



Niño leyendo» -Francisco Antonio Cano-

**LOS TEXTOS DE LECTURA EN
COLOMBIA. APROXIMACIÓN
HISTÓRICA E IDEOLÓGICA.**

1872-1917

Néstor Cardoso Erlam



RESUMEN

**LOS TEXTOS DE LECTURA EN COLOMBIA.
APROXIMACIÓN HISTÓRICA E IDEOLÓGICA. 1872-1917**

Desde la perspectiva de la matemática, tanto en Europa como en Colombia se han desarrollado diversos e importantes estudios que muestran de qué manera se manifiestan, en los textos escolares, las representaciones sociales, los procesos ideológicos y las estructuras mentales de una época y una región sociocultural. Este artículo se concentra en los textos escolares en Colombia, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y en la manera en que ellos fueron objeto de los hechos partidistas entre liberales radicales y conservadores regeneradores.

ABSTRACT

**READING TEXTBOOKS IN COLOMBIA: A
HISTORICAL AND IDEOLOGICAL APPROACH**

This text results from reflection on the ideological problem of the reading school textbooks used during the regenerationism and radicalism periods in Colombia. It approaches a summary of the researches about such textbooks and an analysis of their circulation according to the educational policies and the hegemonic fluctuations of the end of the 19th century and the beginning of the 20th. The discussion is introduced from the ideological and semantic viewpoints of some of these texts.

RÉSUMÉ

**LES MANUELS DE LECTURE EN COLOMBIE. APPROCHE
HISTORIQUE ET IDÉOLOGIQUE 1872 -1917**

Dans la même optique des mathématiques, se sont développées aussi en Europe qu'en Colombie des nombreuses et importantes études montrant la manière dont se manifestaient les représentations sociales, les processus idéologiques et les structures mentales d'une époque et d'une région socio-culturelle dans les manuels scolaires. Cet article se concentre sur les manuels scolaires en Colombie à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, exposant la manière dont ils furent l'objet des manifestations des partis politiques: Les libéraux radicaux et les conservateurs régénérateurs.

PALABRAS CLAVE

Manualística, textos escolares, historia de la educación en Colombia

CARDOSO ERLAM, Néstor. "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917". En : *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), 2001. pp. 131-142.

LOS TEXTOS DE LECTURA EN COLOMBIA. APROXIMACIÓN HISTÓRICA E IDEOLÓGICA. 1872-1917

INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente tres décadas en los estudios sobre educación han emergido nuevos temas, conforme a las nuevas metodologías y a la búsqueda de nuevos sentidos que expliquen las complejas interrelaciones del proceso educativo. Precisamente la manualística se ha constituido en aporte importante para encontrar claves novedosas y más precisas sobre la historia de la educación.

A diferencia de las prácticas educativas ejercidas por los maestros de épocas remotas, imposibles de reproducir exactamente, los textos son huellas que permiten rastrear las ideas con las que maestros y niños se comunicaban y que sirvieron como vehículo tanto del crecimiento intelectual y moral, y la forma en que el poder de la política escolar fue fijando imágenes, imaginarios y estructuras mentales.

Los textos escolares en general y los de lectura en particular, como lo plantea Bernstein (1996, 56), se constituyen en dispositivos ideológicos del sistema educativo, pues tienen que ver directamente con los procesos de socialización. Choppin es más explícito al referirse al poder de los textos, cuando afirma que están orien-

tados a los niños, quienes son fácilmente maleables; que la permanencia de los contenidos genera utilización repetida y prolongada, y que la gran difusión de unos mismos temas podrían uniformizar todo un territorio (1992, 24).

El estudio de los primeros textos de lectura utilizados en Colombia, nos permite tener referencia histórica, de primera mano, de ciertos procesos ideológicos con los que se formaron varias generaciones de colombianos, en su mayoría pertenecientes a la élite y que, como representaciones mentales, se reprodujeron en la dirección política del país. El análisis de su carga conceptual, representacional y simbólica, equivale a dilucidar aspectos relevantes de la historia de las mentalidades y de la filosofía educativa, así como rastrear componentes ideacionales de la psicología de una parte de la población colombiana.

En Colombia, el estudio de los textos escolares no sólo ha sido marginal sino, también, relativamente reciente. Por ello, se trata de ubicarlos en el puesto que les corresponde como indicadores y promotores de mentalidad, dándoles la importancia pedagógica e histórica que estos tuvieron en la conformación de la nacionalidad y del mapa lingüístico del país.

* Profesor Facultad de Educación. Universidad del Tolima.

Ibagué. Dirección electrónica: nestorcardozo@hotmail.com

LA MANUALÍSTICA.

ALGUNOS
RELEVANTES

ESTUDIOS

ENEUROPA

Sobre manualística se encuentran varios estudios que cubren los aspectos tanto históricos y semánticos como iconográficos. Por ejemplo, Paly (1999, 4) analizó la representación de la mujer y la estructura social en los manuales de lectura en Francia. El informe sobre cuatro textos utilizados en 1995, afirma que, en ellos, el género masculino predomina sobre el femenino y esa predominancia es reforzada por atribuciones estereotipadas de actividades y cualidades diferentes a cada sexo. La mujer es evocada, la mayoría de las veces, para acciones de tipo familiar y el hombre, para las de tipo profesional. Cuando la mujer aparecía asociada a actividades profesionales era para referirla a actividades vinculadas con la salud, tales como enfermería y farmacéutica. A la mujer se relacionaba con oficios de menor remuneración y de subordinación. Desde el punto de vista de las características de personalidad, los hombres eran asociados a cualidades como coraje, intrepidez, combatividad, poder y decisión.

De manera similar, Anne Griffaton (1999, 55-56), en 1998, revisó estadísticamente el lugar que ocupaba la mujer en siete manuales de inglés, aportando dos conclusiones importantes. El 51% de las mujeres se presentaban dentro de un contexto familiar y doméstico y el 58% mostraba imágenes emocionales negativas, tales como tristeza y rebeldía.

Para estudiar el tema de la familia, Estramiana y Monge (1984,73-82), seleccionaron textos de lectura de los cuatro primeros cursos de educación básica en España, concluyendo, en la misma línea de los otros trabajos, sobre los roles diferenciados y estereotipados de las mujeres en

EN COLOMBIA

Magnolia Aristizábal (1988), analizó, desde el punto de vista histórico, algunos textos escolares que circularon entre 1848 y 1868. En el estudio se encontró que el concepto hombre era referido, la mayoría de las ocasiones, a una persona de sexo masculino, blanco y europeo, excluyendo así a la mujer y los niños; además, ocultando la diversidad de etnias, de tal manera que no se reflejaban los negros, ni los mestizos, ni los indígenas. Tampoco se especificaban las diferencias de clase social ni de edad. Los temas de lectura eran la moral y la virtud y muchos fueron escritos en formato de catecismo. Con respecto a los oficios, se especificaban cuáles eran las tareas asignadas a las mujeres y a los hombres, haciendo énfasis en que la economía familiar como aprendizaje no sólo era relevante, sino el único permitido a la mujer.

Silva, en 1979, estudió en Colombia la imagen de la mujer en los textos escolares posteriores a 1970. Entre sus conclusiones se destacan las que hacen mención a la idea presentada de una mamá-ángel, esto es, una mujer protectora y responsable de la felicidad del hogar, y la representación del universo familiar como casi perfecto. Además, denuncia el autor las falsas oposiciones en la asignación de roles a hombres y mujeres, mostrando a la mujer de forma segregada y estereotipada.

De otra parte, sobre la socialización de género, a partir de quince textos de lectura, Turbay (1979,35-44), estudió diversas temáticas de los grados primero a once, utilizados en Colombia hacia 1992. Las principales conclusiones concuerdan con otros trabajos, en el sentido que las representaciones incluidas poco aportan a la igualdad de oportunidades y roles mostrados por los géneros. Existían estereotipos sexistas que resaltaban aspectos positivos de lo masculino, sobrevalorándolo como creador, trascendente y excluyendo lo femenino. El estudio, realizado mediante tablas cuantitativas de comparación, señala cómo se refleja

una tácita y supuesta natural distribución de actividades domésticas entre hombres y mujeres.

Por último, desde el punto de vista teórico es importante el aporte presentado por Álzate, Gómez y Romero (1999), ya que muestran las diversas tendencias y enfoques metodológicos que se pueden aplicar al estudiar las representaciones sociales mediante el análisis de contenidos.

LOS TEXTOS ESCOLARES EN COLOMBIA

PROLEGÓMENOS DE LOS TEXTOS DE LECTURA EN COLOMBIA

La palabra *libro de texto*, como lo señala Torres (1996,158), hace referencia, desde el medioevo, a la autoridad derivada de la *Biblia*, al denominársele "El Texto", como poseedor y transmisor de las verdades eternas, con lo que su imaginario se transmitió por medio de los colegios y las universidades escolásticas hasta incorporarse a la vida escolar moderna.

Establecer la historia de los textos escolares en Colombia implica reconocer, por ejemplo, como lo muestran Martínez Boom, Castro y Villarraga (1999) que desde la Nueva Granada, algunos sujetos pasaban por las estancias y ofrecían enseñar a leer, escribir y contar, a cambio de un huevo, una vela o un pan semanal. Esta desorganización obligó a que desde España se implantaran controles e iniciar el proceso de exámenes para autorizar a quienes se desempeñarían como maestros, dándoles el manual de enseñanza como el mediador de los conocimientos necesarios.

Variadas han sido las denominaciones que han recibido los libros con dedicación exclusiva para el aprendizaje de la lectura. Estos conceptos provenían de las diferentes partes de donde se generaban y correspondían con el tipo de utilización y con el método de ense-

ñanza que contenían. Algunas de las denominaciones eran *citolegias*, *catones*, *silabarios*, *manuales* y *cartillas* entre otras.

Al hablar de *citolegia* se hacía alusión a un método y a la vez a una forma de presentación de las primeras ayudas para la enseñanza de la lectura. Las *citolegias* eran cuadros o gráficos que acompañados de vocablos servían para el aprendizaje de las primeras letras. Las *citolegias* fueron antecedentes de los textos de lectura propiamente dichos.

El concepto *silabario* hacía referencia al método y texto para enseñar a leer, consistente en la presentación de sílabas para que el aprendiz las repitiera hasta memorizarlas. Era, en realidad, una parte de la preparación para aprender a leer. El centro de atención no era la conformación de palabras, sino la mecanización de los sonidos, producto de la combinación de consonantes y vocales. En sentido estricto, era un cartel o libro pequeño con sílabas sueltas o palabras divididas en sílabas, diseñado para enseñar a leer.

El *catón* era una ayuda, utilizado una vez superada la implementación del silabario. Se esperaba que de las vocales y consonantes que conformaban las sílabas, se pronunciarían cada vez más cerca, con lo que se leerían las palabras, hasta conformar pequeñas oraciones con algún significado. Por esto, era un libro compuesto de frases cortas y graduadas para ejercitar en la lectura a los principiantes.

Tras enseñarse la lectura mediante el *catón*, se pasaría al sistema de la "lectura de corrido", para lo cual se utilizaban los libros de lectura, también denominados manuales o cartillas, a los que con el paso de los años se les agregó el curso para el que se emplearían.

Los primeros textos usados fueron elaborados en Europa y contenían aspectos básicos sobre el arte de la enseñanza, la que incluía temas sobre la posición para escribir, la preparación de las plumas y los tipos de letra (Martínez y

otros, 1999). Para entonces, en 1857, en España, la Ley Moyano incluyó un reglamento con las condiciones y características para que un libro de texto se considerase como tal (Torres, 1996,157). Se colige entonces que en América, muy seguramente, las primeras legislaciones provenían de esta Ley.

Al señor Joseph de Torres, en 1797, le correspondió ser el primer maestro en Santafé de Bogotá (Chaparro, 1997, 108). Para tales efectos elaboró la *Cartilla lacónica de primeras letras* y la *Cartilla lacónica de las quatro reglas de aritmética práctica*. De otra parte se informa (39) de la publicación en la tercera década del siglo XIX del texto elaborado por Joaquín Mosquera, titulado *Citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para uso de las escuelas primarias*. También se tiene noticia del texto de Francisco Martínez de la Rosa, titulado *Libro de los niños*, en una reimpresión de la décima edición, fechada en 1851.

DEL LIBERALISMO RADICAL A LA REGENERACIÓN

En Colombia, en la segunda parte del siglo XIX, luego de la conformación de los dos partidos políticos tradicionales, las diferencias ideológicas se agudizaron. De una parte, los liberales radicales propugnaron por una educación de tendencia laica, que hiciera énfasis en el conocimiento objetivo y sin los dogmatismos propios de la religión católica, y de otra, los conservadores, quienes a partir de 1885 asumieron su proyecto denominado la Regeneración. Estos, seguidores de los principios religiosos, consideraban a la Iglesia como educadora natural y en consecuencia, todos los fundamentos educativos deberían circunscribirse a los principios ortodoxos de la jerarquía católica.

Los radicales consideraban que la educación laica y pública sería artífice importante del anhelado progreso visto en Europa y a fe que así lo intentaron, pues en 1872, ya en el poder, mediante el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP), plasmaron las bases de su proyecto instruccionalista, y complementado con la contratación de nueve maestros alemanes quienes dirigirían sendo número de escuelas normales para preparar a los nuevos maestros según la moderna pedagogía. De igual forma en 1874, mediante el decreto número 356, el presidente de Estados Unidos de Colombia, señor Santiago Pérez, estableció la creación de escuelas normales para mujeres en cada uno de los Estados donde no existía ninguna similar. Estas medidas propugnaron ampliar la cobertura educativa y conformar un cuerpo docente capacitado con las nuevas corrientes pedagógicas que fomentaran el anhelado progreso.

Entre tanto, los conservadores señalaban estas innovaciones como modernismos que atentaban contra la fe del pueblo, sustentados en la tradición, las encíclicas papales y las instrucciones de los jefes eclesiásticos, incluidas en discursos, alegatos en los **pulpitos** y en los periódicos pertenecientes a las sociedades conformadas para tales fines.¹ La discusión educativa se concentró en la dicotomía entre la predominancia de la ciencia o del dogma y en lo social, en la idea sobre cómo se borrarían las diferencias reflejadas en diversos conflictos y guerras, ante lo cual los conservadores planteaban que sería mediante la comunión de credo e imponiendo una ciudad de Dios.

La derrota de los liberales y el ascenso al poder de los conservadores en 1885, por medio de Rafael Núñez, generó no sólo el cambio de Constitución sino el desconocimiento del

1. Delmiro Moreno, en su libro *La toga contra la sotana* (1999), señala que el obispo Rojas Tovar, en la revista *Eco del Vaticano*, expresaba el siguiente silogismo: «Toda persona que profese o favorece los errores reprobados por la Santa Sede, peca mortalmente. El partido liberal colombiano profesa y practica los errores reprobados por la Santa Sede con el nombre de liberalismo, luego toda persona que favorece ese partido peca

DOYP, bajo el lema «regeneración o catástrofe». Hasta allí la educación era obligatoria en cuanto a la asistencia, aunque libre en cuanto a que cada familia podría elegir si sus niños entraban o no a la clase de religión.² Esta práctica liberal fue considerada atentatoria de los dogmas religiosos, por lo que quedó abolida y consignada en la Constitución de 1886 y en su más inmediata influencia educativa: la firma del Concordato con el Vaticano. Mediante este pacto, el gobierno conservador asimiló nación y catolicismo, delegando en la filosofía religiosa tanto la designación y valoración de los directores y maestros, como la selección de los textos escolares.³ La reacción de la élite liberal fue crear colegios privados para preservar su ideología tal como lo hicieron los conservadores durante el predominio liberal.

EL DEBATE

La elección del libro de texto en la escuela colombiana y su grado de obligatoriedad o libertad, han estado sujetos, como en casi todos los países, a la normatividad de las políticas educativas, según el tipo de gobierno vigente. Las lecturas que fueron aprobadas y recomendadas, por una comisión técnica de evaluación, o por una secretaría de instrucción pública, mediante un concurso o por los representantes de la Iglesia, indican que tal merecimiento era una selección que incluía y excluía contenidos e imágenes que podrían resultar favorables o peligrosos para quienes detentaban y representaban el poder. Al final del siglo XIX y al iniciar el siglo XX, como ya se mencionó, se dieron fuertes debates entre la Iglesia y los representantes del laicismo, alrededor de la obligatoriedad o voluntariedad de la asistencia a la escuela, como también sobre la filosofía que debería llevar implícita los textos escolares. ¿Qué hubo tras estas discusiones? En

realidad, era la búsqueda de la hegemonía entre los defensores de la escolástica y sus detractores, es decir, una lucha ideológica.

Desde Comenio, Rousseau y Locke, se aceptaba que los primeros aprendizajes determinarían, en alta medida, la posterior condición del individuo; por ello, el qué, el cómo y el quién se tornó tan importante. Aceptamos que enseñar a leer es introducir al sujeto a una revolución intelectual, que le permite acceder a un mundo nuevo, complejo, de verdades y fantasías, a una nueva categoría social y cognitiva similar a una liberación intelectual. Pero la libertad sobre lo leíble ha sido también un asunto políticamente conveniente o inconveniente, según sea su objetivo hacia la libre determinación o hacia la sumisión mental. La lectura, como otras actividades, tiene como característica relevante que cuando el lector asimila los contenidos implícitos o explícitos, estos cobran vida y trascendencia en la mentalidad individual y colectiva.

El uso del método de Lancaster para enseñar a leer, se basaba en carteles, no requería de textos; en cambio, con la introducción del método pestalozziano se requirió, para su correcta aplicación, un texto para cada niño. No obstante que el gobierno radical adquirió y publicó grandes cantidades de estos, las precarias finanzas públicas no alcanzaron a cubrir la cantidad necesaria.

Debemos tener en cuenta que en Colombia, a fines del siglo XIX, más del 80% de la población no accedía a la escuela de primeras letras. Un alto porcentaje de los escolarizados culminaban sólo dos grados de enseñanza primaria, lo cual se consideraba suficiente como para que un ciudadano pudiese comprender e insertarse en lo válido social y políticamente. A pesar de que la educación fue obligatoria has-

2. Esta libertad de enseñanza fue decretada por Ley 15 de 1850

3. Basados en los planteamientos de Pió IX, León XIII y Gregorio XVI, en el Estado del Tolima, el obispo Rojas Tovar solicitó que a los profesores se les exigiese tanto la profesión de fe como el juramento antomodernista.

ta 1886, la generalidad de la población no consideraba la escuela como necesaria. Es más, con la eliminación de la obligatoriedad, los indicadores de escolaridad descendieron ostensiblemente (véase, por ejemplo, Ramírez, 2000).

Los políticos colombianos del siglo XIX habían asumido que de alguna manera los textos controlaban o modificaban estructuras mentales; estos representaban las ideas que por la permanencia de lo editado, podían transmitirse sin variar su sentido inicial. A comienzos de la reorganización del sistema educativo, generada por el DOIE la gran mayoría de los textos eran importados y distribuidos gratuitamente por el gobierno, aunque por las precarias finanzas, la distribución siempre era insuficiente. De todas formas, cuando cada tendencia política alcanzaba el poder, ejercía el derecho a elegirlos, controlarlos y distribuirlos.

Tengamos en cuenta que la tenencia de libros en muchos hogares de mediados y fines del siglo XIX y aún a mediados del siglo XX, se circunscribían al libro de la misa, el evangelio, el catecismo y textos sobre moral y buenas maneras. Con la ampliación gradual de la cobertura escolar, a partir del DOIE fueron sumando los textos de lectura. De allí que la literatura y las ideas de modernidad leídas por la infancia y la gran mayoría de adultos, se recepcionó especialmente a través de los textos de lectura, constituyéndose en los únicos alternos a los libros de carácter estrictamente religioso, excepción de los periódicos a los que tenían acceso sólo la élite intelectual.

LOS TEXTOS DE LECTURA DE 1870A 1917

El DOIE se propuso, conforme a la filosofía liberal, modernizar la educación, para lo cual requirió unificar la instrucción, pero el mismo decreto federalista daba potestad para que

cada Estado lo acogiera o rechazara. En lo concerniente a la Asamblea del Tolima, dominada por los conservadores, determinó que »se reservaba la facultad de examinar los textos aprobados por la Dirección Jeneral del ramo, para aprobarlos o nó» (Pérez, 1873, 9). Esa opción de elegirlos determinó que para tal época circularan diversidad de textos.

Entre esa diversidad de manuales para enseñar a leer y escribir figuraron el de Eustacio Santamaría y el de Ramón Mercado. El de Mercado, titulado *Método típico de enseñanza primaria para la lectura y la escritura*, fechado en 1872, no obtuvo aceptación de la Secretaría General de Instrucción, dado un informe solicitado a prestantes maestros como Dámaso Zapata, Martín Lleras y S. Pérez. Ninguno de los anteriores pedagogos dio recomendación al método propuesto (28) .⁴ También circuló a partir de 1876, aunque sin mayor acogida, a juzgar por los pedidos aprobados por la Secretaría General de Instrucción, el de Miguel Saderra Villalongo, titulado *Lectura útil y agradable a la niñez*.

Entre otros, se mencionan por la divulgación que alcanzaron, el de Luis Felipe Mantilla, titulado *Cien lecturas variadas*, fechado 1880 y que aparece en un catálogo de 1907. Los títulos *El libro para enseñar a leer y escribir* y la *Guía para la enseñanza de la lectura* de César Baquero, fechados en 1887 y 1888 respectivamente, que obtuvieron reconocimiento oficial sólo en 1918; su vigencia sobrepasó el medio siglo, pues se conoce una edición fechada en 1940. Para entonces, el gobierno ya otorgaba privilegios para la explotación de los textos por muchos años.

En 1893, el Ministerio de Instrucción reprodujo un artículo publicado en la Habana (Vladez, 1893, 251), en el que se afirmaba sobre la importancia de los libros de texto modernos y a * los de carácter científico, y daba como ejem-

4. Es de anotar que Martín Lleras era un presbítero y autor del texto elaborado conjuntamente con Hotschick y fechado en 1872.

pío los editados por los franceses, dado que no recurrían a la memoria, como el titulado *La historia de un bocado de pan, y Los servidores del estómago*, de M. Macé, que se reprodujeron en diversas entregas en la misma revista.

En suma, fueron más de quince textos de aprendizaje de lectura y de lectura de corrido los que circularon entre 1872 y 1917, de autores nacionales y extranjeros, editados especialmente en Europa, y en Estados Unidos.

DOS TEXTOS DE LECTURA APROBADOS DURANTE EL RADICALISMO

El de Eustacio Santamaría

Hacia 1872, Eustacio Santamaría era Cónsul General de Estados Unidos de Colombia en Alemania y como tal se encargó de elaborar un texto que facilitara el aprendizaje de la lectura y escritura, titulado *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura*. Tanto el método de lectura como las lecturas mismas eran adecuación de los textos de Schulze, Bohm, Wille y de la Citolejía de Berlín (Santamaría, 1872,187). Su intención era:

[...] despertar en la mente de los niños, espíritu práctico de observación, de análisis i de investigación i fijarlo en su naturaleza de una manera perdurable [...] dando los medios de pensar con claridad i rectitud (5).

El método incluido por Santamaría consistía en el llamado de instrucción objetiva, caracterizado por la necesidad de recurrir a la observación, investigación y análisis de los hechos y las cosas, aduciendo que sólo así se formarían seres racionales y ciudadanos útiles.

La utilización de las señaladas capacidades ponía en entredicho la forma memorista pregonada por la escolástica. El autor, en la introducción del texto, plantea que el método es su adecuación al método alemán del sonideo, que, para el castellano, facilitaría inclusive el

aprendizaje sin maestro. El sistema consistía en que cada dibujo presentado, que era algo de pleno conocimiento por el aprendiz, se le acompañaba de la palabra de tal forma que la asociación visual entre el dibujo y la repetición pausada de las sílabas haría reconocer éstas ante su presentación en la composición de otras palabras.

El texto se componía de tres partes: la primera, el método para el aprendizaje de la lectura; la segunda, se componía de cuarenta y siete lecturas referentes a objetos y elementos propios de la naturaleza y la vida cotidiana, y tres escritos en forma de poema. Y la tercera parte, ocho temas referentes al ser humano e innovaciones del progreso industrial como el tren y otros usos del vapor de agua.

El texto abre con el dibujo de una rama de árbol y la segunda parte con la lectura *La rama*. Allí se describe objetiva y detalladamente su composición, de tal forma que relaciona las hojas, los tallos, los frutos y las semillas. El mismo concepto de rama serviría para una enseñanza moral y práctica. Así, se planteaba que «en la escuela los niños no deben andarse por las ramas, detenerse en lo más sustancial del asunto i poner mucha atención a lo que dice el maestro» (3).

De similar manera descriptiva e inductiva y correlacionando los temas, contenía lecturas sobre animales, como *El cisne, El oso, El ratón, Las aves* y sobre objetos como *Los techos, La cruz, Elfoete, La taza, La aguja y Los cubiertos*. Conforme a la filosofía racional e ilustrada proveniente del siglo XVIII, y vigente en América, el texto propugnaba por un conocimiento que aportara al crecimiento de las capacidades intelectuales y la mayoría de esas lecturas eran correlacionaban con alguna frase como máxima o con frases que orientarían la formación moral del lector. El tema religioso estaba referido solamente a una lectura de menos de una página, titulada *La iglesia*, en la que se le señalaba como «un edificio sagrado, que es el más grande de una población donde esta presente Jesucristo, en cuerpo y alma» (125).

La intención científica del texto es notable, pues allí se presentan, entre otros temas, la conformación del sistema solar, el movimiento de los planetas describiendo sus distancias respecto del sol, y los eclipses. De esta forma, a nuestro parecer, la imaginación era cargada de términos técnicos, objetivismos y descripciones. Era una pretensión de científicidad que precisamente haría pesada la lectura para un niño o un joven que apenas entraba al mundo de la lectura.

El texto de Hotschik y Lleras

La llegada del profesor Hotschik permitió unir esfuerzos magisteriales con el presbítero Martín Lleras quien era maestro en la Escuela Normal de Bogotá. Es así como elaboraron el *Primer libro de lectura. Método alemán*, cuya primera edición de París circuló paralelo al de Santamaría, a partir de 1872; la tercera edición producida fue en la editorial A. Roger y Chernoviz de París, fechada en 1890, la que contenía 70 lecturas. Ernesto Hotschick fue director de la Escuela Normal de Institutores de Tunja y llegó a Estados Unidos de Colombia con la primera Misión Alemana. Martín Lleras se desempeñó como profesor de casi todas las asignaturas de la escuela primaria y secundaria, y fue autor de otros textos. La segunda edición fue recomendada mediante oficio por el Secretario de Instrucción Pública de Boyacá al Secretario General de Instrucción Pública en 1880. La tercera edición, de 1890, fue corregida y aumentada por orden de la Dirección Jeneral de Instrucción Pública.

Esta tercera edición contiene características muy peculiares. Su contenido estaba cargado de lecturas fabuladas, entre otras, la tan conocidas de la zorra y las uvas. Las fábulas, de bastante raigambre en la Edad Media, permiten enseñanzas morales y de comportamiento social. Conllevan la idea de la humanización de los animales, lo cual nos lleva a plantear dos problemas a tener en cuenta. Primero, la idea colateral de la posibilidad de pensamiento, inteligencia y lenguaje articulado por par-

te de los animales y, segundo, la yuxtaposición de la moralidad del comportamiento humano y del animal no racional. Contrasta esta aproximación con la absoluta separación de características entre racionales e irracionales que la filosofía idealista y religiosa defendía. La intención de las fábulas se cuestiona en la medida en que éstas se presentan a niños que recién aprendían a leer, por lo que sus procesos cognitivos poco o nada diferencian lo real de lo imaginario.

A manera de ejemplo tomemos la lectura de *El ratoncito prudente* (Hotschick y Lleras, 1890, 27). Esta lectura muestra una mamá ratona que enseña a su hijo ratón a no caer en la trampa que le tienden los hombres. Para ello «no debe oler el tocino, ni ser ansioso ni goloso como el ratoncito» (28). Lo anterior significaría que el ratón debería renunciar a su condición natural de olfateador como mecanismo para la consecución instintiva de su comida y que los ratones poseen similar o mayor inteligencia que el hombre, pues tendrían la posibilidad de reconocer la intención de trampa que se le ha puesto y que debe enseñarla a su pequeño crío.

Quien da la instrucción del peligro es la mamá ratona, de tal forma que la selección de género presta su funcionalidad a las expectativas asignadas a la mujer. La enseñanza de no oler el tocino, escrito en letra cursiva, nos lleva a dilucidar que esta expresión no significaba el simple acto de oler, sino que era extensiva a la curiosidad infantil, lo cual resulta muy significativo en la interpretación representacional. ¿Qué generó la muerte del pequeño ratón? Su muerte fue consecuencia del uso del olfato, y esta condición de goloso y su ansioso comportamiento le acarreó la muerte. En el ideario de un niño, ¿qué podría quedar? Probablemente que cualquier actitud que siga sus comportamientos naturales le conllevaría a la muerte. Entre la acción, real o aparentemente *Aerrónea*, no mediaría la esperada actitud educadora y correctiva, sino la muerte.

Presenta el texto alta cantidad de lecturas en las que se muestran dos animales conversan-

do. Como en la mayoría de las fábulas, uno de estos pretende engañar al otro; uno es humilde, bueno, y su interlocutor se muestra como embaucador, codicioso y con pretensión de engañarle para engullirle. Es la representación de los animales y colateralmente de los hombres en una condición maniquea de malos y buenos.

Al comparar estos dos últimos textos, el de Santamaría y el de Hotschick y Lleras, se encuentra la influencia del pedagogo suizo Pestalozzi y la alemana en cuanto a los métodos y las lecturas seleccionadas. En el de Santamaría, por el origen de las lecturas, declarado por parte del autor, y en el segundo texto, por la formación magisterial y mentalidad propia de Hotschick. Veamos otra relación. En el libro de Hotschick y Lleras aparece la lectura *El hombre* y en el de Santamaría, una titulada *El cuerpo humano*. El asunto es que con distinto título se presenta el mismo texto, con muy pocas variaciones. Si no se leyese con atención, pasaría desapercibida una diferencia sustancial. En ambas lecturas se explican las características generales del ser humano, su composición morfológica, los sentidos, las partes del cuerpo y sus funciones; ambos presentan la composición dual de cuerpo y alma del hombre, pero el de Hotschick y Lleras lo presenta al comienzo; el de Santamaría lo hace sólo al final. Esta pequeña diferencia implica un mensaje adicional al contexto ideológico del discurso. La manera enfática, reiterativa y asertiva es bastante significativa como cuando se afirma: «tú *tienes* también cuerpo i alma. -Ciertamente *tengo* cuerpo i alma» (69. Las cursivas son nuestras). Se observa el uso del pronombre personal en primera y segunda persona, de tal manera que la inflexión aparece tanto de orden interno (*yo tengo*), como externo (*tú tienes*). La introducción de los dos pronombres en este segmento de la lectura delata la intención marcada de que al niño le quede bien estipulado la presencia del alma en la vida

del hombre, para lo cual se recurrió a la estructura de pregunta y respuesta, propia de los catecismos.

EL CONTROL DE LOS TEXTOS A PARTIR DE 1886

Con el ascenso al poder de la regeneración conservadora, se dio un gran giro en cuanto a la política sobre los textos. El Concordato, la ley sobre propiedad intelectual, la reforma educativa de Uribe en 1903, el concurso para seleccionar los textos oficiales de la escuela primaria, realizado por el Ministerio de Instrucción Pública en 1912,⁵ y posteriormente, en 1917 la celebración del Primer Congreso pedagógico, fueron herramientas claves que consolidaron tal política. .

El concurso en cuestión, exigía que para el texto de lectura se expusieran nociones elementales de religión y moral, geografía, historia, artes y oficios, instrucción cívica y ciencias naturales. Además, se preferirían aquellos que dieran cabida a lecturas de autores colombianos. La escogencia la haría un grupo de profesores y el Consejo Universitario adoptaría como textos oficiales aquellos que fuesen seleccionados. En esa ocasión resultaron ganadores dos textos, uno titulado *Nuevo lector colombiano* de Roberto Cortázar, Antonio Otero y Francisco Rengifo, y el otro, *La escuela colombiana Libro 3º*, de Martín Restrepo Mejía.

La tendencia ideológica por la cual los textos de lectura deberían contener principios de moral y religión, cristiana por supuesto, se mantuvo y fue aún más específica a partir del Primer Congreso Pedagógico Nacional, donde, entre otras propuestas, se aprobó un nuevo pensum escolar, sustentado en el ideario de san Juan Bautista de la Salle. En la justificación del proyectado pensum se incluyó la siguiente definición de escuela:

5. El concurso fue convocado mediante Resolución 19 de 1911.

*¿Qué es la escuela? Un jardín de la Iglesia y del Estado, donde los niños se educan para ser trasplantados, cual tiernos árboles, en diversos terrenos, para producir frutos en su tiempo [...] una academia santa donde los educandos aprenden ciencia de la salvación y la práctica de las cristianas virtudes.*⁶

Luego de la señalada orientación catolicista decretada mediante el Concordato, la anterior idea, que fuera planteada como base para la reforma educativa colombiana, confirma que aquel ideario salesiano de comienzos de siglo XVIII, sería el que orientaría la instrucción pública a partir de la segunda década del siglo XX. No obstante que la dirigencia liberal realizó esfuerzos por liberar la educación pública del peso del ideario religioso, la tendencia no se logró modificar en lo sustancial, por la presión ideológica ejercida por los obispos y los párrocos. Estos se ratificaron en la legalidad del Concordato y en su obligatoriedad de ejecutar la facultad de aprobar los textos de religión por parte del señor Arzobispo, pero que en la práctica fue extendida a todo tipo de texto escolar.

CONCLUSIÓN

Los contenidos de los textos de lectura no son ingenuos mensajes dedicados exclusivamente al aprendizaje de tal capacidad. Estos son representaciones de las tendencias ideológicas en circulación. A mediados del siglo XIX, cuando la inmensa mayoría de habitantes de Estados Unidos de Colombia eran analfabetos, los políticos de la época procuraron la reorganización y expansión del sistema educativo y con ello sus luchas se trasladaron a los textos de

lectura. En tal época, la influencia se trasluce en las normas que impulsaban la modernidad, necesaria para el desarrollo capitalista ya imperante en Europa, y que traían, según los sectores conservadores de la élite, modernismos que atentaban contra la fe católica. En este sentido, la hegemonía conservadora se valió de diversos mecanismos como el Concordato, el concurso de textos y el Congreso Pedagógico para expandir la doctrina católica y controlar las publicaciones.

La revisión comparativa de algunos textos permiten concluir, basados en dos de estos, que, de alguna manera, los textos de la época de los radicales tuvieron influencia de la pedagogía pestaloziana, pero posteriormente con la Regeneración esa tendencia de tipo cognitiva terminó cediendo. En uno predominó el sistema de las lecciones objetivas, fue descriptivo y científicista, mediante la forma inductiva; en el otro, las fábulas tuvieron prioridad, con su intención unificadora y moralista. Uno buscaba el desarrollo de la capacidad de observación y de análisis, el otro se centró en las normas morales estereotipadas con la intención de formar buenos ciudadanos y patriotas, mediante representaciones de animales que caracterizaban la bondad y la maldad de forma maniquea.

La Iglesia, al iniciar el siglo XX, controló y oficializó los textos de lectura, aunque, debido a su déficit por los presupuestos, muchos de los proscritos mantuvieron vigencia sobre todo en las escuelas privadas. De esta manera se dio una diferenciación del tipo de texto de lecturas según si la escuela era privada o pública.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

ÁLZATE, María Victoria; GÓMEZ, Miguel Ángel y ROMERO, Fernando (1999). *Textos escolares y representaciones de la familia*. Pereira: Editorial Botero. Universidad Tecnológica de Pereira.

6. *La Introduction a la vie de M. de la Salle*, escrita por Rouen en 1733 y citado por URIBE, José Antonio (1919,155).

ARISTIZÁBAL, Magnolia (1998). *Educación al bello sexo en el silencio y la virtud. Análisis de los mensajes dirigidos a las mujeres en los manuales escolares durante el período de la libertad de enseñanza en Colombia. 1848-1868*. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile. Multicopiada.

BERNSTEIN, Basil (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Ediciones Morata.

CHAPARRO, Benavides, G. del C. (1997). *La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria colombiana durante la primera mitad del siglo XX*. Tesis de Grado para Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía. Santafé de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

CHOPPIN, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires. Histoire et actualité*. París: Editorial Hachette.

ESTRAMIANA, José y MONGE, Ignacio (1984). "La familia en los libros de texto de lectura infantil". En : *Revista de Educación*. Madrid. No. 275, (septiembre-diciembre).

FARREL, Robert V. (1997). "Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración". En : *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: CIUE No. 35, (segundo semestre).

GRIFEATON, Anne (1999). "Images des femmes dans des manuels d'anglais". En : *Les Cahiers Pédagogiques*. No. 372, (mars.).

HOTSCHIK, E. y LLERAS, Martín (1890). *Primer libro de lectura*. París: Editado por Roger y Chernoviz.

MARTÍNEZ, Alberto; CASTRO, Orlando y VILLARRAGA, Carlos (1999). *Maestros, escuela y vida cotidiana en Santafé Colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

MORENO, Delimiro (1999). *La toga contra la sotana*. Bogotá: Editorial Kimpres.

PÉREZ, Santiago (1873). "Informe del Director Jeneral de Instrucción Pública". En : Periódico *La Escuela Normal*. Bogotá. No. 106 y 107.

FALY, Pascale (1999). "Manuels de Lecture: que font les filies, où sont les Femmes?". En : *Les Cahiers Pédagogiques*. No. 372, (mars.).

RAMÍREZ B., Jairo (2000). *La escuela en la antigua provincia de Neiva*. Neiva: Universidad Surcolombiana, Fondo de autores huilenses.

SANTAMARÍA, Eustacio (1872). *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la Lectura*. Havre: Imprenta Lemale.

SILVA, Renán (1979). "Imagen de la mujer en los textos escolares". En : *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: UPN. CIUP No. 4, (segundo semestre).

TORRES, Santomé (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. 2a. ed. España: Editorial Morata.

URIBE, José Antonio (1919). *Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional, Edición Oficial.

TURBAY, Catalina (1979). "Imagen de la mujer en los textos escolares". En : *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: UPN. CIUE No. 4, (segundo semestre).

VALDEZ, R. Manuel (1893). "El libro de texto". En : *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá. Año 1, No. 9, (septiembre).

BIBLIOGRAFÍA

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación*. Tercera reimpresión. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

EAGLETON, Terry. *Ideología*. Traducción de Jorge Vigil Rubio. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

JARAMILLO U., Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Planeta, 1996.

LOSEV, Aleksei E *Dialéctica del mito*. Traducción del ruso de Marina Kusmina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. T. M. Editores, 1998.

RIVADENEIRA, Antonio José. *Aquileo Parra y la ideología radical*. Bogotá: Editorial Planeta, 2001.

SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Periódico *La Escuela Normal*. Bogotá. Tomo IV, No. 106 y 107, 1873, 18 de enero.

_____ *Revista de Instrucción Pública*. Bogotá. Año 1, No. 9, 1893

TURBAY, Catalina. "Los textos escolares y la socialización de género". En : *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: FECODE. No. 31.