letra o en el tablero en caracteres grandes, tanto en letra manuscrita como de imprenta. Procederá luego a leerla y hará que todos los alumnos hagan lo mismo. Inmediatamente después, los invitará a que lean individualmente en sus respectivas cartillas. Como en esta lección se presentan también la *i*, la *u* y la *e* que ellos ya conocen, se les exigirá que las distinguan con exactitud²¹⁶. Es de gran importancia la conversación que establece el maestro para explicar la ilustración, como introducción al uso de las vocales (Ver imagen 10).

²¹⁶ Ibid., p. 5.

Imagen 10.

Enseñanza de las vocales. Cartilla Charry



El ejercicio enunciativo del maestro se afianza a través de la escritura de las vocales en planas, con base en la muestra de la cartilla y en la que elabora el maestro en el tablero. “Como ejercicio de aplicación, los niños deben escribir la *o* en una plana de sus cuadernos, de acuerdo con la muestra que se incluye en la página. Para obtener mejores resultados, el profesor escribirá varias veces en el tablero la letra *o* e indicará a sus alumnos que en la cartilla también se encuentra una muestra de escritura de la letra *o*, para que la imiten con más facilidad. Se presume que ya los discípulos han realizado los ejercicios preliminares de escritura.”²¹⁷

5.1.3 Enseñanza de las consonantes. La enseñanza de las consonantes introduce una palabra que sirve de núcleo. De nuevo se establece una conversación sobre lo que representa o el significado de la misma. “La enseñanza de una consonante, por ejemplo la *g*, en los sonidos *ga*, *go*, *gu*, se inicia con una

²¹⁷ Ibid., p. 5.

conversación acerca del gallo, palabra especialmente escogida como núcleo de la frase. El profesor hablará de la importancia y características de este animal, de la cría de gallinas, y de los huevos y la carne que proporciona al hombre. Se dará oportunidad a los alumnos de que narren sus experiencias e historias en relación con este animal.”²¹⁸ (Ver Imagen 11)

Después de presentar la palabra empieza un ejercicio de composición y descomposición de la palabra. “Terminado lo anterior, el profesor escribirá en el tablero la frase “un gallo” en manuscrito y en letra de imprenta y la hará leer a los alumnos. Luego los instará a que fijen su atención en la palabra “gallo”. Después les advertirá: Vamos a proceder a descomponer en el tablero la palabra “gallo” en sílabas o fonemas, así: ga llo. Finalmente, les dirá que debemos integrarla nuevamente (gallo) e invitará a los alumnos a que lo hagan y escribirá en el tablero la palabra gallo debajo de la forma descompuesta. El trabajo continúa formando sílabas con las vocales a, o, u. En caso de que los alumnos pregunten por los fonemas ge, gi, se les dirá que éstos se estudian en otra lección.”²¹⁹

Imagen 11. Enseñanza de las consonantes. Cartilla Charry



²¹⁸ Ibid., p. 5.

²¹⁹ Ibid., p. 5.

Es muy claro, que el método de lectura de la “Cartilla Charry” se basaba en la enseñanza del fonema. Observamos cómo cada lección presentaba primero la letra en sus dos formas: manuscrita e imprenta. Las palabras se van formando con la ayuda de las vocales que se enlazan a la consonante, luego se conecta a una frase sencilla compuesta generalmente por un artículo: *un, una, la, los*, etc., y un sustantivo que es a la vez el núcleo de donde se parte para descomponer y luego volver a componer.

Las lecciones estaban acompañadas de un vocabulario ilustrado, alusivo los fonemas que se aprendían en la clase; las planas eran mecanismos de aplicación y desarrollo de las destrezas requeridas para la escritura. Por ejemplo, en la página correspondiente a la consonante *n*, en la página del vocabulario, aparecen tres dibujos, con las respectivas frases que refuerzan el aprendizaje del fonema *n*: *una mano, una mona y un enano* (imagen 12). Con la “Cartilla Charry”, los alumnos aprendían los fonemas y todas sus formas de composición y descomposición. Además, pasaban a la lectura individual de frases y textos escritos en letra manuscrita e imprenta.

Imagen 12.
Enseñanza de consonantes y vocabulario complementario. “Cartilla Charry”



5.2 CARTILLA ALEGRÍA DE LEER Y SU MÉTODO ALTERNATIVO: “HA DE PRACTICARSE LA LECTURA IDEOLÓGICA, ABOLIENDO LA LLAMADA LECTURA MECÁNICA”

La cartilla “Alegría de leer” es nuestro libro de lectura, de Evangelista Quintana y Susana de Quintana. Fue uno de los textos más utilizados en las escuelas del país, con más de 64 ediciones, publicadas en las primeras tres décadas del siglo XX. El Ministerio de Educación Nacional patrocinó su publicación y se encargó de su distribución gratuita en todas las escuelas de instrucción pública de Colombia.

Los autores hablan de la novedad de la cartilla y del método de lectura que presenta, con la parte gráfica y la relación entre las ideas y el texto. “Esta pretende provocar sencillamente la evolución del intelecto infantil, sometiéndolo dentro del libro, por las impresiones que produce, a un ejercicio sensorial, análogo a aquél al que los somete el mundo de la naturaleza, al que lo inclina su propia condición psíquica”²²⁰.

Lo anterior le da validez no sólo a las bondades del método, sino que justifica el procedimiento para su elaboración. “La razón del plan seguido en la ordenación del contenido de este libro obedece al conocimiento de las manifestaciones infantiles. El niño, lo mismo que el adulto, trata, cuando hace uso del lenguaje, de expresar ideas. Y siendo la lectura y la escritura formas de expresión y de representación, debe su enseñanza tener por base la interpretación de ideas. O sea que desde su iniciación ha de practicarse la “lectura ideológica”, aboliendo la llamada “lectura mecánica”, que atormenta a los niños y desperdicia el período más precioso de su vida, convirtiéndolos de seres activos en pasivos y de individuos pensantes en máquinas parlantes”²²¹. El niño hace uso del lenguaje para expresar las ideas, y dentro del lenguaje la lectura y la escritura, como

²²⁰ Quintana, E. & de Quintana, S. (1930). *Alegría de Leer*. 62 ed. Bogotá: Voluntad. p. inicial.

²²¹ *Ibid.*, p. inicial.

formas de expresión y representación. Por tanto, expresar las ideas y representarlas implicaba la existencia de la interpretación, de ahí la insistencia en la lectura ideológica, en lugar de la lectura mecánica.

Por ello, Evangelista y Susana critican los métodos del sonideo y silabeo.

“La escuela nueva quiere, ante todo, lo racional. Y una idea completa dice más a la razón del niño que una palabra, una sílaba o una letra. La enseñanza por palabras normales, que supera en mucho a las cartillas que usan el silabeo y el sonideo, como las de Baquero y Charry, aún no alcanza las modernas tendencias pedagógicas”²²². En este tipo de argumentación justifican de alguna manera la elección del método *ideo-visual*, propuesto por el doctor Decroly. “De ahí que sean muchos los maestros que, evolucionando con la época, hayan ensayado el método *ideo-visual* de Decroly con verdadero entusiasmo, pero con resultados negativos, porque el método, en la práctica, ofrece dificultades enormes, de las cuales muy pocos han logrado salir airoso, donde quiera que se ha hecho el ensayo. Es necesaria una gran habilidad para darle la variedad que hace posible el método de las palabras normales. Y resulta, por presentar muchas dificultades, lento y dispendioso. Su empleo se justifica en lenguas extranjeras, en las que las letras no tienen siempre el mismo sonido. Mas no así en la nuestra, esencialmente fonética.”²²³

Ampliando la crítica a los métodos fonético y de palabras normales, los autores expresan: “Por estas razones son muchos los maestros que, después de ensayar el método global, han vuelto otra vez al fonético o al de palabras normales. Pero hay en el primero dos grandes defectos: impone la enseñanza y obliga al alumno a un penoso y árido esfuerzo: el de la fonetización; y, en el segundo, más racional que aquél, este último inconveniente”²²⁴.

²²² Ibid., p. 3.

²²³ Ibid., p. 3.

²²⁴ Ibid., p. 3.

Así los Quintana establecen la conveniencia de su método, que les permite rescatar lo bueno de los métodos más comunes y construir una especie de propuesta alternativa. “Inicia la enseñanza por las vocales y pasa inmediatamente a la palabra generadora, que hace parte integral de las oraciones generadoras, que constituyen con todos sus recursos metodológicos la esencia de nuestro método, que, sin presentar como el de Decroly muchas dificultades juntas sino una sola, fácilmente salvable por el alumno mismo, coordina las oraciones en una forma atrayente para el niño, interesándolo con el rápido dominio de la lectura y la escritura, que le permite expresar su pensamiento y enriquecer su vocabulario”²²⁵. El diseño del método alternativo presenta claramente el paso de una estructura simple como es la vocal a otra más compleja como la palabra y la oración. La oración coordina y genera las demás oraciones, permite la adquisición comprensiva de la lectura y la escritura y facilita el dominio del vocabulario.

Lo anterior no sólo habla de la flexibilidad y eficiencia del método, sino del manejo ecléctico que se le daba. “Este método es ecléctico y no pretende ser una creación absoluta. Es un avance más en el difícil arte de enseñar a leer. En efecto, en él se conjugan el *ideo-visual* de Decroly, el de las palabras normales de Krammer, el silábico y el fonético”²²⁶. Así se despliega un amplio abanico de ventajas como:

-Elimina por completo la fonetización, pues aprovecha del método fonético sólo lo más simple: la enseñanza de las vocales consideradas en sí mismas como palabras y así preceden a las oraciones generadoras.

-Es más racional que el fonético, que el silábico y que el de palabras normales, porque la oración da una idea más completa que la palabra.

-Es también más natural, porque la experiencia ha demostrado que el niño aprende con más facilidad las oraciones que las palabras, las sílabas o las letras.

²²⁵ Ibid., p. 4.

²²⁶ Ibid., p. 4.

-Es más simple, porque las sílabas surgen naturalmente, sin necesidad de que el niño las forme.

-Permite, en ciertos casos de la enseñanza, la aplicación de la mayúscula al principio de la oración.”²²⁷

La “Alegría de leer”, aunada al método Decroly, representan más ventajas. “Con respecto al método Decroly, y dada la característica de nuestro idioma, “Alegría de leer” posee las siguientes ventajas: 1- Es más fácil para el alumno, pues gradúa las dificultades, presentando solamente una en cada lección. 2- Es más interesante, pues desde el principio el niño puede por sí mismo formar oraciones y palabras nuevas, que dan variedad a la enseñanza y le permiten expresar su pensamiento. 3- Establece, dentro de la oración, asociaciones de ideas que le facilitan el recuerdo y permiten al maestro apreciar mejor el adelanto del alumno. 4- Desarrolla con mayor intensidad las facultades mentales del niño, pues como las oraciones están coordinadas convenientemente, aquél llega sin mayor esfuerzo a descubrir por sí solo palabras, sílabas y letras, adquiriendo un dominio completo de la lectura y la escritura”²²⁸.

5.2.1 Enseñanza de las vocales: “Presentamos las vocales perfectamente aisladas e independientes de toda combinación”. En la “Alegría de leer” se entiende que el idioma castellano tiene una característica esencialmente fonética, que con independencia del método de lectura que se emplee, todos llegan al elemento letra. “Esa característica esencial del castellano es la inicial de nuestro método. Presentamos las vocales perfectamente aisladas e independientes de toda combinación, porque son emitidas con toda claridad. El orden que seguimos se sujeta a la formación de las letras, principiando por la *i*, que puede considerarse como parte integrante de la *u*; luego, la *o*, que representa un movimiento circular que el niño ejecuta con facilidad relativa y que combinada

²²⁷ Ibid., p. 4.

²²⁸ Ibid., p. 5.

con la *i* produce la *a*. La formación de la *e*, aunque de rasgos diferentes, conserva alguna similitud con la *i*. Las vocales también nos suministran elementos de valía para la formación de la mayor parte de las consonantes, y en su introducción tenemos esto en cuenta para aprovechar las conexiones neuro-musculares de la escritura a favor de la lectura y hacer que ambas se complementen mutuamente”²²⁹.

Se aprecia la característica individual de la vocal y las opciones que cada una de ellas presenta como un elemento que establece nexos con las otras letras. Además de ejecución del movimiento, la simplicidad del grafema y su adaptabilidad fonética facilita el inicio de la enseñanza de las vocales en un primer momento.

De manera más gráfica la “Alegría de leer” presenta las siguientes indicaciones para la enseñanza de las vocales:

“a. Enséñese a los niños la figura que acompaña a cada vocal. Hágase una interpretación sencilla de ella para deducir el sonido de la vocal que se quiere enseñar y, una vez obtenido, se hará que los niños lo pronuncien de manera clara y en voz alta, asociando así el sonido a la idea.

b. Trácese en el tablero, en caracteres grandes, el signo manuscrito representativo del sonido enseñado y désele el nombre.

c. Explíquese a los niños el proceso de la formación del signo escrito, y puede hasta buscársele alguna semejanza que pueda observar el niño directamente.

d. Ejercítese a los niños en la escritura del signo. Para la *i*, por ejemplo, se les enseñará que primero se traza un rasgo hacia arriba, luego hacia abajo y se

²²⁹ Ibid, p. 5.

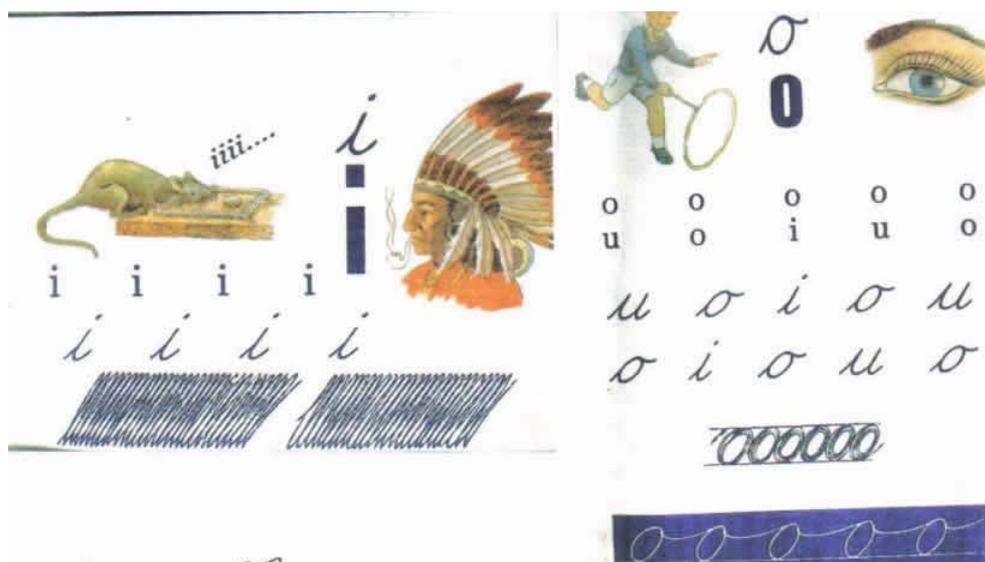
continúa hacia arriba por la derecha, para terminar con un puntito que se coloca en la parte superior de la letra.

e. Las ilustraciones del indio, la uña, el ojo, el ala y el eje no se consideran como palabras generadoras, sino como un auxiliar para ayudar a grabar en la memoria del niño el signo que se desea enseñar.

f. Una vez conocido el signo manuscrito, se presentará en el tablero el signo de imprenta; se establecerán las diferencias características y, para llevar sus conocimientos a la memoria de los niños, se les pedirán palabras que contengan el signo que se enseña.”²³⁰ (Ver Imágenes 13 y 14)

Imágenes 13 y 14.

Enseñanza de las vocales. Cartilla “Alegría de leer”



La enseñanza de la vocal es el principio que moviliza el máximo nudo de relaciones que se tejen en el método. “ Cada vocal será un paso hacia la palabra generadora dentro de la frase, base del método ideo-visual preconizado por el doctor Ovidio Decroly, que en todo su rigor es imposible de aplicar en nuestras

²³⁰ Ibid., p. 13, 14.

escuelas, en donde un maestro sabe triunfar sobre los elementos adversos, enseñando a leer, en pocos meses, a grupos de 40 niños, aproximadamente. Presentamos en este método ventajas que facilitan la labor del maestro y hacen grata la tarea del alumno, que en cada lección nueva encuentra sólo una dificultad que vencer por su propio esfuerzo”²³¹.

5.2.2 Enseñanza de las consonantes y de las palabras generadoras.

Así queda planteado el interés del método por la enseñanza inicial de las vocales, para, posteriormente, pasar a la palabra generadora. “Del conocimiento de las vocales pasamos directamente a las *palabras generadoras*, elegidas de tal manera que introducen un elemento nuevo: la letra consonante. Este elemento no será inicial para que, principiando la palabra con elementos conocidos, pueda el niño llegar a deducir por sí mismo el elemento nuevo. De cuatro letras, tres le son conocidas; y la última sílaba de la palabra precedente sirve de principio de la nueva generadora: *ala – lana- nabo- bota- tapa- pava- vaca- casa*. Estas palabras las hemos dispuesto en forma de cuadro y por medio de un ejercicio psico-gráfico, aplicado a los juegos educativos decrolyanos, presentamos al alumno una nueva etapa de la lectura y la escritura: el conocimiento de la sílaba”²³².

La palabra generadora introduce la consonante que siempre va a estar acompañada de varias vocales. Se observa perfectamente la secuencia lógica, explicada por los autores de la cartilla. En una palabra generadora los Quintana recalcan: “Los gráficos tienen por objeto deducir el signo que se introduce al conocimiento del niño y darle a conocer el nombre. Al enseñar la escritura de la palabra *ala* hágase notar que el signo desconocido es muy semejante a la *e*, prolongándola un poco hacia arriba”²³³.

²³¹ Ibid., p. 5, 6.

²³² Ibid., p. 6.

²³³ Ibid., p. 19.

El segundo aspecto interesante tiene que ver con el conocimiento de la sílaba, a partir del método *Ideo visual* de Decroly. Los autores hacen referencia al cuadro de la Imagen 15. Las frases como: *Elena tapa la tina* y *papá va a la casa*, los autores las relacionan con el centro de interés llamado *hogar*, denominado así por Decroly. Es una aproximación al abordaje de la frase como idea generadora. Esta frase, en el caso concreto de la “Alegoría de leer”, es el reconocimiento de un conjunto más amplio de sílabas, con las cuales los niños pueden leer, reconocer y formar nuevas palabras. La presentación de un juego denominado por ellos psico-gráfico no es más que la alusión a una dinámica de trabajo basado en el uso del tarjetero.

Imagen 15.
El juego pictográfico y el método ideo-visual. Cartilla



Describiendo la propuesta del juego psico-gráfico los Quintana expresan:

“Se recorta la tira que contiene la ilustración de la *bota*, por ejemplo; luego se coloca la palabra *bota* debajo del cuadro que tiene el dibujo, sin el nombre; enseguida se divide la tirita que tiene la palabra *bota* separada por una línea vertical. Así se obtiene el número de sílabas de que consta la palabra que se analiza y queda aislada de la letra cuyo conocimiento se adquiere por medio del análisis y, finalmente, se reconstruye la frase: *una bota bonita*. De esta manera se procede con las demás figuras, realizando el trabajo de descomposición y de síntesis, que permite al niño combinar estas palabras y sílabas en frases como ésta: *papá tiene una bota bonita*”²³⁴. (Imagen 16). En el uso práctico, el cuadro que se presenta elimina los guiones para separar sílabas, muy comunes en otras cartillas, que según los autores no existen ni en el lenguaje escrito ni en el hablado.

Imagen 16.

Enseñanza de consonantes y palabras generadoras. Cartilla “Alegría de leer”



²³⁴ Ibid., p. 30.

5.2.3 Las oraciones generadoras. La introducción de la frase es para Evangelista y Susana, un aspecto que se relaciona directamente con el desarrollo de la comprensión. “Dentro de esta misma jornada introducimos inmediatamente la frase como quien dice, el *idearium* de nuestro método. Por eso, desde las primeras lecciones, los ejercicios se presentan más que en palabras sueltas, en frases y oraciones. De esta manera, al mismo tiempo que el niño va venciendo las dificultades mecánicas de lectura y escritura, comprende lo que lee y escribe y puede leer con expresión y naturalidad”²³⁵ (Ver imágenes 17 y 18). De esta forma se evita incurrir en la sola palabra o el silabeo. Siguiendo esta misma secuencia, introducen la enseñanza simultánea de las sílabas directas y de las inversas, siempre y cuando tengan una aplicación directa al entorno y uso cotidiano del niño, que se inicia en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Imágenes 17 y 18.

Oración generadora. Cartilla “Alegría de leer”



²³⁵ Ibid., p. 6.

Otra observación interesante con respecto al método de la cartilla “Alegría de leer” está asociada al principio que permite manejar tanto el análisis como la síntesis y viceversa. Al respecto los Quintana, aludiendo a Decroly, dijeron: “Como queda demostrado, el método seguido por nosotros aplica los principios del *ideo-visual*, que, como expresa el doctor Decroly, parte de la idea, interesante y viva, expresada por la *palabra* y la *frase*, para llegar, en el momento deseado por el análisis, a la Sílabas y a la Letra. Y, finalmente, por la síntesis, a la reconstrucción de nuevas palabras. Mas, como este método se ha exagerado, contra el pensamiento del mismo doctor Decroly, hasta querer que ninguna letra se enseñe aisladamente, nosotros creemos, y así lo hemos hecho, que al principio deben enseñarse las vocales, por presentar ellas sonidos completos y para no imponer al niño las lecciones de la percepción de más de un signo. Pero los maestros que prefieran este método, pueden emplearlo suprimiendo las cinco primeras lecciones de nuestro libro primero y haciendo usos de palabras como *Imán, uña, ojo, ala, eje*, por ejemplo”²³⁶. De nuevo se plantea la alternativa de utilizar el método ideo-visual en todo su rigor.

El éxito del uso de la cartilla dependía de la combinación de varios aspectos muy sencillos y prácticos, que apuntaban directamente a enriquecer el diseño metodológico:

“- Suministrar material para que el niño pueda manipular y trabajar por sí mismo, como modelos de letras, dibujos, tarjetas, etc.

- Motivos atractivos para cada lección, que desarrollen el interés y la curiosidad del alumno y representen aspectos de su vida y de sus actividades (desarrollo de los centros de interés.)

- Conversación sobre el objeto representado por la palabra básica de la oración generadora, de la cual se va a deducir el elemento nuevo de la respectiva lección.

²³⁶ Ibid., p. 7.

- Permitir que el niño descubra por su propia intuición y esfuerzo, es decir, completar la enseñanza no es lo que el maestro pueda dar, sino lo que el niño pueda aprender. Así se cumple el doble fin de la escuela: instruir y educar deleitando.

Para la escritura y la lectura comenzar por la palabra y la frase²³⁷. Con respecto a la lectura y la escritura los autores explican: “Partiendo del principio lógico de que en la enseñanza de la lectura la escritura es su complemento, y no la enseñanza de caligrafía, cosa muy distinta, no está de más consignar aquí algunas observaciones a la escritura, la cual deseamos se haga por el método Palmer, cuyas ventajas son indiscutibles, tanto por su rapidez como por su elegancia y fácil aprendizaje, al cual referimos a los maestros para todo lo concerniente a dicha enseñanza. Las indicaciones acerca de la manera de tomar el lápiz, colocar el cuaderno, poner el cuerpo, etc., deben ser muy sencillas, basándose más que todo en el ejemplo. El tamaño de la letra será igual al de los renglones que se usan en los cuadernos corrientes de ejercicios, y se exigirá al alumno escribir dentro del renglón, sin hacer la letra ni más grande ni más pequeña que éste”²³⁸.

Este método de la “Alegría de leer” es muy claro en el cuidado del maestro para elaborar el modelo, la letra y el uso del lápiz. “De lo dicho se deduce, como una consecuencia lógica, que deben proscribirse de manera absoluta, por improcedentes e inútiles, los ejercicios colectivos en que todos los niños, al mismo tiempo, hacen parte de una letra a una señal dada por el maestro. Las mismas razones nos asisten para con los ejercicios de escritura en el aire y en la banca con el índice, y los de pasar el mismo dedo sobre letras en alto y bajo relieve, que aconseja la doctora Montessori La mejor preparación para este ejercicio es la escritura misma; ningún procedimiento artificial puede reemplazarla con mejores

²³⁷ Ibid., p. 8.

²³⁸ Ibid., p. 9.

resultados. Procúrese que los alumnos se ejerciten frecuentemente en la escritura por medio de la copia de las palabras y frases, a medida que las vayan conociendo”²³⁹.

La mejor preparación para este ejercicio es la escritura misma; ningún procedimiento artificial puede reemplazarla con mejores resultados. Procúrese que los alumnos se ejerciten frecuentemente en la escritura por medio de la copia de las palabras y frases, a medida que las vayan conociendo”²⁴⁰.

Según Evangelista y Susana, algunas ventajas del método, fueron anotadas por pedagogos estudiosos de los principios científicos que caracterizaron el método de lectura y escritura simultáneas:

1. “Las palabras generadoras constan de cuatro letras, de las cuales tres ya le son conocidas al niño, y el elemento a descubrir no se presenta como inicial de la palabra, sino precedido de la última sílaba de la palabra generadora de la lección anterior”²⁴¹.
2. Su enlace ideológico, inmediato y oportuno de la idea al juicio; de la palabra a la frase y a la oración.
3. El tránsito lógico, inmediato y oportuno de la idea al juicio; de la palabra a la frase y a la oración.
4. La frase inteligible y correcta en cada lección, con sólo los elementos conocidos; porque la frase leída y escrita globalmente, en conjunto, en totalidad, es lo más simple y fácil para seguir con el período del análisis o descomposición de la palabra en elementos discriminados (sílabas y letras), que es lo que constituye la parte central del método global del doctor Decroly.
5. Aprendizaje sin sonideo, deletreo u otras formas que dificultan la lectura y la escritura.

²³⁹ Ibid., p. 9.

²⁴⁰ Ibid., p. 9.

²⁴¹ Ibid., p. 11.

6. Supresión total del gui3n entre las s3labas, dando as3 unidad, expresi3n y compresi3n l3gicas a la lectura.
7. Conocimiento de los caracteres may3sculos que presentan gran similitud con los min3sculos.
8. Las palabras generadoras pueden utilizarse como centro de inter3s, asoci3ndolas a sus cuatro elementos sensorios juntos: el auditivo, el articular, la impresi3n visual y el elemento gr3fico”²⁴².

5.3 “MI PRIMER LIBRO DE LECTURA” Y EL M3TOD0 IDEO VISUAL

El libro titulado “Mi primer libro de lectura” (1968) fue publicado durante el ejercicio del Ministerio de Educaci3n del doctor Octavio Arizmendi Posada. 3l fue quien promovi3 la und3cima publicaci3n de la “Nueva Cartilla Charry”

En la presentaci3n del libro, los autores, 3lvaro Mar3n y Alejandro Cano, explican que el texto es el resultado de un proceso de experimentaci3n, en el cual desarrollan el m3todo ideo-visual. “A trav3s de sus p3ginas se desarrollan las cuatro etapas fundamentales que integran el m3todo de lectura ideo- visual, en forma perfectamente clara y definida”²⁴³.

5.3.1 Etapas de lectura. Con estas cuatro etapas, asociadas a los centros de inter3s, se trabajan las palabras y las frases, propias de cada etapa. “Se escribe en el tablero una frase corta, formada de palabras suficientemente conocidas por el ni3o. 3ste la mira unos instantes y luego la copia en el cuaderno. Al principio la copia resulta inexacta, como es l3gico, pero mediante la repetic3n alcanza el perfeccionamiento. La reproducci3n debe acompa3arse del dibujo o de la ilustraci3n correspondiente. Al entrenamiento del ni3o con palabras, frases, nombres de objetos, etc., sigue el empleo de las may3sculas, principiando por el

²⁴² Ibid., p. 12.

²⁴³ Mar3n, A. & Cano, A. (1968). Mi primer libro de lectura. Medell3n: Bedout. p. 3.

nombre y apellido de los alumnos. Y poco a poco se van introduciendo hasta que lleguen a familiarizarse con ellas”²⁴⁴. Como vemos, no se incluye en ningún momento el conocimiento del fonema, ni las sílabas; y mucho menos la descomposición de palabras.

Los centros de interés operan como elementos que permiten la observación, la asociación y la expresión, aspectos muy importantes en la adquisición de las habilidades propias de la lectura y la escritura.

En la primera etapa, se inician los programas de primer año con el tema hogar y escuela. “Comprende frases que surgen de los mismos niños, deducidas de las actividades escolares diarias del centro de interés que sirve de motivación al trabajo. Desde luego, esta forma de iniciación obedece a una lógica rigurosa, perfecta, porque la frase es más simple, más activa, más dicente, más viva.

Expresa ideas concretas, pensamientos completos, totales. La comprensión para el niño es menos complicada, los elementos componentes fijan una mayor claridad en el concepto”²⁴⁵. Se inicia la lectura mediante frases con sentido completo, referidas a situaciones de la vida cotidiana. En esta primera etapa aparecen ilustraciones acompañadas de frases en manuscrito, como: “*abre la puerta, cierra la puerta, abre la ventana, cierra la ventana, toma tu lápiz, préstame tu libro, siéntate en silencio, levántate en silencio*”²⁴⁶. (Imagen 19)

²⁴⁴ Ibid., p. 6.

²⁴⁵ Ibid., p. 4.

²⁴⁶ Ibid., p. 7,8,11,12.

Imagen 19.

Lectura Ideo-visual. Primera etapa.



El procedimiento se repite con los otros centros de interés. “La segunda etapa está asociada al centro de interés *alimentación*. Desempeñan un papel predominante los ejercicios de comprobación. Los juegos educativos, propios de esta etapa, se basan en el centro de interés que sirve de motivación a la enseñanza. La importancia y trascendencia de éstos radica en que, entre otras cosas, buscan el desenvolvimiento de los sentidos”²⁴⁷. Los juegos de comprobación buscan estimular en el niño la exploración del mundo a través de los sentidos. Rechazando, por tanto, el adiestramiento y los ejercicios sistematizados. “La escuela funcional o activa rechaza, como principio fundamental, el adiestramiento del niño en toda esa serie de ejercicios

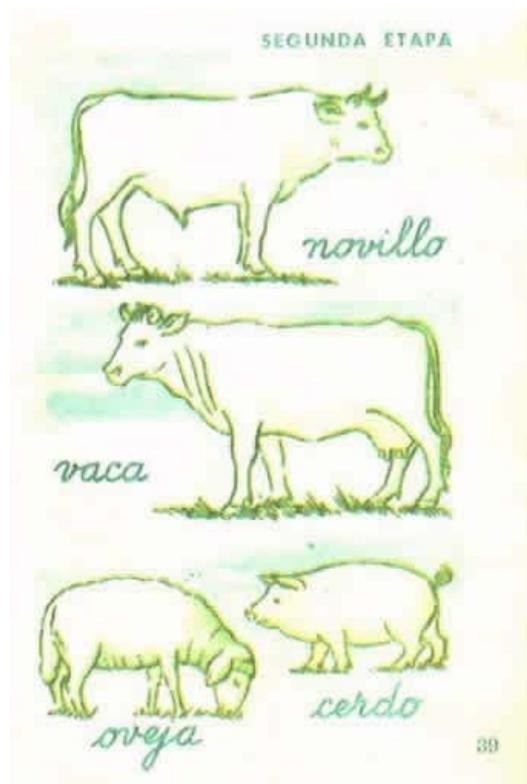
²⁴⁷ Ibid., p. 4.

sistematizados que buscan un fin determinado. Ella aspira a que los niños se eduquen *dentro de la libertad, para la libertad y por la libertad*²⁴⁸.

En esta segunda etapa, las palabras contienen nombres de animales y vegetales que sirven de alimento al hombre, todas relacionadas con el centro de interés *alimentación*: “*novillo, vaca, cerdo, oveja, gallina, zanahoria, cebolla, tomates, aguacate*”²⁴⁹. (Imagen 20).

Imagen 20.

Lectura Ideo-visual. Segunda etapa



²⁴⁸ Ibid., p. 5.

²⁴⁹ Ibid., p. 39, 40, 41.

En este mismo sentido, de preparación de los niños en actividades mentales superiores, trabajaban la tercera etapa. “Base y fundamento de la *tercera etapa*, es la *observación*. Sin ésta no puede existir una enseñanza racional y lógica. Prepara al niño para la reflexión, el análisis, la comparación, es decir, para todas aquellas actividades mentales superiores, que han de permitirle abordar los estudios ulteriores más abstractos, con muchas probabilidades de éxito”²⁵⁰ (Ver Imagen 21). La observación de cuanto rodea al niño hace parte de la vida cotidiana, de su criterio objetivo y concreto.

Imagen 21.
Lectura Ideo-visual. Tercera etapa



²⁵⁰ Ibid., p. 5.

Tanto las ilustraciones, como las palabras y frases, se refieren a situaciones muy familiares, como las comidas diarias: el desayuno, el almuerzo; o fiestas y actos en los cuales participa la familia: *“Mi mamá prepara el desayuno. Marina bate el chocolate. El panadero amasa el pan. Los niños recogen los huevos en una canasta. Los niños comen las frutas lavadas. Mi papá me regaló diez centavos para comprar frutas. Mi mamá me regaló una linda muñeca de color rosado. La familia se reúne para almorzar. La mamá enseña a comer a su hijo”*²⁵¹.

En la cuarta etapa, el niño encuentra lecturas variadas y frases a manera de resumen de lo que ha observado en las etapas anteriores. “La cuarta etapa, contiene historietas hechas por los niños, orientados por el maestro, sobre los asuntos tratados”²⁵². El niño puede analizar las frases y palabras conocidas: *“La rosa es roja. La manzana es roja. Los plátanos son amarillos. Los aguacates son verdes. La violeta es lila. Los zapatos son cafés. Los niños juegan al fútbol, nadan y elevan cometas. Las niñas juegan a los aros, a las muñecas. La niña salta a la cuerda”*²⁵³. (Imagen 22)

²⁵¹ Ibid., p. 52, 53, 57, 61, 66, 68, 72, 73.

²⁵² Ibid., p. 5.

²⁵³ Ibid., p. 97, 98, 99.

Imagen 22.

Lectura Ideo-visual. Cuarta etapa



5.4 REGULARIDADES EN LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN EL AULA, A TRAVÉS DE LAS CARTILLAS: “ALEGRÍA DE LEER”, “CARTILLA CHARRY” Y “MI PRIMER LIBRO DE LECTURA”

El capítulo anterior, “Abriendo las puertas de la escuela”, nos muestra varias regularidades que constituyeron, entre otras condiciones, las modalidades de existencia del discurso sobre la lectura y la escritura. Éstas se inscribieron en la escuela, en su concepto y en su objeto. Así fue posible observar cómo las elecciones temáticas se trasladaron de un corte a otro, como parte de la reestructuración de los enunciados; y de su encadenamiento bajo otras disposiciones de lo dicho.

Hasta ahora la trayectoria de formación del campo del saber sobre la lectura y la escritura, y con ello lo dicho, lo enseñado y aprendido, nos está mostrando una escuela en la que sólo se han dispuesto traslaciones en la periferia del discurso y no en la profundidad de éste y de las prácticas. Por esto vemos cómo *la inspección* operó para controlar y hacer efectivos los reglamentos y el cumplimiento de los deberes, por parte de los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

El maestro es reconocido como quien enseña y es expositor de los contenidos de un programa de enseñanza, que está diseñado desde el orden más alto de la jerarquía administrativa. Por su parte el alumno, como discípulo o sujeto a formar, sobre quien recaen los efectos de la instrucción, es quien aprende y para quien la escuela dispone de una organización. La escuela, por otro lado, se encuentra atravesada por diferentes relaciones de saber, decir, enseñar, aprender, leer y escribir. Los discursos a su vez se mueven en estas relaciones y se dirigen hacia quien enseña y quien aprende.

Demarcado el espacio y la posición de quien enseña y de quien aprende, se hacen visibles los elementos de la vigilancia y la observación de los sujetos. Estos elementos son básicos para garantizar la administración y la inspección de la escuela. Por eso sobresalen las figuras de los administradores, inspectores y directores de las escuelas; ellos son los responsables del cumplimiento de las reglamentaciones ministeriales, porque están facultados para establecer los correctivos cuando se comete alguna falta, dentro o fuera de la escuela.

El alumno es examinado anualmente para demostrar la adquisición de aprendizajes básicos y le aplican sanciones si no se presenta a los exámenes. La escuela también es examinada con visitas tres veces al mes, en las que se hace un inventario de los bienes, cartillas, tableros, pupitres, láminas y pizarras, entre otros elementos. El estado de la planta física es valorado, no sólo en su estructura

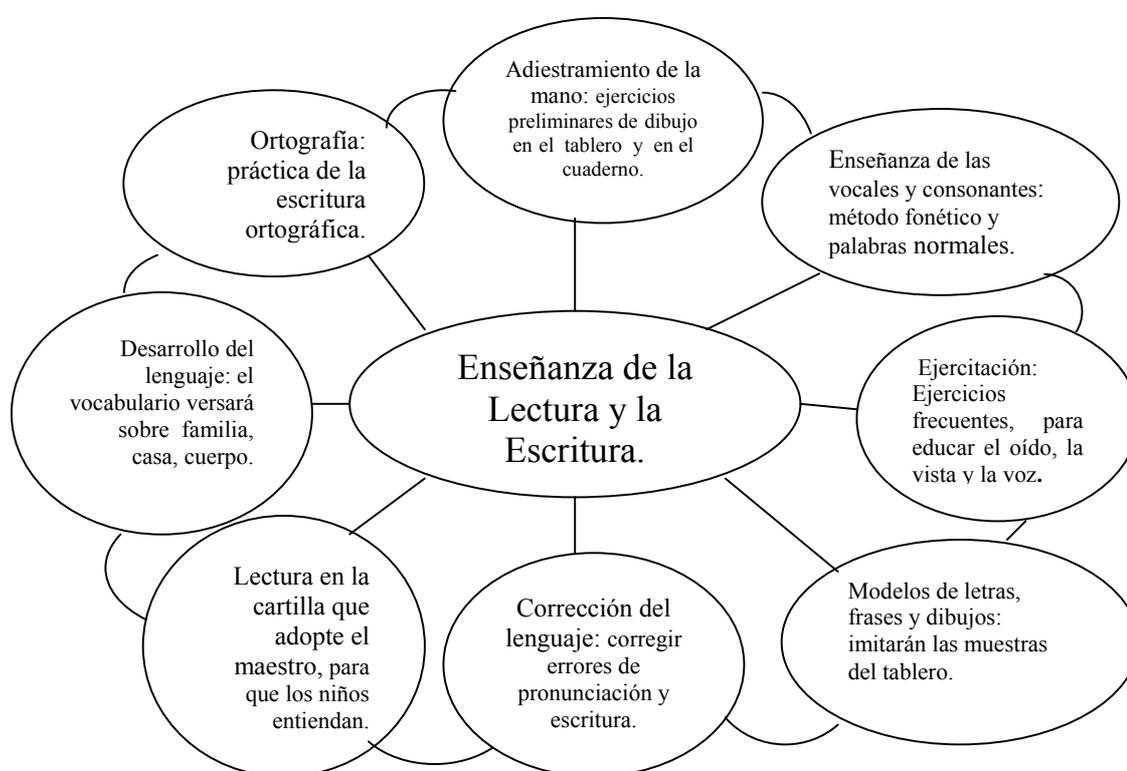
sino en su decoración y aseo; y, sobre todo, la disposición de los alumnos, quienes son contados día a día y mes a mes. La estadística es exacta y precisa, porque se establece en cada escuela un número de alumnos por maestro.

En todas estas relaciones opera la disciplina como un mecanismo para hacer cumplir las normas, por medio de la institucionalización y constitución de un sistema de instrucción que se apoya en el adiestramiento, no sólo de quien aprende, sino de quien enseña y de quien inspecciona. Todo porque cada uno, desde su rol, no puede ir más allá de los límites que le impone la norma. La regulación es de afuera hacia adentro y las condiciones son impuestas desde la exterioridad, desde la periferia de la escuela.

Como consecuencia de esta relación del sistema de instrucción pública con la inspección, el control, la vigilancia y el principio de uniformidad en los programas, métodos y horarios, se genera una enseñanza que es instrumental, por la cual se restringe la creatividad en los métodos, en las didácticas y las estrategias para transmitir contenidos y actividades. El maestro se remite necesariamente a los lineamientos ministeriales del programa que recibe en textos por grados de enseñanza y las cartillas de lectura, que son regaladas a las escuelas. “Amigo lector: Este texto es un obsequio del Gobierno Nacional a las escuelas colombianas, para la mejor educación de los alumnos”. Charry (1968).

5.4.1 La lectura y la escritura desde la instrucción pública. En la enseñanza de la lectura y la escritura el Ministerio de Educación aprueba los métodos y los textos que desarrollan los programas, lo que garantiza que en cada escuela del territorio colombiano los niños y las niñas aprendan a leer y escribir de la misma forma. Estamos frente a unos lineamientos metodológicos que en su trayectoria muestran muy pocas fisuras. Tanto en los programas de enseñanza como en las cartillas aparece la referencia a los métodos “ideo-visual”, de Ovidio Decroly y “palabras normales y fonética”, de Enrique Pestalozzi”. Y en 1963 los

programas sugieren la aplicación de un sistema que combine estos métodos. Por ello no es raro ver un solo procedimiento para la enseñanza de la lectura y la escritura, que combina el método *ideo-visual*, el *fonético* y de *palabras normales*. Inclusive lo afirma la cartilla “Alegría de leer”, en cuanto al método *ideo-visual* de Decroly. “(...) pero los maestros que prefieran este método en todo su rigor, pueden emplearlo suprimiendo las cinco primeras lecciones”. Este procedimiento metodológico lo podemos graficar de la siguiente manera:



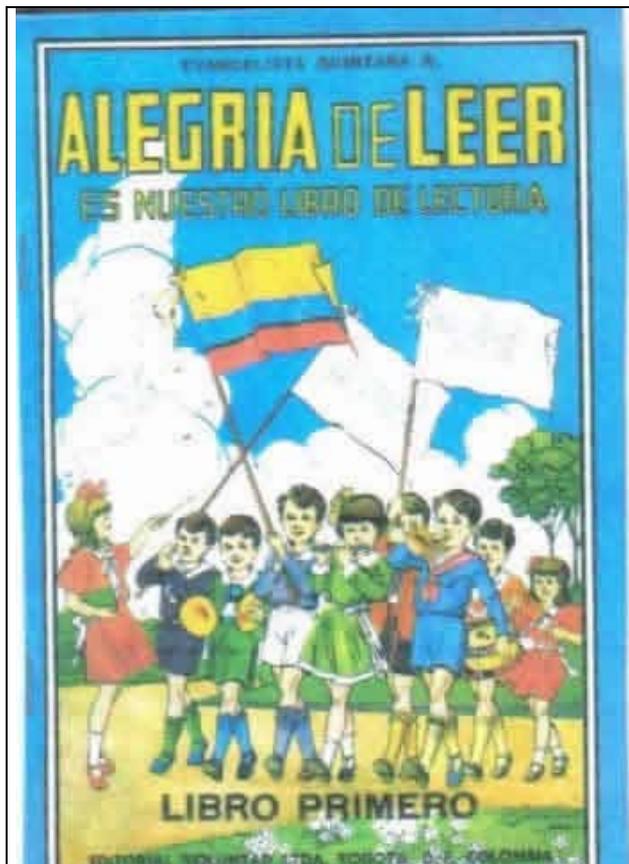
El procedimiento para la enseñanza de la lectura y la escritura parte del adiestramiento de la mano, con el que se busca un desarrollo motriz necesario para la escritura. Luego viene el conocimiento de las letras, los sonidos y las diversas formas de combinación entre ellos. Este procedimiento se hace visible y es una constante en las prácticas de lectura y escritura, en los programas de enseñanza y en las cartillas que desarrollan estos programas: “La cartilla Charry”,

“Alegría de leer” y “Mi primer libro de lectura”, que fueron apropiadas por la sociedad de la época.

5.4.2 Rupturas y continuidades en las cartillas “Alegría de leer”, “Cartilla Charry” y “Mi primer libro de lectura”

5.4.2.1 Cartilla “Alegría de leer”. Por Evangelista Quintana. 1930. En ésta se habla de un “método ecléctico de lectura y escritura simultáneas” y recomienda una combinación de los tres métodos: “fonético, palabras normales e ideo-visual”. Inicia con la enseñanza de las vocales, luego las consonantes, a través de palabras generadoras, y por último las frases generadoras, que se descomponen en sílabas para retornar a la letra. Los autores afirman que “el método seguido por nosotros aplica los principios del *ideo-visual*, que, como expresa el Doctor Decroly, parte de la idea interesante y viva, expresada por la palabra y la frase, para llegar, en el momento deseado, por el análisis, a la sílaba y a la letra”. Quintana 1930.

En la cartilla (Imagen 23), observamos unas generalidades del método propuesto por los autores, que a continuación relacionamos:



Cartilla “La Alegría de leer”. Evangelista Quintana (1930). Edición 62.

Confeccionado de acuerdo con los Programas del Ministerio de Educación Nacional.

El método ecléctico de lectura y escritura simultáneas comprende las siguientes generalidades:

1. **Enseñanza de las vocales:** enseñanza de la figura que acompaña la vocal, trazada en el tablero del signo manuscrito; ejercitación en la formación del signo escrito, con los rasgos respectivos; presentación del signo manuscrito e imprenta y de palabras con el signo.

2. **Enseñanza de las consonantes:** La palabra introduce la consonante en la palabra “ala”. El signo desconocido es la “l”, la consonante, descomposición de palabras.

3 **Oraciones generadoras:** El método aplica los principios del ideo-visual y parte de la idea expresada por la palabra y la frase, para llegar por el análisis a la sílaba y la letra.

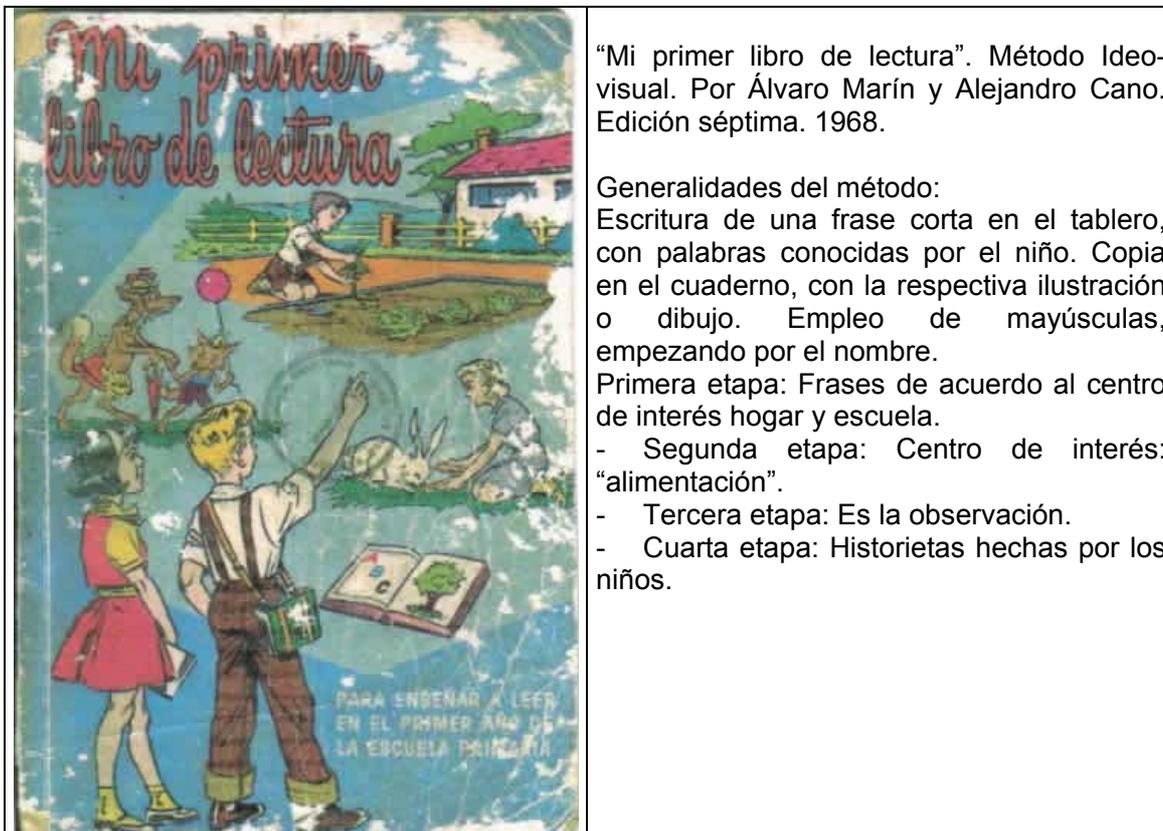
5.4.2.2 “Cartilla Charry”. Por Justo Charry (1968). La “Cartilla Charry”, escrita por Justo Charry y actualizada por Cecilia Charry, aplica el método fonético propuesto por Pestalozzi, “Enseñanza simultánea de lectura y escritura, por la combinación de métodos del silabeo y fonético, según el sistema Pestalozziano”. Es muy recurrente ver entre las páginas indicaciones sobre la ejecución del sonido de las letras. Por ejemplo: “**m**, désele el sonido cerrando los labios y contrayéndolos hacia adentro; **c**: désele el sonido con la garganta secamente; **s**: désele el sonido echando aire por entre los dientes; **ñ**: llévese hacia la parte media del paladar y désele el sonido con ayuda de la nariz”.

Entre las generalidades de la metodología que propone la cartilla (imagen 24) para enseñar a leer y a escribir encontramos:

	<p>“Nueva Cartilla Charry” por Justo Charry. Edición 11. 1968.</p> <p>Las generalidades del método en la cartilla señalan:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Ejercicios de pre-lectura: es muy importante que los niños distingan tamaños, colores y formas.2. Enseñanza de las vocales: Para enseñar la letra “o” hay un dibujo, observación de ilustraciones, escritura de la letra en caracteres grandes, letra manuscrita e imprenta, lectura por parte del maestro y el alumno, escritura de la letra en una plana en el cuaderno, de acuerdo a la muestra del tablero y la cartilla.3. Enseñanza de las consonantes: Presentación de la palabra como núcleo de la frase. “Gallo”, para enseñar la “g”. Escritura en el tablero de una frase con la palabra “gallo”. Descomposición de la palabra “gallo” en el tablero: ga- llo. Composición nuevamente de la palabra de las sílabas o fonemas y formación de sílabas con otras vocales.
--	--

5.4.2.3 Cartilla “Mi primer libro de lectura”. Por Álvaro Marín y Alejandro Cano. 1968. Ésta propone el método ideo-visual: “Se desarrollan las cuatro etapas fundamentales que integran el método de lectura ideo-visual, en forma perfectamente clara y definida”. Los autores sugieren que no es indispensable seguir el proceso indicado, si no se está en condiciones, pero sí puede utilizarlo cuando la mecanización de la lectura se haga necesaria.

Las generalidades del método que propone la cartilla (Imagen 25) esta centrado así:



5.4.3 Presencia de los métodos *Ideo-visual*, de Decroly y fonético, de Pestalozzi. En el abordaje de las cartillas intentamos ir de las superficies periféricas que delimitan el contorno específico de lo dicho o enunciado, a buscar su interioridad y establecer los puntos de choque, las fugas o las recurrencias entre los distintos métodos que cada una propone. Entre estas recurrencias encontramos el uso de los métodos *fonético* e *ideo-visual*, en forma combinada. Veamos los planteamientos de cada uno de ellos:

Método fonético y palabras normales. Pestalozzi	Método Ideo-visual. Decroly
<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios preliminares para adiestrar la mano. Es una etapa de preparación para la lectura. - Enseñanza de las vocales y las consonantes. Las letras son reconocidas en una palabra que acompaña una ilustración. - El método fonético y de palabras normales parte del sonido de las letras, como unidad mínima, y termina con su identificación en palabras y frases. - Acompaña la enseñanza de letras, palabras y frases con un material didáctico: láminas y carteles. - Empleo de elementos conocidos de la familia, la casa, el vestido, el cuerpo, para formar frases. - Enseñanza del alfabeto presentando el fonema y el grafema. - Lectura y escritura de palabras y frases, después de conocer las letras y sus combinaciones. - Empleo de un libro guía para el maestro y la cartilla para los alumnos. - Exigencia y cuidado en la buena lectura, caligrafía y ortografía. - Utilización frecuente de la muestra en el tablero y en el cuaderno, en letras, palabras y dibujos. - Adquisición de un vocabulario básico en el primer grado. - Toma de lecciones orales y escritas, en el tablero, la pizarra y el cuaderno. - Rigurosidad en el orden y secuencia de las lecciones y clases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parte de la globalidad de lo conocido por los alumnos. - Utiliza frases completas para llegar al reconocimiento de las letras y sus sonidos. - Se vale de materiales reales que están al alcance de los alumnos. - El maestro elabora tarjetas con palabras y frases aportadas por los alumnos. - Privilegia la creatividad y omite la rigidez de la muestra, bien sea en el dibujo o en la escritura. - Descarta el uso de textos guías o cartillas: “los libros son elaborados por los alumnos durante el año”. Uribe, G (1927). - Las creaciones de los alumnos son de mayor interés que la caligrafía y la estética del cuaderno. - Se lee y escribe en función de los centros de interés, reconocidos y apropiados por los alumnos, como centros de aprendizaje, de acuerdo a la temática orientada: “la alimentación, los vestidos, la casa paterna, el niño y la escuela”. Dalhem, (1924). - El maestro flexibiliza el programa, las lecciones y el horario. - El maestro trata de atender a las necesidades e intereses de cada alumno. - Elude la estandarización de los aprendizajes. Cada quien a su propio ritmo.

El esquema muestra las recurrencias y divergencias del método *fonético* y de *palabras normales*, con respecto al *ideo-visual*, por considerar que los dos primeros, desde su perspectiva teórica, se oponen claramente al segundo. Es importante precisar que en el esquema se toman las divergencias y rupturas a la luz de los planteamientos originales de Ovidio Decroly, de los cuales se distanciaron las prácticas de lectura y escritura a través de las cartillas y programas de enseñanza, así fuesen referidos en estos textos. Máxime cuando en la propuesta Decroliana se promueve una “Lectura sin cartilla”. Uribe (1927). Una de las recurrencias es el empleo de objetos conocidos por los alumnos, de la familia, la casa, el vestido.

En las prácticas de lectura y escritura en el aula reiteramos la observación de continuidad en un procedimiento metodológico, que para mí es unificado y circular, porque parte de la letra y regresa a la misma. Lo vemos en las prácticas de normalización (planes, programas, textos) y en las de lectura y escritura, a través de las cartillas que nos remiten a unas teorías, así no se tomen en su totalidad. Algunos elementos se vuelven estrategias por las mismas prácticas.

6. ELEMENTOS DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN: DE LAS PRÁCTICAS DE NORMALIZACIÓN A LAS INSTITUCIONALIZADAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, entre 1886 y 1968, se han movido entre una disposición del decir, el enseñar, el aprender, el leer, el escribir, en un modelo de escuela diseñado. Esta disposición configura las condiciones de procedencia, conservación, permanencia, traslación y transformación, donde la escuela está condicionada por lo que se dispone. El saber en sus formas de institucionalización no se libera del condicionamiento, no busca salidas. Sólo permanece entre las fuerzas y posibilidades disciplinarias.

Por tanto, la escuela como institución se dispone desde una superficie de los discursos, buscando adecuar y ajustar el ordenamiento y la organización escolar cuando se dice: “Por el Ministerio de Instrucción Pública se reglamentarán detalladamente las escuelas primarias”. Aquí, el disponer pretende garantizar que el orden sea consonante con una linealidad, que jerarquiza y posiciona los estamentos, los sujetos y los objetos que se relacionan en la circulación del saber sobre la lectura y la escritura.

Es claro que en el período comprendido entre 1886 y 1968, las prescripciones ministeriales ordenan y organizan la escuela en una plataforma de funcionamiento, diseñan los planes y programas de enseñanza, especifican las materias y las intensidades horarias y sugieren métodos y estrategias de trabajo. Por eso se habla de que “los textos serán designados por el Gobierno, que para ello hará que una junta de pedagogos distinguidos, que el mismo gobierno designará, forme los programas de la enseñanza en las escuelas públicas”.

La función enunciativa de los discursos muestra que la escuela es siempre la resultante de una uniformidad específica. A la luz de ella los alumnos aprenden, leen y escriben lo mismo, de la misma forma y empleando los mismos materiales. Se ubican, además, siguiendo una similar distribución del espacio. “Con el fin de que la instrucción primaria sea en lo posible uniforme en toda la República, que sea netamente nacional y se dé consonancia con las necesidades y conveniencias de la República”. Así mismo, el maestro tiene limitado su espacio y proceder, como parte de la organización escolar.

Esta disposición aplica un condicionamiento que repercute en el control, la observación y la vigilancia de las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura y se ejerce vigilancia sobre los métodos, las cartillas, el programa y la forma como el maestro logra transmitirlos. No hay una producción que sea libre y espontánea, que genere interacciones naturales con el conocimiento. Por el contrario, se está atrapado en subterfugios instrumentalistas, donde los ejercicios y eventos mecánicos se reiteran.

Algo similar sucede con los procedimientos, los contenidos y los espacios para estas prácticas de saber. En las escuelas no dejaron nada para la imaginación y muy poco para la sorpresa y el asombro. Si no se empleaba la “Cartilla Charry”, entonces se usaba la “Alegría de leer”. El libro de lectura no podía faltar, tampoco el uso del tarjetero, el cartel con letras, las palabras normales y las oraciones generadoras. “Con cada palabra se elabora un cartel de tamaño apropiado y se coloca en la parte superior la ilustración relacionada con la palabra que se va a enseñar”. Todo estaba dispuesto, lo que sin duda se constituyó en un inventario de funciones de los servidores de la educación, hasta los textos, láminas, mapas, pizarras y todo lo demás que formaba parte del mobiliario, los bienes y recursos de la escuela.

6.1 DISPOSICIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA, DESDE LA NORMALIZACIÓN

Esta es una referencia muy concreta al corpus legislativo o prácticas de normalización. Lo dicho allí determinó las modalidades de existencia de los discursos de las prácticas de saber, sobre lectura y escritura en la escuela colombiana. Estas prácticas de normalización regularon la organización escolar, en función de una enseñanza que se dirigía a través de la inspección y la administración.

6.1.1 Disponer desde la inspección. La inspección es una disposición establecida por orden gubernamental. Las leyes, los decretos y otras reglamentaciones posicionan a los funcionarios de la inspección y la enseñanza: inspectores locales, provinciales y generales; directores de escuela y maestros. Se trata de un orden jerárquico, con una funcionalidad expresada en la normalización que se materializa en una plataforma de control.

El maestro se convierte no sólo en objeto de la inspección, sino que también él la ejerce sobre los alumnos. La inspección se vale de registros en los que en detalle se hace el inventario de bienes y actuaciones de los funcionarios y los alumnos.

La inspección utiliza el examen como otro instrumento para verificar que los planes, los programas y la plataforma institucional se reproduzcan en la escuela y logren los propósitos de educación en los alumnos. “En los últimos días de cada período escolar, tendrá lugar, en todas las escuelas, un examen individual, público, ante el Director de la Escuela, un Inspector local y un miembro del Concejo Municipal”. Precisamente la lectura es motivo de examen ante un numeroso grupo, lo que le da validez a una de las exigencias gubernamentales, en

cuanto a unos mínimos de educación que se debía lograr, desde la educación moral, intelectual, cívica y física.

Por ello se asegura que los alumnos lean y escriban y se proporcionan elementos didácticos y metodológicos, para seguir una ruta temática preestablecida desde los planes y programas, cuando se especifica al maestro la enseñanza de la lectura y la escritura en cuanto al método. “El maestro puede enseñar a leer y escribir combinando el método de palabras normales, el ideovisual y el fonético”. Esto integra un sistema de enseñanza, con unos horarios para la materia de castellano, lenguaje, lectura o escritura.

6.1.2 Disponer desde la administración. La administración está orientada en la misma dirección de la inspección; se administran las personas, los bienes, la distribución del tiempo y el presupuesto. “Los gastos que ocasione la Instrucción pública en todos sus ramos, serán de cargo de la Nación, de los Departamentos y de los Distritos”. Cada escuela recibe un inventario detallado de libros, pizarras, programas y parceladores.

La administración se ejerce sobre los planes y programas. Por eso los maestros deben verificar que el alumno alcance los objetivos y de nuevo el examen interviene para garantizar este cumplimiento. Incluso un maestro administraba lo que un alumno leía y escribía, ya fuera con el libro de lectura o cuidando porque las otras lecturas que se hicieran fueran de importancia y provecho.

La administración y la inspección de la enseñanza, en función de una disposición de la escuela desde afuera, señala los espacios, traza su superficie y configura sus límites y sus alcances en todas las direcciones que se quiera mirar.

6.2 DISPOSICIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA, DESDE LAS INSTITUCIONALIZADAS

Esta disposición nos remite al corpus de las prácticas institucionalizadas e implica dar una mirada a las cartillas que fueron utilizadas en el salón de clases. Entre 1917 y 1968 se tomaron la “Cartilla Charry”, la “Alegría de leer” y “Mi primer libro de lectura”. Estas cartillas muestran una continuidad temática y recurrente de estrategias y métodos para enseñar a leer y a escribir.

Y nos muestran unos mismos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, a pesar de que una de estas cartillas dice trabajar sobre el método fonético y la otra con uno ecléctico, que incluye el *fonético*, *palabras normales* y el *ideo-visual*, todas terminan hablando de una enseñanza a partir de las vocales, de las palabras y de las frases, en su descomposición silábica y fonética.

El empleo de una cartilla es por su misma naturaleza una disposición que limita y restringe la actividad del maestro y la mente, la creatividad y la libertad del alumno. “Los métodos que ordinariamente se emplean en nuestras escuelas públicas tienden a llenar de rapidez 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 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 manejar una cartilla, que en nada les interesa en la mayoría de los casos”.

En las cartillas todo está dado: las letras, las palabras y las frases que se enseñan y aprenden al unísono, en forma repetida y memorística: “mi mamá me mima”, “amo a mi mama”, “mi nene menea una mano”, “la mula lame mi mano”, “*Olanone la lona*”. Este planteamiento es consecuente con el principio de control y vigilancia expresado desde la inspección y la administración de la enseñanza,

porque son cartillas avaladas por el Ministerio de Instrucción y Educación Pública y distribuidas en todas las escuelas y sus aulas de clase, para uniformar un modelo de enseñanza como base principal de la instrucción pública.

Al margen de la cartilla siempre se especifica un procedimiento y se observan unas instrucciones para su uso; y muestran cómo se desarrollan las lecciones, sus etapas y las actividades. “Para enseñar la letra *o*, tenemos el dibujo de un *ojo*. Si la escuela dispone de un mural de historia natural acerca del ojo, se mostrará éste y se harán algunas explicaciones sobre las partes principales del ojo”.

Vemos a un maestro que explica al pie de una pizarra o tablero, coloca muestras o planas en los cuadernos, dicta la ortografía de las palabras, revisa la letra y el orden de los cuadernos, escribe en el tarjetero y ubica en los carteles. Al mismo tiempo amonesta y exhorta al buen comportamiento, inculca los buenos hábitos y en general asegura que el aula esté dispuesta para la enseñanza.

La enseñanza de la lectura y la escritura, comienza con ejercicios de prelectura, para ejercitar la mano. Luego se enseña la figura que acompaña la vocal- Y ésta se traza en caracteres grandes y luego pequeños, asociados a la ejercitación de los rasgos característicos. Posterior a la enseñanza de las vocales, sigue la enseñanza de las consonantes, acompañada de imágenes, de la letra y la palabra que se quiere enseñar. Finalmente, se escriben y leen frases que contienen las letras y palabras conocidas. “Inicia la enseñanza por las vocales y pasa inmediatamente a la palabra generadora, que hace parte integral de las oraciones generadoras”. Tanto los sonidos de las vocales como las consonantes se enseñan con su posterior ejercitación, repetición y memorización.

En esta disposición de la enseñanza de la lectura y la escritura, se aprecia un ordenamiento metodológico que no se altera. Las letras son consecutivas y una

vez aprendidas viene la copia, el dictado, la buena ortografía, el cuaderno con los dibujos representativos de cada letra o palabra. “Los niños escribirán frases sencillas en sus cuadernos, en letra grande y a medida que la práctica sea mayor, el tamaño irá disminuyendo. Dibujarán los objetos que sirvan para la enseñanza de los sonidos. Imitarán las muestras del tablero y conservarán sus cuadernos en perfecto estado”.

Esta regulación es permanente en la escuela colombiana durante el período estudiado: 1886 – 1968. Las cartillas de lectura y escritura son actualizadas en mínimos detalles y sus contenidos fundamentales se mantienen intactos. Por esta razón no se habla de transformaciones fundamentales en las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura.

Éstas se dan en una escuela, con un modelo configurado y condicionado desde afuera, restringido a determinadas limitaciones en la enseñanza de las materias, como otra de las bases principales de reglamentación de la instrucción pública. Es decir, la escuela tiene sus límites y restricciones que no se pueden traspasar, ni el maestro puede utilizar otros programas, ni mucho menos crearlos. Además, la distribución de horarios y lecciones ajustadas a los mismos no lo permiten.

Entre estas modalidades regladas, principalmente en lo relacionado a los métodos de enseñanza, se dice, “no adoptar métodos que tiendan a producir el resultado de desarrollar la memoria, a expensas del entendimiento ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico”. Pero lo que muestran y determinan las cartillas de lectura y escritura, como una modalidad de existencia de estos discursos, es precisamente un *saber puramente mecánico*, porque es el sonido, la letra, la repetición, la copia, la plana, el dictado y el ejercicio del cuerpo y de la mano lo que se privilegia. El maestro, tal como recibe el paquete de programas de

enseñanza y las cartillas de lectura y escritura, las entrega, con sus contenidos, procedimientos y actividades.

6.3 LA DISPOSICIÓN DE LAS PRÁCTICAS TEÓRICAS

En este corpus de las teorías, se ubican dos autores: Pestalozzi y Decroly, quienes hacen presencia en el período estudiado, 1886- 1968, con un nivel de proximidad al campo de saber sobre la lectura y escritura en la escuela colombiana. Ambos teorizan acerca de dicho campo de saber y aparecen en todos los corpus del dispositivo: el legislativo, el práctico y el teórico; sus conceptos van quedando en el fondo del estrato, es un sedimento que deja puntos, trazos y líneas, unas más tenues y otras más fuertes y evidentes, que se conservan y permanecen en la superficie de las continuidades temáticas.

Tanto Pestalozzi como Decroly, quien fue abordado con mayor profundidad en este estudio, nos muestran un nivel de proximidad y un posicionamiento frente al mismo objeto, en la constitución del campo de saber sobre la lectura y la escritura. Y a pesar de hablar del mismo objeto se oponen.

Pestalozzi aparece en la fundamentación del método fonético. Lo vemos en la “Cartilla Charry” y en otras similares. Y lo hace bien entrado el siglo XX, en 1903, 1927, en los programas de enseñanza de lectura y escritura. En 1950 y 1963 su presencia es fuerte con la enseñanza de las vocales, las consonantes y la posterior formación de palabras y frases. “Las vocales son las que se muestran primeramente bajo la forma de caracteres móviles o colocándolas en un tablero pendiente de la pared. La pizarra debe tener en el borde superior y en el inferior un listelo destinado a colocar las letras, que permita correrlas fácilmente a derecha e izquierda”.

También aparece Decroly con el método *ideo-visual* y su ubicación en el otro lado del camino. Está en otro nivel de proximidad frente a los objetos iguales: el sistema escolar, la escuela, el maestro, los métodos y los alumnos. Su método plantea formas de saber y de aprender en una escuela de y para la libertad, para la vida.

Para la enseñanza de la lectura y la escritura parte de los centros de interés, de frases de lo conocido hasta llegar a la palabra y, muy al final, se muestra el alfabeto, donde el niño reconoce las letras por asociación a las frases y objetos ya estudiados. “Parte de la frase entera para pasar a las palabras, después a las sílabas y luego a las letras. Y lo que tiene este procedimiento de notable es que los niños aprenden a leer antes de conocer el nombre de las letras. Además, la lectura es más rápidamente adquirida que con los otros métodos.”

Estos planteamientos del doctor Decroly fueron tomados por el profesor G. Uribe, del Gimnasio Moderno de Bogotá (establecimiento privado), quien de entrada desvirtúa el uso de la cartilla y el libro de lectura que se les da a los alumnos, introduce fielmente los centros de interés y aplica con mucho detalle el método *ideo-visual* en sus etapas: observación, asociación y expresión. “Los programas de ideas asociadas con los centros de interés se aplican a la enseñanza primaria, con participación activa de los alumnos en las lecciones y juegos educativos; de igual modo que dividen los ejercicios en tres grupos principales, a saber: observación, asociación y expresión”. El profesor G. Uribe diseña los juegos y los trabaja con los alumnos en el desarrollo de las lecciones. Hace observar, fijar detalles y pregunta por el origen y la naturaleza de los objetos. Luego efectúa las asociaciones.

Esta experiencia en el Gimnasio Moderno nos muestra otros niveles de aproximación a los dominios discursivos de los enunciados sobre la lectura y la

escritura. Se trata de un mismo objeto que recibe un tratamiento metodológico diferente.

En la cartilla “Alegría de leer”, edición de 1930, se hace referencia a un método ecléctico, donde toman parte del método *ideo-visual* del doctor Decroly. También aparece en la cartilla “Mi primer libro de lectura”, con la alusión a cuatro etapas del método *ideo-visual*. Ambas cartillas entraron a las aulas de clase, avaladas por el Ministerio de Educación Nacional para su utilización.

No se puede desconocer que este substrato del método Decrolyano por lo menos intentó darle un viraje a la existencia de modalidades regladas de prácticas de saber sobre la lectura y la escritura y, a través de su enunciación, mostrar otras vías de acceso auto-reguladas que privilegiaban el espíritu creativo y el desarrollo natural del niño.

6.4 LA DISPOSICIÓN Y EL MODELO DE ESCUELA

En este recorrido histórico por la escuela en Colombia como institución de saber y de prácticas de lectura y escritura, podemos apreciar un conjunto de condiciones que determinan la institucionalización de dicho saber, las líneas de visibilidad que están demarcadas en la reglamentación y la teoría y las prácticas mismas.

Podemos ingresar a esta escuela en un espacio de confrontación, de regulaciones y de formas específicas de decir, pensar y enseñar la lectura y la escritura. Vemos que la escuela se traslada desde la periferia de la superficie del discurso y la función enunciativa, a la constitución de los objetos, de los sujetos y

de las temáticas sin modificaciones sustanciales; sigue siendo la misma. “A todo lo largo de las edades la escuela parece haber asumido una actitud hostil para con el niño, a quien considera un ser malo, a quien es necesario domar a todo trance; en consecuencia con semejante concepto lo somete a regímenes inadecuados, a disciplina casi de cuartel, haciendo caso omiso de sus derechos.”

La escuela colombiana ha estado dispuesta en su organización desde una estructura superior, bien sea el Ministerio de Educación o el de Instrucción, que operan a través de la formulación y la prescripción; lo que justifica la inspección, la administración y la vigilancia, las visitas regulares, los registros y los exámenes. “Las escuelas públicas de cada Distrito serán visitadas por lo menos tres veces al mes. Las visitas se harán siempre en días y horas distintos, sin dar previo aviso al Director. El inspector local en servicio hará un minucioso examen de la escuela.”

La disposición de la escuela se da también por una idea, un pensamiento, un concepto. Así se regula, aunque se presenten como propuestas o recomendaciones. “Por otra parte, asimilando el niño al adulto, le exige que obre como éste, como si uno y otro fuesen exactamente iguales, como si sus intereses coincidieran. Lo coloca así bajo el peso de deberes de orden moral e intelectual que el pequeño, todavía en desarrollo, está lejos de poder llenar y que, de hacerlos, lo conducirían fatalmente a la desilusión.”

Así también se presentan las sugerencias metodológicas que garantizan la utilización de las mismas estrategias para enseñar a leer y escribir. Por eso presentan una serie de ejercicios que buscan adiestrar y entrenar los sentidos. La escuela ha conservado *la copia* como un elemento recurrente, no sólo desde el momento de adquisición del código escrito, sino en las diversas facetas de la organización escolar y se copia en todas las materias o asignaturas. No importa si se trata de disfrazar en un taller, en una guía de trabajo o en la consulta de un texto, el efecto es el mismo: reproducir, pasar del tablero o de una hoja al

cuaderno, repetir sin entender lo repetido. Por eso decimos que el modelo de la escuela ha cambiado en superficialidades y periferias del discurso, que no operan transformaciones visibles en las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura.

6.5 LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PRÁCTICAS DISCURSIVAS

La lectura y la escritura cumplen la función de reproducir la cultura y la sociedad. Esto se explica desde una plataforma conceptual, en la que emerge la transmisión como práctica y discurso. Se transmite de las macro, a las estructuras menores. Lo vemos desde un orden ministerial hasta llegar al maestro y al alumno.

El saber sobre la lectura y la escritura se constituye a partir de disposiciones que lo sujetan a un orden, a una posición, a unos principios de selección, control y exclusión. Este principio de la sujeción crea diferencias entre los sujetos que leen y escriben, en el marco de lo cultural y lo social. Así existen grupos de alfabetizados y no alfabetizados, lectores y escritores rápidos y lentos y los que leen y no leen, entre otros.

Cada uno de estos grupos no solo tiene una sujeción al sistema de enseñanza sino al gran aparato enunciativo del que se deriva; y éste es a la vez regulador, normalizador y disciplinario, tanto de los comportamientos como de los usos de la lectura y la escritura.

Este aparato corresponde a la conjunción de elementos de la instrucción, en la enseñanza, la administración, la inspección, la vigilancia y con ello la normalización. Todo esto se hace visible en las prácticas de la escuela, en la enunciación del maestro que enseña, en las actitudes del alumno que aprende y en la misma instrumentalización desde los pilares de la enseñanza, hasta los

planes, programas y cartillas donde se anuda este saber de la lectura y la escritura.

La concepción disciplinaria en el campo de saber sobre la lectura y la escritura está asociada no tanto al sistema o la institución; se inscribe en la regulación de ésta como una modalidad de existencia que se ejercita a través de instrumentos, técnicas, procedimientos y niveles de aplicación. La concepción disciplinaria enmarcada en una misma forma de aproximación y de aplicación, es decir la disposición obliga a conservar una misma línea en su trayectoria, en el ejercicio de las modalidades regladas.

Estas modalidades se ejercitan y se convierten en formas de control, y éstas operan en niveles de aplicación en la escuela, el hogar y la comunidad, mediante mecanismos de inspección y de vigilancia. El lector y el escritor se inscriben en un espacio que es organizado en filas, mirando al tablero, con carteles y láminas dispuestas en el aula, cumpliendo estrictamente con unos horarios, unas asignaturas y con facilidad para ser observados mientras leen o escriben.

Las condiciones para leer y escribir entre el orden, el silencio y la atención a quien lee. El maestro que administra, disciplina y entrena lectores y escritores y quien aplica modalidades coercitivas, como el registro, el examen y la sanción, que llevan a la práctica de la normalización. Porque tanto el maestro como el alumno están inmersos en una variedad de condiciones que se consideran normales: posturas en clase para leer y escribir y los convencionalismos como rituales: lectura en el tablero, en el cuaderno, en la cartilla, donde se conjugan varios métodos, algunos en extremos completamente distintos.

Cuando uno de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura propone la globalización desde la frase, la palabra y por último la letra, el otro

propone primero la letra, el sonido, la palabra y la frase. Son extremos que hacen difícil una reconciliación natural de los métodos. Pero finalmente se asumen posturas eclécticas que simplemente sobreponen los métodos. Es decir, lo que se pretende es ganar eficacia y rapidez en el proceso de instrumentalización de la lectura y la escritura, lo que se traduce en dificultades en la apropiación, la interpretación y la comprensión.

Finalmente, crea lectores y escritores sin autonomía, sin capacidad de autorregulación y con una visión muy restringida de lo que él mismo puede ejercer. Esto es una consecuencia de la misma disposición del campo de saber, tanto en su discurso como en sus prácticas. Porque la lectura y la escritura se dan desde esa disposición, que es instructiva y reguladora, para unificar aptitudes, capacidades y la conducta, a la luz de una distribución desigual del saber, a través del ritualismo, el formalismo metódico, la direccionalidad única de la enseñanza y en general lo que hace parte de una instrumentalización unificada y repetitiva.

6.6 EL CAMPO DE SABER SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DESDE SU DESARROLLO ARQUEOLÓGICO

La investigación: “El Campo de saber sobre la lectura y la escritura en la escuela colombiana desde 1886 hasta 1968”, mediante el recorrido por sus prácticas, nos muestra muy pocas transformaciones durante el desarrollo arqueológico efectuado en los distintos corpus teórico, legislativo y práctico.

Lo primero que vemos es la falta de transformaciones profundas traducidas en una forma de traslación de conceptos, contenidos y métodos de trabajo, que mantuvo la enseñanza de la lectura y la escritura en una aparente inmutabilidad lo cual es visible no solo en sus discursos, esta visibilidad circula en la madeja de relaciones dispuestas como parte del entramado de la escuela en su conjunto.

Esta visibilidad muestra una escuela que conserva tanto las prácticas de

normalización como las pedagógicas, las de lectura y escritura e incluso los modos específicos de inspección, administración, control, evaluación y vigilancia de los sujetos, procesos, estrategias y actividades escolares; a la vez esta permanencia se da por el principio de uniformidad que agencia discursos, enunciados y prácticas, los cuales regulan la escuela con el fin de homogeneizar el currículo, los métodos y las modalidades de evaluación, el ejercicio de la disciplina y la distribución jerarquizada de la autoridad.

La uniformidad está presente en la organización del espacio y tiempo escolar donde los alumnos, los maestros, las autoridades educativas, están dispuestos de en una misma forma; así mismo están dispuestos los elementos del salón, los horarios, las jornadas escolares, las rutinas de clase. Esta forma de disponer la escuela facilita el aprovechamiento de los espacios del salón donde se distribuyen desde 45 hasta 50 estudiantes, favorece el ejercicio de la disciplina como una modalidad reglada de la inspección y vigilancia escolar.

Este principio de uniformidad en la disposición, organización y distribución del espacio y el tiempo escolar se hace visible, en un leve desplazamiento de la adopción y verticalidad de la disciplina donde subyace una noción de orden que facilita el control y la vigilancia por parte del maestro.

La uniformidad está presente también en la utilización de un método " ecléctico " o " combinado " para aprender a leer y a escribir, este método comprende el fonético, palabras normales y el ideovisual, con este hecho vemos cómo unas teorías se volvieron estrategias por las mismas prácticas a través del uso unificado de unas cartillas para aprender a leer y escribir. La denominación " ecléctico ", servía por un lado de eufemismo para conciliar vertientes y estructuras metódicas completamente distintas y por el otro daba cumplimiento a las prácticas de normalización que así lo disponían. Por tanto no se puede hablar de una transformación en la enseñanza de la lectura y la escritura, cuando se conservan

las rutinas y estrategias escolares que se fueron sedimentando desde 1886, como el uso de un texto guía, los ejercicios para mecanizar los sonidos, los grafemas, la transcripción, el uso de planas entre otras formas.

Las prácticas de lectura y la escritura están condicionadas por las prácticas de normalización, aquí entran en juego entre otras relaciones las de la lectura y la escritura con la vigilancia, la observación y el control en la escuela; tanto el maestro como el alumno hacen parte del aparato disciplinario que los convierte en sujetos subordinados. Por lo tanto el cómo se enseña, el cómo se aprende, lo que puede leer y lo que puede escribir, no puede abstraerse de un andamiaje que lo dispone desde una práctica de normalización o precepto determinado porque estas prácticas se constituyen a la vez en unas condiciones de posibilidad para que este saber emerja y proceda, así el registro de conducta, los exámenes fueron condicionantes de ese saber.

En el desarrollo arqueológico entre los corpus teórico, legislativo y práctico vemos que el saber sobre la lectura y la escritura se da entre estas prácticas de normalización que disponen la organización escolar, la administración, la inspección, la enseñanza y el aprendizaje; este corpus se ve corroborado en el teórico, porque lleva a la adopción de sistemas de pensamiento y de teorías que no solo concuerden con lo dispuesto, sino que garanticen su cumplimiento adecuado. Aparece también el corpus de las prácticas de saber e institucionalizadas a través de las cartillas de lectura que se reciben como un instrumento de trabajo y como una estrategia de aprendizaje. Aquí se puede ver el encadenamiento entre los corpus y la circularidad de las prácticas de saber.

Por ello la gran importancia del desarrollo arqueológico al hacer el recorrido y delinear la trayectoria de las prácticas de saber sobre la lectura y la escritura, en unas condiciones de posibilidad, emergencia, transformación o permanencia del campo de saber. El análisis desde la arqueología delimitó dicho

campo de saber acudiendo a las fuentes primarias no como documentos sino como monumentos, mostrando los niveles de aproximación de los conceptos, los objetos, los sujetos, las modalidades y formaciones discursivas dentro de la trama llamada saber sobre la lectura y la escritura, que nos mostró una tendencia más a la conservación y permanencia que a la transformación.

BIBLIOGRAFIA

- Caballero, A. (1932). El Doctor Decroly en Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Congreso de la República de Colombia. (1903). Ley 39, sobre Instrucción Pública. Bogotá. Diario Oficial.
- Congreso de la República de Colombia. (1927). Ley 56. Se dictan algunas disposiciones sobre Instrucción Pública. Bogotá. Diario Oficial.
- Charry, J. (1968). Nueva Cartilla Charry. Bogotá: Voluntad.
- Chartier, R. y Cavallo, G. (2001). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid, España: Grupo Santillana Editores.
- Chartier, R. (1992). El mundo como representación. Barcelona. Gedisa.
- Dalhem, L. (1924). El método Decroly. Madrid: Ciudad Lineal.
- Ferreiro, E. (2002). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (1982). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Guyot, V. Becerra, M y otro. (1996). Los usos de Foucault. Buenos Aires: El Francotirador Ediciones.
- Marín, A. & Cano, A. (1968). Mi primer libro de lectura. Medellín:. Bedout.

- Morey, M. (1983). Lectura de Foucault. Madrid: Unigraf. S.A.
- Rey, A. (2000). La enseñanza de la lectura en Colombia (1870 - 1930). Una aproximación desde el análisis del discurso. Bogotá D.C.: Grupo Editorial Gaia.
- Rincón, C. (2003). La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Bogotá: Magisterio.
- Pestalozzi, E. (1981). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México: Porrúa.
- Presidencia de la República. (1886). Decreto 595. Organización de instrucción pública. Bogotá: Diario Oficial.
- Presidencia de la República de Colombia. (1904). Decreto 491. Reglamentación Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública. Bogotá: Diario Oficial.
- Presidencia de la República de Colombia. (1930). Decreto 1790. Reglamentación, Arts. 4, 5, 6, 7 y 8 de la Ley 56 de 1927. Bogotá: Diario Oficial.
- Presidencia de la República de Colombia. (1942). Decreto 91. Disposiciones sobre el funcionamiento de establecimientos de educación. Bogotá: Diario Oficial.
- Presidencia de la República de Colombia. (1950). Decreto 3468. Se adopta el Plan de Estudios de la Escuela Primaria Urbana y Rural. Bogotá: Diario Oficial.

Presidencia de la República de Colombia. (1950). Resolución 2402. Se fijan los Programas para las Escuelas Primarias del País. Bucaramanga: Imprenta Departamental.

Presidencia de la República de Colombia. (1963). Decreto 1710. Se adopta el plan de estudios de la Enseñanza Primaria Colombiana. Bogotá: Diario Oficial.

Presidencia de la República de Colombia. (1963). Decreto 1710. Programas de Enseñanza Primaria. Primer Grado. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Quintana E. y de Quintana, S. (1930). Alegría de leer. Bogotá: Voluntad.

Uribe, G. (1927). La lectura sin cartilla. Según las ideas del Doctor Decroly. Bogotá.