

El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad:

de la Real Academia al plebeyo Microsoft

El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad: *de la Real Academia al plebeyo Microsoft*

Miguel Ángel Maldonado García





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Miguel Ángel Maldonado García
Primera edición, abril de 2016
ISBN: 978-958-8897-78-3

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Daniel Urquijo Molina

Diagramación
Emilio Simmonds

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Maldonado García, Miguel Ángel.

El concepto de pedagogía de la lectura en la modernidad: de la Real Academia al plebeyo Microsoft / Miguel Ángel Maldonado García. – Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016.

196 páginas; 24 cm.

ISBN 978-958-8897-78-3

1. Sociología de la educación 2. Pedagogía crítica 3. Filosofía de la educación I. Tít.
370.11 cd 21ed.
A1517909

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

Contenido

Presentación	11
Introducción	15
Esta carretilla de leer, escribir y contar (1849-1898)	23
Introducción	23
Revoluciones de la pedagogía y la lectura	25
Paideia o pedagogía	27
Robinsones criollos	29
Comercio educativo	31
Primera revolución de la lectura, el libro y la cartilla: pre-texto bélico	32
Cartillas doctrinarias: catón, citología, manual, silabario y libro de lectura	36
Lector público	41
Revoluciones político-literarias	43
Rousseau a lo Pestalozzi	45
Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel	46
Leer, escribir y contar	47
Capitalismo criollo	50
Ensayos literarios, revolucionarios y heroicos	52
Victoria regeneradora	54
El triunfo de Calibán (1898)	55
Coda	57
Ciudad letrada, higienizada y revolucionaria (1900-1948)	59
Introducción	59
Revolución de la lectura para purificar el cuerpo	60

José Martí: caribe, pedagogo y apóstol	63
Robinson latinoamericano	65
Calibán y Ariel: Luis, el juicioso, y Tomás, el borracho	67
La pedagogía de Vasconcelos	68
Pedagogías itinerantes o lecturas mesiánicas	70
La tragedia de las cofradías ilustradas	71
La Atenas suramericana en llamas	73
Una revolución que marcha, ordena, limpia y lee	78
Entre la Cartilla <i>Charry, Alegría de leer</i> y <i>Coquito</i>	80
Bocas limpias, palabras limpias	82
Yo soy el rey y amo la ley	84
Lectura conductista e instructiva	86
Coda	86
Lectura para la liberación (1947-1962)	89
Introducción	89
La Segunda Guerra Mundial: fundadora de discursos y prácticas pedagógicas de lectura	90
Reformas y autocontroles	93
Acción Cultural Popular, días de radio doctrina	95
Emergencia de las resistencias: la teología de la liberación, una expresión crítica	100
Paulo Freire: la pedagogía para la liberación o pedagogía de la lectura crítica	102
Enseñar-aprender: lectura del mundo-lectura de la palabra	105
Investigación acción participativa o la resistencia de la lectura en Colombia	108
La educación popular en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y en la Acción Popular Cultural (ACPO)	110
¿Y entonces qué son las pedagogías populares?	114
Emergencia de las pedagogías críticas en Norteamérica	115

Calibán revolucionario	118
Coda	121
Lecturas cibernéticas y cognitivas sajonas (1963-1986)	123
Introducción	123
Lectura psicolingüística	124
Cibernética o la opción de producir vida	125
Psicología genética en el discurso de la Unesco	125
Psicolingüística sociocultural en la pedagogía	127
El generativismo transformacional de Chomsky en el ITM	128
Lectura transaccional	130
Lectura interactiva	134
Lectura metacognitiva	136
Escrituras cibernéticas	136
Los inexpertos dicen el conocimiento	139
Los expertos transforman el conocimiento	140
La metáfora cerebral	142
Psico-sociolingüismo textual	144
Del psicolingüismo singular al social	145
Alfabetización crítica o cultura crítica	146
Coda	147
La tercera revolución de la lectura: de la Real Academia de la lengua española al plebeyo Microsoft (1976-2001)	149
Introducción	149
Robinson en la radio, en la televisión y en el cine	150
La última batalla de Don Quijote y las últimas revoluciones educativas	153
Sujetos competentes y fábricas del conocimiento	157
Psicolingüística y psicología: se habla en español	161
Semiopolítica	163

Lectura transmisora de habilidades	167
Rosenblatt y Dubois: proceso transaccional	169
Expansión del discurso pedagógico-lingüístico y de la comunicación en Colombia	170
El grupo de investigación educativa de la Universidad Nacional de Colombia	174
El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica	175
Grupos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas	178
Tensiones conceptuales	181
Coda	185
Referencias	189

Presentación

En los estudios sobre historia cultural existe una variedad de imágenes y metáforas en las que podemos reconocer héroes, villanos, vencedores y marginados; una amplitud de semblantes que insinúan articulaciones posibles entre figuras narrativas y experiencias sociales. Pienso que el viaje analítico emprendido por Miguel Ángel Maldonado G. en este libro que prologo arriesga una lectura de textos canónicos de diverso género (literario, pedagógico, filosófico), con la que se esfuerza por reiterar motivos y objetivos de lo que aquí nombra como *pedagogía de la lectura*.

Este trabajo investigativo conversa con los franceses Rousseau, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier o Michel de Certeau —lo mismo que con los latinoamericanos Simón Rodríguez, Pablo Freire, Emilia Ferreiro o Ana Teberosky— sobre el tema de la pedagogía de la lectura, siendo el pretexto Robinson Crusoe. De esta manera, presenta el largo camino y el eterno retorno de la metáfora robinsonesca que, en sus cuatro siglos de existencia, ofrece un panorama renovador para mirar desde otro lugar la construcción del concepto de *historia de la pedagogía de la lectura*. Muestra de modo singular cómo las prácticas lectoras han estado atadas a los juegos de poder y tensionadas desde diversas orillas en las que, de modo latente, está la presencia de un héroe y en las que siempre la lectura promueve una y otra vez una salvífica revolución educativa.

Más allá de cualquier convencimiento, celebro el entrecruzamiento arriesgado que el libro intenta entre lo literario y lo educativo, entre el horizonte político y la utopía pedagógica, entre los documentos que detallan la historia efectiva de la escritura escolar y sus efectos prácticos sobre una amplitud de infancias o sobre la sociedad en su conjunto. Reiterar a Robinson, Emilio, Calibán y Ariel, rastrearlos de una época

a otra, supone una invitación metafórica a pensar los motivos de estas imágenes recurrentes. Reconozco en esto una trayectoria larga de Miguel Ángel que se remonta a su tesis doctoral, a artículos de revistas, a trabajos sistemáticos con las pedagogías críticas y con el lenguaje de las competencias.

Próxima a esta metaforización, se me ocurren dos posibles remembranzas: primero, la literatura *bildung*, y segundo, los inicios de la narrativa picaresca. La *bildungsroman*, género literario inaugurado por Goethe, muestra muy sucintamente el itinerario reflexivo de un héroe en formación que, en oposición al personaje de la novela tradicional, es ubicado más allá del entretenimiento o la fantasía. Su función parece significar ponerse al servicio de la educación como referente moral, es decir, que las preguntas por la existencia y la vocación se erigen en el paisaje central. Desde entonces, tanto las exploraciones autobiográficas, como los relatos de iniciación y las novelas de artista, utilizaron la *bildung* como método y como vía narrativa de pensamiento.

Anterior a este desarrollo, Roger Chartier nos habla en su *Introducción a las prácticas de lectura en la edad moderna* de un archivo curioso: el de los *pliegos de cordel*, también conocidos como *romance de ciegos*; historias breves que narran las aventuras de hombres marginados, mendigos, ladrones, pícaros, trámpulos, pedigüeños, ambulantes y mercenarios que capturaron la imaginación de lectores populares y de manufacturas editoriales que difundieron sus hazañas a precios muy bajos. Su efecto educativo, pareciendo contrario al héroe de la formación, viene a sumar a un mismo propósito, pero desde otro lugar, la parodia, es decir, un espacio en el que se localiza la jerga cotidiana, capaz de quebrar la censura y habilitada incluso para delatar el timo de los honestos, aspectos que, en su conjunto, parecen explicar el éxito que tuvo este tipo de literatura y de práctica de lectura. Se trata, en todo caso, de dos formas muy específicas de contrastación para el funcionamiento y uso de la metáfora.

Todo este esfuerzo por encontrar una explicación metafórica va más allá de enrostrar la cara de lo culto y lo popular. En el fondo, considero que el libro de Miguel Ángel tiene por objeto contribuir a entender la importancia que tiene para cualquier país la cultura de la lectura; precisamente, en un país que lee tan poco a pesar de haber aceptado desde hace muchas décadas la inmersión en los derroteros de la escolarización. Por supuesto que la poca lectura tiene relación con lo salvaje, con la falta de civilidad, con la precariedad de proyectos que ni siquiera la escuela ha podido resolver. El libro concita además una discusión que está pendiente y que los medios de comunicación han tratado de eliminar en ese largo balbuceo comunicativo entre hablar y trivializar. Necesitamos entonces diversos esfuerzos que arriesguen una mirada política de la lectura, y creo que este libro es un buen intento.

Inquieta pensar que, en los conceptos de revolución que se han construido en Colombia –y en algunos países vecinos–, hay indicios de los cambios de las prácticas pedagógicas de la lectura que casi siempre han sido aupados por los juegos de poder y las revoluciones promovidas desde arriba. Gracias a la inseminación de héroes, que cambian de rostro pero que siempre han estado sometidos, han sido posibles estas revoluciones que guardan sedimentos de un Robinson que ora estuvo en la Revolución industrial, ora en los procesos emancipatorios nacionalistas, ora en la revolución tecnológica, y ahora como artífice anodino de las fábricas del conocimiento. Cada sujeto de poder agita su revolución pero ninguno escapa del pretexto de señalar a la educación como la culpable de todos los males, y tras ello, sancionan la lectura por su ineficiencia; sin embargo, impulsan nuevas cartillas de lectura que son casi idénticas a las que circularon como dispositivos doctrinarios, pero que hoy toman la forma de objetos electrónicos renovados en los que se agita un héroe virtual, robinsonesco y competitivo que renace con nuevos bríos para hacer su permanente revolución.

Entre el mundo del texto, el mundo de la lectura y el mundo del lector, la escuela, la cartilla, el maestro, el manual y el método modulan sus propias escenas. Interesa descifrar los modos de apropiación de prácticas de lectura que no son unívocas, ni definitivas, pero también, su despliegue estratégico al servicio de una cultura que construye tanto lo público como lo privado, es decir, la intimidad familiar, la convivencia letrada, las rutinas escolares, la labor editorial, el ejercicio investigativo; en fin, prácticas culturales que, como muestra este libro, no han parado de mutar, desde los motivos del Quijote hasta el consumidor cognitivo contemporáneo. Las relaciones del texto con la lectura recrean innovaciones y nuevas teatralidades.

Roger Chartier (2005) lo explica con marcada precisión:

Más allá de los desgloses canónicos y fijos que separan los enfoques constituyéndolos en disciplinas (la historia del libro, la crítica textual, la sociología cultural), la historia de la lectura dibuja un territorio común donde cada uno, a partir de sus propias herencias y tradiciones, construye el mismo objeto. De este encuentro depende sin lugar a duda una mejor comprensión de las tensiones que atraviesan las sociedades [...] y tal vez, también, un conocimiento más lúcido de nuestras propias prácticas (p. 120)¹.

Alberto Martínez Boom

1 Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

Introducción

Esta publicación es el resultado del proyecto institucionalizado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas el 26 de noviembre del 2013, el cual fue avalado, en primera instancia, por el grupo de investigación “Lenguaje, Cultura e Identidad” y se adscribe a la Maestría de Pedagogía de Lengua Materna (MPLM), en su línea de investigación “Actividades discursivas de la oralidad y la escritura” (LADOE).

El propósito es deconstruir el concepto de *pedagogía de la lectura* sobre diversas variaciones y traslapos enunciados en una serie de textos canónicos. Para ello, se emplea la historia conceptual desde la perspectiva de Reinhart Koselleck y Quentin Skinner, dado que esta permite observar la continuidad de los cambios y las innovaciones del lenguaje en estratos temporales de larga y corta duración sobre el abordaje de textos canónicos. La *historia de los conceptos* o *historia conceptual* brinda a los investigadores del lenguaje instrumentos para la búsqueda, el ordenamiento documental, la datación temática, el manejo de fuentes y la reconstrucción de textos borrosos como el concepto de pedagogía de la lectura.

La fornida producción discursiva sobre pedagogía y lectura instalada en las bases de datos de diversas instituciones nacionales e internacionales, además de la proliferación de libros, ferias, folletos y revistas, eventos académicos de difusión como congresos, foros y demás, lo mismo que la apertura de programas de formación de docentes en las universidades, hablan sobre el interés político y social puesto en ello y muestran que estas dos palabras ganaron la categoría de conceptos. El resultado previsto de este ejercicio histórico es una traza epistémico-discursiva de larga duración, útil para los docentes e investigadores y, en general, para los lectores interesados en la perspectiva histórica de la pedagogía y la lectura.

La hipótesis de trabajo supone que, a partir de la edición de *Emilio, o De la Educación* de Jean-Jacques Rousseau en 1762, emerge un sujeto heroico que anuncia una pedagogía de la lectura con fines de producción: *Emilio* es una metáfora de Robinson Crusoe que promueve diversas revoluciones de la lectura. Estas llegan a Colombia con enunciados de revolución, vidas ejemplares, sujeto heroico, pedagogía y lectura, y avanza a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI para instalarse en las tecnologías mediáticas con nuevas prácticas de lectura que hacen presencia cuando hay momentos de crisis en la educación. Teniendo en cuenta lo anterior, se indaga la re-semantización del uso de los conceptos de pedagogía y lectura en textos literarios hasta llegar a una modernidad que guarda relación con las metáforas de Calibán, Ariel, Robinson y Emilio¹, en enunciados matizados con el concepto de *revolución* en distintos estratos temporales. Se ofrece además un acercamiento a la historia del concepto de pedagogía de la lectura, lo cual es un pretexto regio para invitar a los investigadores a trabajar sobre la producción discursiva de este concepto en Colombia.

La investigación entiende que el proceso de re-semantización de una palabra, vocablo o término es la superficie de emergencia de lo que luego será un concepto, entendido como un enunciado, índice o señal y como factor palpable de transformaciones históricas en la formación de la conciencia y del “control de los comportamientos” sociales, los cuales se caracterizan, según Koselleck, por cuatro aspectos: 1) *temporalización*, según las categorías sociopolíticas emergentes; 2) *democratización del concepto*, que se escapa del discurso de los expertos para el uso social; 3) *ideologización*, esto es, juego de los discursos en el singular colectivo que los aplica en los juegos de poder, y 4) *politización* (citado por Maldonado, 2012, p. 29).

Por su parte, el concepto koselleckiano de *estrato de tiempo* es una suerte de témpano de hielo que muestra cómo la superficie visible esconde una pesada carga significativa en la que hay que buscar la construcción del concepto y supone que los hallazgos de la experiencia están cifrados analíticamente en estratos relacionados entre sí por la unicidad, recurrencia y trascendencia generadas por la nueva semántica de un término o su re-semantización. *Re-semantizar* significa apelar a la filología histórica en dos sentidos: 1) el estudio semasiológico –o búsqueda del significado de las palabras– y el estudio onomasiológico –o búsqueda de la variedad de significaciones de un concepto–. Se construirá un *campo semántico*, entendido como el escenario en el cual se tensionan los discursos y las posturas de sus defensores, el cual está conformado, en este caso, por los corpus o archivos de textos.

1 En cuanto a esta metáfora, en particular, se retoman algunos aspectos contemplados en la tesis doctoral de Maldonado (2012).

Vano sería intentar trazar una cartografía universal sobre la pedagogía de la lectura. La intención es más precisa y focalizada, razón por la cual se armó un archivo con las investigaciones y los grupos nacionales más visibles que han analizado los conceptos señalados. Se observaron estos conceptos en una serie de textos canónicos de modo interdependiente, en estratos temporales de largo aliento desde cuando sus discursos lograron convertirse en proyectos nacionales impulsados por autores canónicos latinoamericanos y colombianos en la construcción de discursos de pedagogía y lectura de la modernidad.

La irrupción de enunciados relacionados con pedagogía y lectura fortalece cada día más al *campo educativo*, en lo público y en lo privado, tanto en Europa como en Latinoamérica, hasta alcanzar una postura histórica: leer, lector, lectura, didáctica, enseñanza, aprendizaje y otras palabras –como memoria de corto y largo plazo– son parte de una modernidad que se tensiona cuando se asocia con pedagogía o pedagogo.

En este marco, las preguntas que orientaron este ejercicio investigativo son: ¿cuáles textos canónicos literarios de Europa y Latinoamérica han contribuido a forjar el concepto de pedagogía de la lectura en Colombia? ¿Existe un concepto de pedagogía de la lectura en Colombia? ¿Hay correspondencia en la construcción de la metáfora de Robinson Crusoe y el concepto de pedagogía de la lectura en Latinoamérica? ¿Cuáles son los sedimentos discursivos en los conceptos de pedagogía y lectura que se forjan en Colombia luego de la producción discursiva de Simón Rodríguez? ¿Las crisis políticas producen metáforas literarias que se adhieren al concepto de pedagogía de la lectura? ¿Cómo afectan las nuevas tecnologías el concepto de lectura?

Para deconstruir los conceptos de pedagogía de la lectura que subyacen en un grupo de textos canónicos europeos y latinoamericanos, fue preciso emprender la siguiente faena: armar un archivo con obras literarias canónicas europeas con sedimentos discursivos de pedagogía y lectura a partir de la metáfora de Robinson Crusoe y recomponer el concepto de lectura y pedagogía e identificar la re-semantización que subyace en textos canónicos de autores europeos a partir de la edición de *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe (1660-1731) y de *Emilio, o De la educación* (1762) de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). El archivo de textos canónicos latinoamericanos se conformó con publicaciones que vinieron a partir de la edición del *Extracto sucido de mi obra sobre la educación republicana* (1845) de Simón Rodríguez (1769-1854), *El triunfo de Calibán* (1898) del nicaragüense Rubén Darío (1867-1916), *Ariel* (1900) del uruguayo José Rodó (1871-1917), *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa*² (1935) del mexicano José Vasconcelos (1882-1959),

² En el *Ulises Criollo*, Vasconcelos (1952b) recrea el concepto de héroe, reencarnándose en una novela autobiográfica, en este ser mitológico griego.

*Calibán*³ (1971) del cubano Roberto Fernández Retamar (1930-), *Adiós Robinsón* (1976) del argentino Julio Cortázar (1914-1984) y, por último, *La isla de Róbinson* (1981) del escritor venezolano Arturo Uslar Pietri (1906-2001), con el propósito de observar cómo se diseminan una serie de enunciados que promueven la pedagogía de la lectura de la modernidad. Estos siete textos intercambian sus intereses en tanto memoria escrita y se reeditan en diversos estratos temporales desde el siglo XVIII, lo que produce una borrosa capa que intercambia su semántica. El desarrollo de estos propósitos se presenta en cinco capítulos ordenados de la siguiente manera.

El primer capítulo titulado “Esta carretilla de LEER, ESCRIBIR Y CONTAR (1849-1898)”⁴ recupera así el título dado por el maestro Simón Rodríguez a una de sus publicaciones en la cual se encuentran indicios importantes sobre la pedagogía de la lectura. Su corpus de análisis se basa en el *Extracto sucinto sobre la educación* (1849) del mismo autor y *El triunfo de Calibán* (1898) del escritor nicaragüense Rubén Darío.

El relato inicia con alusiones a *Emilio, o De la educación*. Al escribir este libro a finales del siglo XVIII, Rousseau convirtió al niño en objeto de estudio y en un aprendiz de lectura y escritura. Desde entonces, diversas disciplinas han perfeccionado sus métodos de indagación y se solazan en su labor. Posteriormente, esta metáfora se reconfigura en Simón Rodríguez, que la trae a Latinoamérica para continuar su viaje silencioso a lo largo de los siglos XIX y XX.

De igual manera, en los tres siglos posteriores a la producción del *Emilio*, disciplinas como la psicología, la pedagogía, la didáctica, la biología, la medicina, la lingüística del siglo XX formaron un concepto de lectura y de sujeto lector desde múltiples aristas, lo cual produjo una inagotable cantera de enunciados con los que se constituyeron algunas prácticas pedagógicas de lectura en la escuela.

En *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella*, Simón Rodríguez hace un diagnóstico sobre el cual se fundan los principios pedagógicos nacionales, y en los albores de su vida, da a conocer su *Extracto sucinto sobre la educación* (1845). En estos dos textos, Rodríguez se muestra como el discípulo caribeño más destacado de Rousseau. En medio de las tensiones pos-emancipadoras por el control del Estado, a lo largo del siglo XIX, se producen las primeras cartillas sobre la enseñanza de la lectura, signadas por Pestalozzi, discípulo aventajado de Rousseau, y cargadas de enunciados bélicos, doctrinarios y revolucionarios. Este proceso discursivo permite situar a Rodríguez como un pedagogo de la modernidad, gestor oculto de un concepto de lectura que luego se reconfigurará en otros estratos temporales.

3 La primera versión se editó en La Habana a la que sucedieron diversas versiones enriquecidas y aumentadas.

4 Se mantienen las mayúsculas sostenidas del texto original.

Este capítulo conversa con el investigador colombiano Santiago Castro-Gómez (2011) quien elabora un análisis crítico de la filosofía latinoamericana que nació del proyecto bolivariano de unidad de las naciones hispanohablantes. Castro-Gómez apela al filósofo mexicano Leopoldo Zea que observa cómo los productores de la escritura e impulsores de la lectura comparten la búsqueda del ideal idiosincrático, buscan su horizonte de sentido en Europa y en Estados Unidos y descubren que allí habita la *raza blanca* como imagen *civilizatoria* y de saber, en tanto que en Latinoamérica observan lo *bárbaro*.

Los dirigentes quisieron limpiar algunos hábitos dejados por España, impulsar revoluciones y fundar sus naciones, pero, de acuerdo con Leopoldo Zea (citado por Castro-Gómez, 2011, p. 105), este proyecto fracasó dado que, paradójicamente, tras su búsqueda de identidad, copiaron modelos ingleses, franceses o estadounidenses que no entraban en diálogo con el mestizaje. Si se acepta esta perspectiva de análisis, se descubre que el proceso experimentado en el sur del continente americano no es ajeno al ocurrido en Colombia en cuanto a la emergencia de una nueva clase ilustrada: lectores, escritores, médicos, abogados y pedagogos que inducen una lectura intensiva y extensiva: intensiva en cuanto al creciente número de ilustrados y extensiva en la producción de textos entre los cuales se resalta la emergencia en el siglo XIX de una serie de cartillas para enseñar a leer, escribir y contar, escritas por los gobernantes, los mismos que fungieron como docentes ejemplares.

Los gobernantes e ilustrados del siglo XIX produjeron textos didácticos, literarios y periodísticos y actuaron como pedagogos ejemplares y líderes revolucionarios para difundir tres conceptos alrededor del enunciado de nación y educación: *revolución*, *raza* y *civilización*. Hubo gran interés de los gobernantes y sus grupos por controlar las escuelas normales y las universidades; interés que se reflejó en leyes y prácticas educativas que agitaban la confrontación mediante diversos textos.

Por su parte, el capítulo dos, titulado “Ciudad letrada, higienizada y revolucionaria”, aborda el estrato temporal comprendido entre 1900-1948. Su corpus de análisis está compuesto por dos textos canónicos: *Ariel*, texto del uruguayo José Rodó, y *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa* del mexicano José Vasconcelos. Este periodo se cierra con el Bogotazo en 1948.

Con estos dos pretextos canónicos se identifica que el discurso calibanesco y arielista emerge con el modernismo impulsado por Rodó y Darío y otros intelectuales que inducen un modelo ejemplar de lector latinoamericano y oponen pares contrarios (Koselleck) como proletario-burgués, rico-pobre, rebelde-obediente, etc. Tanto para Rodó como para Rubén Darío, Ariel representa la *civilización* y Calibán, la *barbarie* (Rama, 2003; Castro-Gómez, 2011). Por otra parte, en este estrato

temporal, el presidente Alfonso López Pumarejo emprende su *Revolución en marcha* que, entre otros propósitos, pretende formar nuevos lectores.

En intervalos de casi cuatro siglos entre una y otra metáfora, el náufrago se reconfigura con nuevos bríos y significados que, en esta investigación, están puestos sobre la lectura y la pedagogía. Hay nuevos mensajes construidos sobre la misma metáfora; así, Robinson, Viernes, Ariel y Calibán, seres ideales, se convierten en enunciados educativos y en paradigmas pedagógicos que auspician estrategias utilitarias de lectura y escritura en las que parece mostrarse siempre el enunciado de la guerra y la revolución.

En este estrato temporal, el ideal de la enseñanza de la lectura mediante cartillas recupera y rebasa el dinamismo alcanzado en el siglo XIX, pero ahora no será tarea exclusiva del Estado, sino de colegios privados y empresas editoriales de las que nacen la *Cartilla Charry* (1917), *La Alegría de leer* (1930), *Coquito* (1955) y *Nacho* (1972), cada una de las cuales fue leída casi tanto como La Biblia (Herrera, 2013).

El tercer capítulo, titulado “Lectura para la liberación (1947-1962)”, repara en tres eventos: primero, el surgimiento de Radio Sutatenza en 1947 bajo el eslogan de “Revolución de la esperanza”; segundo, la publicación de *Calibán, en esta hora de nuestra América* (1962) del escritor cubano Roberto Fernández Retamar; y, tercero, la publicación de *Pedagogía para la liberación y cartas sobre la lectura* (1969) del pedagogo Paulo Freire.

Además de lo señalado, en este periodo se describen algunos enunciados latinoamericanos de la tercera revolución de la lectura y sus hallazgos tecnológicos, políticos y culturales. Bajo la lente de Roger Chartier (1998), se reconoce que la segunda revolución de la lectura es extensiva e intensiva. Colombia produjo su fusión cultural entre curas, abogados, poetas, profesores y actores que producen sus libros, cartillas y periódicos, fundan un mercado rentable y trazan una *ciudad letrada* (Rama, 2003) que produce subjetividades y lectores en medio del mestizaje.

La segunda revolución de la lectura se ampara en la edición de libros, revistas y otra suerte de textos, pero produce, de modo especial, discursos orales e imágenes en movimiento propios de la radio, el cine y la televisión, los cuales llegan a Colombia con la *Revolución en marcha*. Sobre esta superficie se construye en el territorio colombiano Radio Sutatenza, con su infraestructura mediática y religiosa. En 1962, el cubano Roberto Fernández Retamar publica *Calibán, en esta hora de nuestra América*, acontecimiento que mantiene la trama narrativa de nuestro relato robinsonesco. Se observan así los traslapos de estos acontecimientos en relación con la publicación de la *Pedagogía para la liberación y las cartas sobre la lectura* de Freire y con *Adiós Robinson* del escritor argentino Julio Cortázar, texto con el cual se cierra la saga literaria.

El capítulo cuatro, titulado “Lecturas cibernéticas y cognitivas sajonas (1963-1986)”, toma como corpus cuatro textos: “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística” de Kenneth Goodman (1996), *La literatura como exploración* de Louise Rosenblatt (2003), *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* de Frank Smith (1983) y *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita* de Carl Bereiter y Marlén Scardamalia (1992). Estos autores cognitivistas muestran cómo Jean Piaget y su *epistemología genética* comprometió el interés de los investigadores norteamericanos de la pedagogía de finales del siglo pasado y cómo Lev Vigotsky (1896-1934), con su *teoría desarrollista o psicosociocultural*, ocuparon el interés de los investigadores de la pedagogía y la didáctica. La tensión entre los discursos de estos dos psicólogos es la superficie de emergencia de los discursos y las prácticas pedagógicas de lectura. Esta tensión renovó las disputas conceptuales entre conductistas y constructivistas para darle paso a las tensiones entre los discursos sobre el conocimiento, la estructura cerebral y los procesos de la lectura o escritura.

Estos acontecimientos se presentan luego de la Segunda Guerra Mundial, tras fundar en Estados Unidos el Instituto Tecnológico de Massachusetts (ITM) como una empresa investigativa de la modernidad a la que ingresan prominentes físicomatemáticos y lingüistas, muchos de ellos huyendo del holocausto y compartiendo su interés por el lenguaje, la cibernetica o las tecnologías de la información. No obstante su interés común, los hallazgos de estos científicos tomaron variadas y complejas formas para anidar finalmente en perspectivas de lectura y escritura variadas. Se destacan así los esquemas sistémicos o ciberneticos provistos por los autores ya citados arriba, además de John Hayes y Linda Flower. Con estos autores-actores, emergieron dos conceptos que cambiaron el concepto de pedagogía de la lectura: memoria de largo y corto plazo y psicolingüismo. Entre ambos conceptos crearon una metáfora cognitiva computacional que atrapó a la pedagogía de la lectura y se instaló como el modelo de formación que se debía seguir en España y Latinoamérica.

El capítulo cinco se titula “La tercera revolución de la lectura: de la Real Academia de la lengua española al plebeyo Microsoft (1976-2001)”. En este se explora la materialización de la tercera revolución de la lectura en cuanto a que su ejercicio está mediado por las tecnologías de la información.

El proceso de re-semantización iniciada por el naufrago Robinson Crusoe creado por Daniel Defoe logró llegar hasta Julio Cortázar con su libro *Adiós Robinson* y Arturo Uslar Pietri con *La isla de Robinson* y, por una vía similar, ingreso a la televisión colombiana, con el programa concurso *Expedición Robinson* (2001). Así, las cenizas de Robinson retomaron formas caprichosas y anuncian la mediatisación de la lectura

y la escritura; hoy, como cuando nació el formato libro, Robinson existe menos para ser leído que para ser visto y para ser oído en la televisión.

Estos pre-textos pretenden mostrar las transformaciones en los regímenes de la lectura que antes se hacían desde instancias académicas pero que, en el siglo XXI, se hacen desde los medios de comunicación, los organismos de evaluación del Estado o los centros de producción como librerías o ferias de libros. En este último estrato temporal, y para mostrar evidencias, se observarán algunos enunciados de los gobiernos del presidente César Gaviria (1990-1994) hasta el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), los cuales promovieron su *Revolución educativa* en Colombia.

Esta carretilla de leer, escribir y contar (1849-1898)

Robinson Crusoe, sólo en su isla, privado del auxilio de sus semejantes y de los instrumentos de todas las artes, procurándose, no obstante, su alimento y conservación, y logrando hasta una especie de bienestar [...] Mientras únicamente se conoce la necesidad física, cada hombre se basta así propio.

J. J. Rousseau

Introducción

Luego de *La Tempestad* (1610) y de *Robinson Crusoe* (1719), han aparecido de modo incesante diversas versiones de náufragos de la modernidad que colman las expectativas de una sociedad urgida de héroes salvíficos que ingresaron a una escuela reclamante de nuevas ediciones de seres paradigmáticos.

Buscaremos en el estrato temporal comprendido entre 1849 y 1898 los sedimentos de la pedagogía de la lectura en dos textos robinsonescos y modernizantes, que se constituyen en el corpus de análisis: *Extracto sucinto de mi obra* de Simón Rodríguez (1849) y *El triunfo de Calibán* del poeta nicaragüense Rubén Darío (1898). Ambos re-semantizan al náufrago Robinson y nos permiten hilar nuestro relato. Estos textos emergen en medio de las tensiones políticas que animan el enunciado de *revolución* escrito por hombres ilustres, ejemplares y modernos, que arman sus didácticas para formar a los maestros.

A partir de este capítulo, pretendo observar la re-semantización metafórica del náufrago Robinson con Simón Rodríguez y sus textos de pedagogía; luego, para finalizar el siglo XIX, recupero dos textos literarios que reviven a Calibán y Ariel.

Además de los textos de Rodríguez y Rodó, se observará cómo una serie de cartillas dirigidas a formar obreros “que sepan leer, escribir y contar” ponen en juego las doctrinas del poder. Estas le hablarán a la población colombiana en tono bélico, la cual es vista por los intelectuales como un ejército de mestizos impuros y bárbaros. De ello darán testimonio varios textos, entre los que destacamos las *Revoluciones políticas*, escrito en 1861 por José María Samper, y la cartilla *Manual del Soldado: para aprender a escribir castellano*, escrita por José R. Bayona en 1889.

Entre tanto, los gobernantes del sur del continente americano buscan un horizonte nacional en el que dividen sus países entre bárbaros y civilizados y diseñan un proyecto identitario modernizante poniendo sus ojos en Europa o en Estados Unidos, para lograrlo. En Colombia, tras el vacío de poder español y la ausencia de Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, la Independencia entregó el manejo del Estado a un grupo de héroes que fungieron de presidentes, ora por la vía de las elecciones, ora por golpes militares sucesivos. Captaron esquemas europeos de gobierno y, en el fragor de la guerra, pasaban de uno a otro bando en intentos fallidos de construir un concepto de nación, uno de los cuales tuvo como superficie de emergencia el control arquitectónico, geográfico y moral de las escuelas y de sus dispositivos textuales.

Los nuevos gobernantes colombianos quisieron construir con fuego y leyes un concepto de nación, en su mayoría, participaron primero en las guerras independentistas contra España, pero luego hicieron sus propias guerras civiles, alimentando en las nacientes escuelas el espíritu bélico. El discurso educativo se convierte en un campo de tensiones que motiva reformas y contrarreformas, así los docentes fueron convertidos en soldados y las escuelas en el campo de batalla donde se resuelven sus conflictos.

En nuestro rastreo sobre la construcción del concepto de pedagogía de la lectura, en el período comprendido entre 1849-1898, encontramos una serie de investigadores colombianos, que si bien no tienen particular interés en nuestro asunto, sí nos ofrecen pistas importantes; destacamos entre ellos a Olga Lucía Zuluaga (2000), Alicia Rey (2001) y Óscar Saldarriaga (2003).

Se subraya que en las dos últimas décadas varios trabajos locales se han ocupado de analizar el protagonismo de las cartillas y otros textos didácticos, en la construcción del sujeto nacional. El historiador y profesor de la Universidad Tecnológica de Tunja, Javier Ocampo López, inauguró en Colombia la línea sobre los catecismos con sus trabajos sobre “Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de Historia de la escuela primaria en Colombia” (1985) y “Los catecismos políticos en la independencia de América: de la Monarquía a la República” (1997); además, de modo más reciente, elaboró un estudio del cura colombiano Juan Fernández de Sotomayor (2010), quien se desempeñó como rector

de la Universidad del Rosario y, en su labor ministerial, escribió el *Catecismo*. Entre los trabajos más recientes de esta línea⁵ se destacan los siguientes investigadores: Óscar Saldarriaga (2005), Gilberto Loaiza Cano (2007), Alba Patricia Cardona (2007), Flor María Rodríguez-Arenas (2007), María del Pilar Mora y María Ruiz (2009), Santiago Castro-Gómez (2011), Carmen Elisa Acosta-Peñaloza (2012) y Gloria Elena Herrera (2013).

Revoluciones de la pedagogía y la lectura

Demos paso al siguiente aserto que orienta la lectura: luego de la independencia, los ilustrados de Colombia del siglo XIX recogieron sedimentos discursivos del concepto de revolución y los escribieron en cartillas de lectura y pedagogía en un lenguaje bélico.

La producción discursiva sobre los conceptos de pedagogía y lectura en Occidente es enorme y dispersa, de modo que tomaré únicamente la ruta de Chartier y Cavallo (1998) y de A. M. Chartier (2005); así que cabalgaré sobre textos *canónicos de traza literaria* que guardan relación con la edición de *Emilio, o De la educación* (1762) con el fin de encontrar intersticios, pliegues y repliegues discursivos que me permitan armar una trama narrativa cercana a Crusoe. Chartier y Cavallo señalan que la primera *revolución de la lectura* abarca los siglos XVI y XVII; la segunda se denomina la *revolución de la lectura intensiva y la lectura extensiva*, y se presenta en el siglo XVIII con la Ilustración y el Enciclopedismo: “Con Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre, Goethe o Richardson, se desplegó la más ‘intensiva’ de las lecturas, aquella mediante la cual la novela se apoderó de su lector, le vinculó a su letra y le gobernó como anteriormente lo hacía el texto religioso” (Chartier y Cavallo, 1998, pp. 40-41). La *tercera revolución* se produce con la incursión del texto o libro electrónico, que, según Chartier y Cavallo: “No sólo puede el lector someter sus textos a múltiples operaciones (puede confeccionarles índices, anotarlos, copiarlos, desplazarlos, recomponerlos, etc.), y más aún puede convertirse en su coautor” (p. 44). La máquina de Gutenberg (1440 aprox.) produjo el eflujo discursivo de la Ilustración y la Enciclopedia, sus *epistemes* pedagógicos y su concepción de la lectura que, para nuestro análisis, se relacionan con dos textos: *La tempestad* de William Shakespeare (1612) y *La didáctica magna* de Comenio (1632).

El concepto de revolución se re-semantiza con reflexiones estéticas y científicas, juegos e intercambios, inclusiones, desapariciones, modificaciones y traslapos de palabras sobre los enunciados del astrónomo Nicolás Copérnico (1473-1543) que habrán de reconocerse como la *Revolución copernicana* de la que emergen los conceptos

⁵ Cabe mencionar las tesis de pregrado de Catalina Muñoz (2001).

de pedagogía, lectura y escritura. Chartier y Cavallo observan tres revoluciones de la lectura a partir de Gutenberg. La primera se produce:

Cuando el modelo monástico de escritura, que asignaba a lo escrito un cometido de conservación y memorización grandemente disociada de toda lectura, le sucedió el modelo escolástico de la escritura que transformó el libro a la vez en objeto y a la vez en instrumento de la labor intelectual (1998, p. 40).

Algunas prácticas de lectura en Colombia tienen sedimentos de esta capa discursiva, como en el caso de *Emilio, o De la educación*, que tomó cuerpo en textos canónicos de autores revolucionarios como Simón Rodríguez. Con *Emilio*, Rousseau inaugura así una discusión de la modernidad sobre la pedagogía y la lectura, preocupación que comprometió a otros escritores, lo cual produjo un diálogo intertextual entre Europa y Latinoamérica. Chartier y Cavallo (1998) observan cómo una pedagogía moralista germina en la revolución de la lectura, en una suerte discursiva que viene desde la invención de la imprenta hasta la modernidad del internet. En esta segunda revolución, la lectura auspicia la idea de la Ilustración de la que emergen pedagogos como Juan Amos Comenio con la *Didáctica magna* (1632); Emmanuel Kant con *Pedagogía* (1803); Johann Friedrich Herbart con *Un bosquejo para un curso de pedagogía* (1835) y otros cánones que enuncian el concepto de pedagogía que deviene en lectura extensiva e intensiva. Al finalizar el siglo de las revoluciones, Rousseau se nutre de diversos textos para darle vida a *Emilio* como un ser que sobrevive y aprende en medio de las adversidades, dando inicio a un género discursivo gracias al cual se observa el nacimiento de la pedagogía y la lectura de la modernidad.

Varios acontecimientos ocurridos en Europa enuncian el concepto de revolución: la Revolución industrial, la Revolución inglesa, la Revolución francesa y la Revolución de la lectura, estos pueden ser observados en: Roger Chartier y Guglielmo Cavallo (1998); Michel de Certeau (2000); Reinhart Koselleck (1993, 2001 y 2004); Anne-Marie Chartier (2005). Nuestro aserto es que los ilustrados de Colombia del siglo XIX recogieron sedimentos discursivos del concepto de revolución y los imbriaron en los momentos de crisis con los conceptos de lectura y pedagogía.

Torres (2009) señala que, en las tres primeras décadas del siglo XX, el proyecto del Gobierno conservador colombiano, promotor de la construcción de la Nación, “no dependió solamente de la centralización política, sino que también el eje lo sostuvo la unidad espiritual, ideológica y lingüística”, al haber puesto en la Iglesia el epicentro de la pretendida unidad, por lo cual apeló al Concordato para releer la Constitución del 86 y para perfilar al maestro de escuela:

En esta perspectiva, los maestros, los métodos, tácticas y libros se organizaron conforme a los dogmas y la moral de la Religión Católica.

Para la unidad política era necesaria la unidad ideológica y, para ello, la Iglesia garantizaba la orientación católica de la educación y aportaba su aparato institucional, su organización, su estructura (pp. 238-239).

Desde esta perspectiva, Torres no discrepa con A. M. Chartier (2005), que propone tres imágenes de los maestros de escuela que han mudado, en su orden, de la Francia monárquica, revolucionaria e industrial a Latinoamérica en momentos distintos y con tensiones distintas. Para Chartier, la primera imagen se corresponde con el maestro catequista que educa las masas con la ayuda de la religión cristiana (siglo XVI):

Así, las iglesias se preocupaban por enseñar a leer a sus fieles, pues era en los libros donde se podía tener acceso a las Sagradas Escrituras y a los escritos que enunciaban la lectura verdadera. Por medio de la lectura todos podían tener acceso a la ciencia de la salvación y, en consecuencia, a la vida eterna [...] Estas órdenes se involucraron también en las tareas de la enseñanza (Torres, p. 26).

La segunda imagen de la Francia de finales de siglo XIX está atada a “la salvación de la nación republicana, y el medio es la escuela laica, gratuita y obligatoria que debe formar a los futuros electores del sufragio universal [...]. A partir de entonces su carrera dependerá del inspector, no de la opinión de los curas” (Torres, 2009, p. 29). Así, las prácticas de lectura estaban desconectadas de la escritura: “El ministerio recomendó cerrar los libros y dar la lección en francés para llevar al nivel oral los saberes de escritura [...] el maestro mostraba grandes imágenes que representaban los episodios memorables y a los héroes del pasado y se apoyaba en ellas para hacer el relato de los sucesos” (pp. 30-31). Y la tercera imagen se relaciona con el maestro trabajador o industrial y con un proceso formativo más largo y continuo: “Los contenidos de la enseñanza siguen teniendo la ambición de transmitir una ‘cultura general’, actualmente más científica que literaria” (p. 34).

Paideia o pedagogía⁶

Alemania re-semantiza el concepto de pedagogía sobre los sedimentos de *paideia* y *bildung* (Jaeger, 1992). Este concepto emerge junto con la novela formativa y con el método experimental; entre ambos motivan prácticas pedagógicas de lectura, escritura e investigación. La *paideia* griega instaura la educación sobre la base de la estructura social, la cual cumple una función humanista universal: cuerpo, espíritu, esencia y mito son los depositarios de la pedagogía que encarna en un sujeto heroico que aspira la trascendencia en singular y en colectivo.

⁶ Ver Maldonado (2014).

Los intelectuales alemanes tallan la *bildung* sobre las cenizas de la *paideia* griega y de la *humanitas* latina, las cuales se constituyen en el horizonte de sentido del sujeto y la sociedad germana que se abrió paso en los escenarios revolucionarios y en los procesos productivos.

La Ilustración y el Enciclopedismo europeo reflejan el imperativo categórico social de la pedagogía, la escritura y la lectura que se instauran como el fundamento del mundo político y productivo. Con este movimiento envolvente, Europa iniciará las reformas educativas en la antesala de la Revolución industrial y la Revolución francesa, deudoras de la revolución de la lectura.

Tirios y troyanos se comprometen con la enseñanza de la lectura y la escritura y tratan de ocupar el vacío religioso en el manejo ético, estético y moral, pero ambos están atados a la impresión de cartillas y novelas. A diferencia de los enciclopedistas, Rousseau pone en tela de juicio la falta de acceso a la educación de las capas sociales más pobres y propone el aprendizaje de la escritura, la lectura y las matemáticas: “Desde el primer ministro hasta el último campesino es bueno que cada uno sepa leer, escribir y contar” (Ginzo y Gómez, 1985, p. 120).

Para Michel de Certeau (2000), que coincide con Chartier y Cavallo (1998) y A. M. Chartier (2005), la práctica de la escritura y la lectura es el indicio de la modernidad *pedagogizante* y el tributo irrefutable de que la ciencia *debe estar por escrito*. El crecimiento de las ciudades y el desarrollo de las ciencias y la escuela (y con ellas la pedagogía) son parte de las grandes creaciones de los siglos XV y XVI. De ello dan cuenta los textos científicos, las novelas moralistas, los ensayos y otras prácticas escriturales de la modernidad que proponen una fábula didáctica que invade la modernidad. La lectura (imprenta) instala la modernidad económica-cultural y permite un diálogo inédito entre pedagogos y escritores como Comenio, Goethe, Humboldt, Kant, Herbart o Pestalozzi que, en la perspectiva alemana, debería recuperar la grandeza del sujeto y la sociedad griega. Por su parte, *La didáctica magna* de Comenio genera una saga novelesca pedagogizante y moralista por Europa que tiene linderos con las cartillas doctrinarias, silabistas y fonéticas.

Al parecer, la re-semantización de *Emilio*, en tanto novela pedagógica, se da en textos canónico-literarios de una modernidad discursiva que ingresa a Colombia en girones y que se descubre con Simón Rodríguez, autor de su propio *Robinson Crusoe*. Su *Extracto sucinto de mi obra* (1845) es nuestro primer corpus discursivo para observar la emergencia histórica de la pedagogía de la lectura que se da junto con las cartillas doctrinarias.

Robinsones criollos

Sin duda, Simón Rodríguez re-semantizó a Rousseau, cuando este último era poco conocido en la Colombia del siglo XIX. Sin embargo, Rousseau ganó auge a través de su discípulo Pestalozzi, haciendo presencia con cartillas, folletos, formación de maestros, creación de escuelas y otros dispositivos pedagógicos que llegaron al país por disposición de los liberales radicales. El intento de hacer una revolución de la lectura en Colombia lo hacen autores-actores que vislumbran conceptos de nación; entre ellos están Manuel Marroquín, Rufino Cuervo, José María Samper o Ricardo Carrasquilla, los cuales fungen como pedagogos ejemplares: hay en ellos y en otros ilustrados contemporáneos sedimentos discursivos de Robinson Crusoe y su traza moralizante rousseauiana y forjadora de sujeto de la modernidad.

Saldaña (2005) hace una lectura foucaultiana de estos acontecimientos y se sumerge entre las tensiones pedagógicas, políticas, sociales y religiosas que construyeron al sujeto pedagógico de la modernidad colombiana en los juegos de saber, poder y control ciudadano. En su tesis, Saldaña hace un balance historiográfico sobre la historia de la educación del período comprendido entre el *republicanismo* y la *revolución en marcha* a partir de las siguientes preguntas:

¿Se trataba de una restauración, de una renovación, o una irrupción autoritaria? ¿Nació como un movimiento intelectual espontáneo en varios centros intelectuales católicos, o como una imposición pontifical, o de una minoría, una “camarilla jesuítica”? ¿Había unos neotomistas intransigentes, otros moderados y otros progresistas, o eran todos reaccionarios? ¿Había sido fiel al pensamiento de Tomás, había creado una falsa idea del pensamiento medieval, o había sido un eclecticismo filosófico? ¿Era un sistema para conciliar varias escuelas filosóficas, para “extraer la parte de verdad” de cada una de ellas, o para excluir las ideas heterodoxas? O ¿hasta dónde se dejó influenciar por las filosofías católicas de las que se desprendió, como el tradicionalismo o el ontologismo, o incluso de las que rechazó, como el positivismo y el kantismo? (2005, p. XXI).

Por su parte, Castro-Gómez (2011) elabora un análisis crítico de la filosofía latinoamericana en diversos momentos históricos que inician con el proyecto bolivariano de unidad de las naciones hispanohablantes. Castro-Gómez apela al filósofo mexicano Leopoldo Zea para ver cómo los escritores australes que impulsaron la lectura comparten la búsqueda del ideal idiosincrático: buscan su horizonte de sentido en Europa o en Estados Unidos, observan que allí habita la *raza blanca* como imagen *civilizatoria* y de saber, en tanto que lo nativo condensa lo *bárbaro*. Argentinos ilustrados como Esteban Echeverría (1805-1851), Juan Bautista Alberdi (1810-1844) y Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) promueven la urgencia de modernizar la

sociedad mediante el desembarco de numerosos inmigrantes europeos que habrían de fundar una *nueva raza* en Argentina. Cada uno de ellos buscó su propio paradigma lingüístico y biológico: Alberdi propuso que Argentina siguiera el modelo estadounidense y Sarmiento, por su parte, el modelo europeo. A tiempo que, en Chile, por ejemplo, el discurso de civilización y barbarie lo agitan los chilenos José Lastarria (1817-1888) y Francisco Bilbao (1823-1865). Y en la mayoría de los casos, el mecanismo de difusión será siempre el libro, la cartilla, la prensa y la escuela, y muchos de ellos, al igual que en Colombia, fungen como maestros paradigmáticos.

Los ilustrados quisieron limpiar algunos hábitos dejados por España, fundar sus naciones e impulsar revoluciones, pero, de acuerdo con Leopoldo Zea (citado por Castro-Gómez, 2011, p. 105), este proyecto fracasó dado que, paradójicamente, tras su búsqueda de identidad, trajeron modelos ingleses, franceses o estadounidenses que silenciaron el mestizaje. El proceso experimentado en el sur del continente no es ajeno al ocurrido en Colombia en cuanto a la emergencia de una nueva clase de comerciantes ilustrados: lectores, escritores, dirigentes y pedagogos que indujeron una lectura intensiva y extensiva mediante un intento de modernización pedagógica de las escuelas, la producción e importación de textos, la edición de periódicos y cartillas y un incipiente desarrollo editorial.

El giro revolucionario europeo produjo una serie de acontecimientos que A. M. Chartier (2005) lo resume de la siguiente manera:

Mientras que el siglo XVIII fue la época de las innovaciones de los preceptores, el XIX fue la de los manuales de lectura que prometían el cielo y las estrellas a sus usuarios, trátese de madres de familia o de los maestros. Entre 1840 y 1870, en una generación, los manuales de lectura llevaron a cabo una especie de revolución. La antigua estructura en tres partes (alfabeto, tablas de sílabas, texto) o incluso más (listas de palabras y listas de frases antes del texto) desapareció para dar paso a una nueva presentación, a menudo con imágenes. Se multiplicaron los métodos, “con o sin deletreo” y luego los métodos de lectura-escritura, a veces llamados “métodos de enseñanza simultánea” — de la lectura y la escritura —, que ya se recurrió al deletreo (pp. 106-107).

Los gobernantes e ilustrados del siglo XIX, muchos de los cuales se formaron en Europa, importaron modelos culturales. Además de empresarios y líderes revolucionarios, fueron escritores de textos didácticos, literarios y periodísticos con los que ejercieron sus pedagogías ejemplares y difundieron tres conceptos alrededor del enunciado de nación y educación: *revolución*, *raza* y *civilización*. Después del período de la Independencia, hubo gran interés de los gobernantes y sus grupos por controlar las escuelas normales y las universidades, interés que se reflejó en leyes y prácticas educativas que agitaban la confrontación mediante diversos textos; así, los bandos se empeñaron por el control de los dispositivos discursivos.

Los bandos se enfrentaron por el control de las escuelas normales (Loaiza, 2007), entonces la prensa y la literatura fueron vistas como el foco de formación ciudadana. A su vez, se disputaron el control de los maestros, que se desempeñaron como pedagogos ejemplares y guerreros que adiestraron a la soldadesca de *Calibanes y Arieles*: la motivación guerrera⁷, bien mediante la revolución o bien mediante la educación y el racismo, garantizaría el control social.

Comercio educativo

El 8 de mayo de 1848, un año antes de la publicación del *Extracto* de Simón Rodríguez, en la primera administración de Tomás Cipriano de Mosquera, se expide una Ley, “Sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos”, que permitió que los civiles abrieran programas literarios o científicos para los institutos públicos o privados. Las condiciones de posibilidad para la emergencia del espíritu comercial en la educación colombiana parecían estar dadas debido a que había un auge industrial que le restaba poder a la Iglesia y permitía la circulación de los discursos seculares. Sin embargo, la Iglesia se resistió y mantuvo el aval de las materias y programas, además del nombramiento de directivos y docentes, ya que este lo otorgaba el obispo de la diócesis correspondiente. De esta forma, hubo que repartir en dos el manejo de la educación. No obstante, de acuerdo con Zuluaga (2000), el proyecto secular tomó cuerpo desde 1850, en el mismo año de la expedición de la Ley de mayo 15 relacionada con instrucción pública. Esta Ley se propuso extinguir el concepto de universidad colonial, desestabilizar la escolástica de los títulos nobiliarios y fortalecer los colegios nacionales.

Tanto Tomás Cipriano de Mosquera (1798-1878), como José Hilario López (1798-1869), propiciaron la idea de separar el Estado de la Iglesia e ingresar al concurso del mercado mundial con discursos leseferistas bajo una moral laica y de libertad individual que permitiera el reingreso a las aulas de Bentham y Tracy y la entrada del discurso pedagógico de Pestalozzi, puesto en la escritura de cartillas, periódicos, novelas y otros textos. La Ley 1842 pensó la educación como un escenario privado, entregó la formación a los colegios y redujo a las universidades a la entrega de diplomas o títulos. Ante el temor de que los jesuitas recobraran el espacio perdido, José Hilario López repuso la sanción Real de Carlos III expedida en 1767 y expulsó a los jesuitas el 24 de mayo de 1850 (Zuluaga, 2000, p. 177). Tres años más tarde concluyó su tarea anticlerical; el 19 de agosto de 1853, López eliminó el requisito de título profesional

⁷ Cabe destacar que la profesora Rey (2001) reseñó un texto editado en 1889, titulado *Manual del Soldado. Para aprender a escribir castellano Cartilla Objetiva para enseñar a Leer y Escribir* del profesor José R. Bayona. Se corrobora así la formación del espíritu bélico que se agita en los textos didácticos del período.

para ejercer una profesión liberal, con excepción del farmacéutico; reiteraba así la idea de eliminar los títulos universitarios para el desempeño laboral, dándole fuerza a la formación técnica.

Más tarde, en 1861, Tomás Cipriano dio un golpe de Estado y se convirtió en presidente por segunda vez y por segunda vez expulsó a los jesuitas, eliminó la religión de colegios y escuelas, hizo obligatoria la educación primaria y convirtió los Colegios de San Bartolomé y del Rosario en escuelas políticas que realmente nunca funcionaron y que, ante la ausencia de los jesuitas, dejaron en ruinas a estas dos instituciones (Zuluaga, 2000, p. 464). Bajo su dictadura, se proclamó en 1863 la Constitución de Rionegro, que quiso darle un vuelco al Estado desde una perspectiva educadora y abrir la compuerta modernista; además proclamó la nación como Estados Unidos de Colombia a cambio de la denominada Confederación Granadina. Vino luego la reforma educativa de 1870, impulsada por los liberales *góngotas* o radicales, excluyó no sólo a los jesuitas sino a la Iglesia en general e introdujo la inspección de cultos con lo que se quería separar el Estado de la Iglesia. El maestro debía garantizar una formación laica y mostrar una conducta ejemplar como ciudadano. Igual que como ocurrió en el período borbónico, los seglares más ricos pudieron adquirir las antiguas propiedades de la Iglesia entre las cuales se contaban las universidades.

Las administraciones radicales, posteriores a Santos Gutiérrez (1868-1870), Eustorgio Salgar (1870-1872), Manuel Murillo Toro (1872-1874) y Santiago Pérez (1874-1876), hicieron algunos acuerdos con los conservadores, lo que permitió un período de auge económico y educativo gracias a las exportaciones de tabaco, añil y quina, las cuales prodigaron un frenesí modernista, visto, por ejemplo, en la apertura de la Universidad Nacional y la Academia Colombiana de la Lengua y en la producción prolífica de textos didácticos, literarios, revistas y periódicos. En este estrato temporal, situamos la primera revolución de la lectura en Colombia.

Primera revolución de la lectura, el libro y la cartilla: pre-texto bélico

El discurso revolucionario atrapó al grupo de los ilustres de este período, que, desde su imperio lingüístico y en medio de las emergentes ciudades, animaron a la guerra y comandaron las escuelas y el Gobierno como si fueran un ejército de soldados o un grupo de lectores electores.

De una parte, se encontraban la escuela y la cátedra, el partido y el periódico, la biblioteca y los libros, la academia y los buenos modales lingüísticos que se escribieron al estilo ilustrado y enciclopédico; de otra parte, se escribían cartillas didácticas para el desarrollo de los hábitos ordenadores para leer, escribir y contar en el tono moralizante de un capitalismo incipiente y motor de movimientos insurreccionales.

Como quiera que fuera, los ilustres provocaron una dinámica sin antecedentes que afectaba la lectura y la escritura, así como el manejo de cuentas y el distanciamiento entre súbditos y gobernantes. El conjunto de dispositivos animaron y dirigieron las disputas entre una educación laica y una educación religiosa: un modelo de sujeto y un modelo de nación en cuyo epicentro estaba la formación del maestro y el discurso de lectura. En ocasiones, los autores de los libros ilustrados y las cartillas didácticas fueron escritos por nacionales; sin embargo, la mayoría de estos dispositivos provenían de Europa. Tal es el caso de la Academia de la Lengua y su imperativo lingüístico eurocentrista o los modelos pedagógicos pestalozzianos provistos por profesores alemanes.

Se desencadenó así una tensión entre el príncipe y el burgués que habitaba la semántica de los ilustres decimonónicos de mediados de siglo XIX, formados entre el rosario y la insurrección, entre el positivismo y la tradición bartolina o rosarista. Estos construyeron sus monumentos de saber al estilo hispano o inglés, el cual mostró su raigambre europeísta. Así, ilustres literatos, empresarios y gobernantes como José María Vergara y Vergara, Miguel Antonio Caro, José Manuel Marroquín, Rufino José Cuervo, Santiago Pérez, Manuel María Mallarino o Sergio Arboleda fundan en 1872 la Academia Colombiana de la Lengua, que, además de crear un monumento de la cultura, demarcó un territorio cortés de poder sobre las formas del buen hablar y el buen decir, propios de los ilustrados que aspiraban recuperar la tradición grecolatina y limpiar todo residuo lingüístico indio, mestizo, negro o mulato. Capturemos al desaire algunas líneas de reciente data del profesor José Félix Patiño (2004), miembro de la Academia señalada:

El nombre de Miguel Antonio Caro evoca, como bien sabemos, toda una leyenda. Hijo de José Eusebio, nuestro bardo romántico; fogoso político y estadista y conservador, compañero de Núñez en el gobierno de la Regeneración y vicepresidente de 1892 a 1898; abanderado del catolicismo y la hispanidad; célebre humanista que tradujo a Virgilio y compuso poesía en latín; polígrafo que se ocupó de filosofía, educación, derecho, crítica literario, etc.; filólogo y gramático que defendió la unidad de la lengua; cultor y comendador de Bello y estrecho amigo de Cuervo; como ejemplar humano, modelo de rectitud y fidelidad a las propias ideas, aunque de temperamento autoritario y dogmático (p. 5).

Además de los ya señalados ilustres, entre la larga lista de gobernantes de este período, se cuentan militares, educadores y varios escritores que, además de proyectos educativos, promovieron conflictos bélicos, ejercieron funciones docentes en las escuelas normales o en las universidades, al igual que en el sur del continente. Asimismo, produjeron, seleccionaron o impusieron los enunciados bélicos en sus textos de lectura. Tal es el caso de Mariano Ospina Rodríguez, José Ignacio Márquez, Aquileo Parra, Santiago Pérez, Dámaso Zapata, Enrique Cortés, Aníbal Galindo, Nicolás

Barragán, José María Samper Agudelo y Rafael Núñez. Al interés de los ilustres capitalesinos se suma que, ante la carencia de fondos para pagar maestros con destinación específica para trabajar en las normales y en las universidades, muchos funcionarios públicos fungieron como catedráticos o profesores normalistas y, de paso, como difusores de sus causas:

En Bogotá los literatos desarrollaron una estrecha relación entre sí. Hijos de la élite, crecieron en los círculos de poetas, sabios, periodistas, oradores y *dilettantes*. No es raro por lo tanto encontrar durante el siglo XIX miembros de una misma familia comprometidos en empresas culturales. Miguel Antonio Caro, el filólogo, fue hijo de José Eusebio Caro, el poeta romántico. Ricardo Silva, un costumbrista, fue el padre del poeta modernista José Asunción Silva. Julio Arboleda, un poeta, fue hermano de Sergio Arboleda, el ensayista.

A las anteriores prominentes dinastías familiares de la cultura colombiana, se incluyen a los Pombo, los Marroquín, los Carrasquilla, los Samper y los Restrepo. Según la contabilidad de un observador, en 1890 el sistema aristocrático incluía un total de sesenta y siete escritores entre poetas, ensayistas, periodistas y críticos, esto es, un promedio de un literato por cada 45.049 habitantes. Aunque parecen numerosos, todos ellos pertenecían a un grupo muy exclusivo (Brown, 1980).

La preocupación por los monumentos académicos, los libros y la pedagogía de su ciudad letrada, al decir de Rama (2003), ocupaba el mismo espacio que los textos sobre la guerra y estaban ungidos de la misma esencia cortesana y heroica. José María Samper Agudelo (1828-1888) —destacado intelectual, uno de los fundadores del diario *El Tiempo* y gestor de la Universidad Nacional de Colombia— escribió en París en 1861 *Las revoluciones políticas*⁸. Al igual que Santiago Pérez y otros ilustrados influyentes en la educación hispanoamericana, interpretó su emergente nación desde Europa; además, compartió algunas preocupaciones de ilustrados criollos independentistas entre las que se destacan los discursos sobre las razas y el desarrollo económico de cara a Europa. Su tono eurocentrista no era muy ajeno al de Domingo Faustino Sarmiento, que ya había publicado *Facundo o Civilización y barbarie* en 1845.

Loaiza (2007) señala que el proyecto educativo de los liberales radicales se agitó en dos eventos cuyo fin era ganar *lectores* y *electores*; primero, con la creación de un sistema nacional de escuelas primarias y de escuelas normales que pretendían

8 En su juventud fue declarado liberal anticlerical; viajó a Europa, editó en la *Sociedad de Geografía y de Etnografía* el texto sobre *las revoluciones* y a su regreso escribió para los periódicos conservadores y militó en las filas del conservatismo. Posteriormente, Élisée Reclus, un anarquista francés (1830-1905), escribió un ensayo sobre el texto en referencia en donde demuestra qué tan profundamente habían calado las ideas raciales y climáticas. Además de este texto, Samper publicó en 1862 *Viajes de un colombiano en Europa*, fruto de su estadía por Inglaterra y Francia entre 1858 y 1861. El anarquista francés Elysée Reclus seis años después de publicada la obra de Samper hizo un análisis que puso en tela de juicio la perspectiva racial de Samper (Melo, 1988).

reducirle el territorio al cura y al gamonal de pueblo; segundo, con la apertura de la Universidad Nacional en 1867. Loaiza sostiene que el liberalismo radical quiso hacer del maestro el prototipo del ciudadano laico y moderno. Ese ciudadano debía ser un maestro de escuela con las siguientes *competencias*:

Un individuo con influencia en la vida pública aldeana, es decir, debía estar en capacidad de disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura [...] capacitado para la vida asociativa y deliberante [...] hacer parte de los círculos de opinión, difusor de las bondades del sistema educativo liberal [...] ser modelo de costumbres cívicas [...] de sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la pública (Loaiza, 2007, p. 64).

Con estos enunciados, los liberales comprendieron el discurso del maestro Simón Rodríguez, es decir, quisieron hacer de los docentes el Robinson de su proyecto político económico. Loaiza ilustra con cifras este conflicto por el control discursivo, algunas de las cuales son muy útiles para nuestro propósito: en 1871, la Biblioteca Nacional contaba con 67% en obras eclesiásticas y en latín, mientras que sólo 1% eran de instrucción pública (p. 65). En las escuelas normales fundadas por los liberales radicales, a su pesar, hubo mayor participación de curas que de maestros seglares (tabla 1).

Tabla 1. Número de maestros y curas entre 1870 y 1880

Estado	Maestros 1870	Maestras 1870	Curas 1870	Maestros diplomados 1872-1880	Maestras diplomadas 1872-1880
Antioquia	163	127	150	44	32
Bolívar	67	26	92	31	17
Boyacá	106	46	174	28	18
Cauca	187	78	377	34	22
Cundinamarca	280	177	274	37	34
Magdalena	16	10	43	19	6
Panamá	102	91	68	21	9
Santander	118	52	155	33	35
Tolima	34	39	62	22	14
Total	1073	656	1395	269	187
<i>Relación con el total de habitantes del país: 2'123.919</i>	<i>1 / 1228</i>		<i>1 / 1522</i>	<i>1 / 4657</i>	

Fuente: tomado con ajustes de “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”, por G. Loaiza, 2007, *Historia crítica*, 34, p. 82.

Cabría afirmar que el hecho de que la mayoría de curas ejercieran desde el púlpito y la docencia inclinó el proceso educativo del siglo XIX en favor de la Iglesia, de cualquier manera, unos y otros se disputaron el control de las almas y los cuerpos, y la doctrina era un buen instrumento para sus propósitos. El catecismo del Padre Gaspar Astete, al igual que lo había hecho a comienzos de siglo, entró al juego: en 1841, Monseñor Manuel José Mosquera se dio a la tarea de revisar y corregir este catecismo que se mantendría hasta la segunda mitad del siglo XX, en su labor de reforzamiento de prácticas de catequesis y de fomento de discursos morales, construyendo así geografías de libros, cartillas, monumentos lingüísticos y otros dispositivos de control.

Cartillas doctrinarias: catón, citología, manual, silabario y libro de lectura

La oratoria de los curas, los insurrectos y los profesores reclama el auxilio del texto escrito e ilustrado, bien en la escuela o en la iglesia, tanto en los textos sagrados como en los estrictamente políticos. Varias investigaciones dan cuenta de ello: Ocampo (1985, 1997, 2010), García (1977), Jaramillo (1998), Zuluaga (2000), Loaiza (2007), Cardona (2007), Rodríguez-Arenas (2007), Mora y Ruíz (2009), Castro-Gómez (2011), Acosta (2012) y Herrera (2013), las cuales se refieren, entre otros aspectos, a la edición de cartillas didácticas que se produjeron desde comienzos del siglo XIX y en las se agitó el concepto de *revolución* o *religión*, dos conceptos que en unas ocasiones estuvieron en choque, pero que en otras hicieron alianzas. Así lo atestigua el sacerdote Juan Fernández de Sotomayor que escribió *Catecismo o Instrucción Popular en 1814* con el propósito de hacerle resistencia al imperio español.

Por su parte, Sáenz del Castillo (2007) da cuenta de la relación entre política y religión en los catecismos políticos americanos desde la Independencia hasta comienzos del siglo XX (1786-1925). Sáenz del Castillo cita a Luis Resines que considera que los catecismos políticos emancipatorios producidos en Colombia a comienzos del siglo XIX se hicieron con ejemplos tomados de España. Estos asumieron tres posturas: 1) los catecismos que apelaban a la religión para resguardarse en una autoridad política (este modelo se empleó en España en la lucha contra la Francia napoleónica y fue importado por los territorios americanos) y empleaban expresiones como “triunfo del cristianismo” y “triunfo de la verdadera civilización” que fueron re-semantizadas en la emancipación; 2) los que siguen un camino contrario a la Iglesia, o “enemigos de la iglesia”. Sáenz del Castillo recupera un catecismo civil español anti-napoleónico editado en 1808 con el título de *Catecismo civil y breve compendio de las obligaciones del Español, conocimiento de su libertad y explicación de su género, útil en las actuales circunstancias, puesto en forma de diálogo*; en él aparecen expresiones como esta: “-¿De quién procede Napoleón? -Del infierno y del pecado [...] -¿Quiénes son los

franceses? –Antiguos cristianos y herejes nuevos” (Sáenz del Castillo, 2007, p. 119). Asimismo, Sáenz del Castillo muestra ejemplos aparecidos en la América insurrecta. 3) Por último, en el tercer grupo, están los denominados “Catecismos constitucionales”, cuyo propósito central es difundir las políticas del Nuevo Régimen mediante discursos religiosos o laicos.

La cartilla será un referente fundacional en Colombia en la construcción de conceptos pedagógicos moralizantes que se solapan con discursos pestalozzianos entre 1845 y 1847, no propiciado por los liberales, como podría pensarse, sino con el proyecto educativo del presidente conservador y empresario Mariano Ospina Rodríguez que contó con el auspicio de “Don José María Triana en la Escuela Normal lancasteriana de Bogotá, como un recurso para mejorar la enseñanza en las clases de gramática y aritmética” para adelantar su labor moral (Saldarriaga, 2003, p. 126). En este marco, llegó una comisión de doce maestros protestantes, formados en el discurso de Pestalozzi. Su discurso estaba compendiado en cartillas y manuales, pero con la diferencia de que habían sido puestos en manos de los profesores lancasterianos y de los curas docentes, que a veces eran las mismas personas.

Los textos canónicos de pedagogía⁹ de este período irradián enunciados que van en ocasiones del moralismo católico y político al discurso tecnológico instructivo; en otras ocasiones, entran en diálogo con Comenio y Pestalozzi, pero también con la escuela francesa de Port Royal. Además, apelan a los padres Astete, Arrupa y Juan Bautista de La Salle en un mestizaje discursivo decimonónico e inédito. Si se observan las instrucciones de Comenio en su *Representación del mundo en figuras* (1658), se identifica una didáctica silábica o de sonidos ajenos al latín que instaló el lenguaje sobre fonemas, en tanto que Juan Bautista de La Salle, desde la misma perspectiva didáctica, publicó en 1696 la *Guía de las escuelas cristianas*. En ambas cartillas proponen una lectura de las lenguas vernáculas más que del latín. El texto lasallista llegó a Colombia con los colegios cristianos. Entre tanto, los gramáticos de Port Royal buscaban los universales lingüísticos bajo el influjo cartesiano. En la producción de Colombia existen sedimentos discursivos de uno y otro.

9 El protagonismo de la cartilla didáctica, tanto en la escuela como en la iglesia y en los partidos, es evidente en este período. Desde finales del siglo XIX y todo el siglo XX, investigadores de las universidades Nacional, Distrital, Pedagógica, Antioquia, de Tunja y Javeriana, de Colombia, han hecho visible el protagonismo histórico de los escritores de textos didácticos, literarios y cartillas en la construcción del sujeto nacional y en la idea de nación en medio de disputas permanentes. Cabe agregar que, en España, esta línea comenzó desde la segunda mitad del siglo XX.

La nación se funda entonces en cada página de texto escolar, cada mapa, cada carta para dirigirse a la burocracia, cada firma que da sentido a la identidad y que legitima políticamente al ciudadano. Lectura y escritura, geografía y grafía, historia y cartografía, ciencias y aritmética se establecieron según criterios comunes, con los que se esperaba que los estudiantes de todo el país poseyeran el mismo nivel de una ciencia o un saber en un grado específico (Cardona, 2007, p. 105).

La historiadora Patricia Cardona, autora de la cita anterior, deja ver que, desde 1859, el Estado de Cundinamarca adoptó textos escolares escritos por colombianos, como los siguientes: *Ortografía Castellana*, de Manuel Marroquín; *Ánalisis lógico de las preposiciones*, *Exposición del sistema métrico decimal*, *Tratado de taquigrafía*, *Traducción de la moral de Michelot*, todos traducidos por José Belver; *Los problemas de aritmética para los niños*, de Ricardo Carrasquilla; *Manual de cuentas*, de Narciso González; *Observaciones curiosas sobre la lengua castellana*, de Ulpiano González; *Tratado de música*, de Alejandro Agudelo y *Tratado de geometría aplicada al dibujo*, de Manuel de Carvajal. Cardona (2007) evidencia tres aspectos relacionados con los textos: “La autoridad del autor, la conceptualización del texto como dispositivo político y vector ideológico, y la constitución del libro en texto, categoría asignada a la producción académica desde el ámbito político” (p. 97). Agregariamos que hay un interés por ordenar un mundo caótico y alejado de los universales lingüísticos.

Por su parte, Herrera (2013) analiza la cartilla didáctica como dispositivo de la modernidad educativa colombiana y repara en que esta recibió nombres diferentes desde el siglo XIX; algunos ya en desuso, tales como: *libro de lectura*, *catón*, *citología*, *manual*, *silabario* o *cartilla*. Los libros de lectura o manuales se utilizaron en los últimos grados de la educación elemental para la enseñanza de “la lectura de corrido”.

En un principio, citología se refería a los cuadros con las listas de palabras usadas por el maestro para enseñar la lectura desde la pizarra de donde los estudiantes seguían sus instrucciones. Los silabarios fueron los primeros textos para la enseñanza de la lectura mediante la pronunciación de las sílabas. El catón —Herrera (2013) recurre a la editora Leticia Bernal Villegas para describirlo— “es el libro escolar más antiguo y de mayor difusión en Europa occidental y en los países sudamericanos, hasta el punto de llamar ‘catón’ a todo libro que se utilizaba para la enseñanza de la lectura” (pp. 8-9). Según Bernal, citada por Herrera, este libro se publicó por primera vez en castellano en 1494 en España. Estos textos eran producidos y distribuidos, la mayoría de las veces, por el Estado que, además, dispuso otros dispositivos como bibliotecas, escuelas, mapas, cuadernos, pupitres y pizarras en todo el país.

Alicia Rey, profesora de la Universidad Distrital, directora de la línea denominada *Las cartillas y la formación en valores*, ha adelantado diversas investigaciones sobre la enseñanza de la lectura y su relación con las cartillas. Entre sus trabajos, se destaca el publicado en el 2001 bajo el título “La enseñanza de la lectura

en Colombia (1870 y 1930): una aproximación desde el análisis del discurso”, en el que ofrece un panorama sobre esta problemática vista sobre un corpus generoso, conformado por textos didácticos y periódicos producidos en esta traza histórica. En este trabajo, Rey identifica tres periodos histórico-discursivos, mediados por las relaciones entre lo político, lo pedagógico y lo religioso. El primer momento se produce, tal como ella lo identifica, una “Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en el discurso político-pedagógico” (2001, p. 1), bajo el periodo de los liberales radicales. Este periodo se caracteriza “porque los discursos presentan una simbiosis entre lo político y lo pedagógico” (p. 2) mediante el uso de periódicos que legitiman su didáctica de los nuevos ciudadanos ilustrados. En el segundo momento, Rey identifica que el discurso religioso se amalgama al pedagógico, a instancias del Concordato de 1887; para Rey, el hallazgo más importante es que “la sujeción de la religión católica domina el discurso pedagógico” (p. 2); y por último, el tercer momento, el cual esta autora lo ubica entre 1920 y 1930 y lo caracteriza por la “Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en un discurso pedagógico más correlacionado con lo político que con lo religioso” (p. 2). Rey señala que “el discurso pedagógico [...] es una de las banderas ideológicas con la que los intelectuales liberales proclaman la necesidad de un desarrollo económico y social. La enseñanza de la lectura y la escritura es uno de los remedios para combatir los males sociales” (p. 2).

La diversidad de textos didácticos o cartillas, sacados a la luz por Rey y otros investigadores ya citados, evidencia la profusión pedagógica discursiva relacionada con la lectura. De este modo, se destacan los siguientes: *Primer libro de lectura* (Método Alemán), arreglado por E. Hotschick y Martín Lleras (1890); *Primer libro de instrucción objetiva: para el aprendizaje, combinado del dibujo, la escritura y la lectura, con nociones rudimentarias de Historia Natural, Geometría, Aritmética y Agricultura*, de Eustacio Santamaría (1872) y *Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir*, de César B. Baquero (1889). Según Herrera (2013), esta última cartilla fue usada en todo el país por más de medio siglo pues se conoce una edición publicada en 1940. Pero la que más nos atrae es el *Manual del soldado: para aprender a escribir castellano*, de José R. Bayona (1889). La mayoría de ellas tienen el sello de Pestalozzi o, al menos, sus autores le reconocen a su obra el *modelo alemán*. Retomaré algunas líneas que Rey (2001) rescata de la cartilla de Eustacio Santamaría:

No sólo está destinado este libro a facilitar notablemente el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que tiene también en mira despertar en la mente de los niños, el espíritu práctico de la observación, de análisis y de investigación, y fijarlo en la naturaleza de una manera perdurable, de tal modo que forme parte integrante de ella, dando así al hombre desde su más tierna edad los medios de pensar con claridad y rectitud, es decir, de hacer buen uso de sus facultades intelectuales en todas las circunstancias de la vida (Rey, 2001, p. 45).

Santamaría descubre la inutilidad del deletreo y pondera la pronunciación silábica que da forma a las palabras:

Nada importa saber cuántas son las letras del alfabeto, ni cómo se llaman, ni si unas son vocales y otras consonantes, ni en qué orden se colocan, ni cómo se pronuncian aisladamente, nada importa siquiera saber que hay letras para el alfabeto de aprender a leer y escribir. El deletreo es por lo tanto completamente innecesario. Todo eso es tiempo precioso perdido. ¿Para qué se aprende a leer? Para poder leer palabras, no letras; luego no hay que saber ni cómo se llaman éstas ni qué sonido tiene cada una de por sí cuando están formando palabras. Lo único importante y necesario es conocer la forma de las combinaciones de sonido que ocurren en las palabras castellanas y saber cómo se pronuncian (Rey, 2001, p. 46).

La *Cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir* de Baquero, editada en Bogotá en 1898 y reseñada por Rey, propone un método inductivo pestalozziano, latente hasta el siglo XX. Esta cartilla anunciaba la modernidad de la que se percata Rey, que señala cómo se avanza de las letras a las sílabas y de estas a las palabras, hasta alcanzar las frases:

[...] las ilustraciones como elemento importante del método y la eficacia y rapidez que la cartilla ofrece a la enseñanza: “enseñar a leer en sesenta días trabajando una hora diaria”. Los efectos buscados por el productor del acto de habla son los de persuadir al usuario sobre la calidad pedagógica del objeto en cuestión (Rey, 2001, p. 58).

Citando *La cartilla objetiva para enseñar a leer y escribir*, escrita por César Baquero y editada en Bogotá en 1889, la profesora Rey destaca la didáctica de los tres pasos:

[...] enseñar las vocales asociándolas con un dibujo cuyo nombre empieza por la vocal correspondiente. Para enseñar las consonantes, una vez se haya asociado la sílaba inicial de la palabra que la contiene con el nombre del objeto, se hará repetir la consonante articulada a las vocales. Finalmente se llevará al niño a formar palabras y frases relativas a la palabra objeto hasta lograr una conversación. Dicha conversación, hecha a propósito de la palabra representativa, constituye la lección objetiva (2001, p. 61).

Investigadores como Alicia Rey ofrecen testimonios del protagonismo del papel impreso en la construcción de sujeto, además dan cuenta de cómo un nuevo mercado de impresos promovió discursos y conceptos de revolución ilustrados con héroes y guerreros ejemplares. El papel trazaba los límites escriturarios y una nueva semántica de la lectura. En su investigación, Rey hizo el hallazgo del *Manual del Soldado*, editado en 1889 por José R. Bayona; y aunque la investigadora no logra precisar si esta cartilla estaba dirigido a la formación de los soldados, si intuye que este era el propósito de Bayona. Rey recoge testimonios que hablan de cómo esta cartilla fue recibida por los críticos como una opción importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, destacando que esta tomaba ventaja del método objetivo. Cabría agregar que esta

cartilla alimenta nuestra idea de las cartillas como difusoras del conflicto y formadoras de héroes. Así lo señala Cardona (2007):

El texto escolar es un vector de difusión de saberes útiles en el ámbito de la producción, pero su valor se concreta cuando se convierte en soporte ideológico a través del cual circulan concepciones implícitas: formas de comportamiento, modelos morales, ideales cívicos y patrióticos, tendencias políticas, odios y pasiones, modelos heroicos patrióticos (p. 98).

Lector público

Si bien las cartillas estaban dirigidas a un lector particularmente definido, que permanecía en el encierro y leía en silencio, como los estudiantes y profesores en sus escuelas y los curas en sus monasterios, el crecimiento de las ciudades fundaba dos nuevos tipos de público lector: un público citadino y trabajador del incipiente sector comercial, a quien iban dirigidas las cartillas de taquigrafía y números, y otro público anónimo citadino, que debía ser captado por los grupos en disputa. Emergen así las cartillas de oficios, las cartillas de lectura y escritura para los trabajadores y el periódico y la novela para un público selecto, adulto y fundador de las ciudades de la modernidad.

Los pocos diarios locales se imprimían en las viejas máquinas, por lo que fue necesario que los empresarios hicieran la importación de máquinas, papel y tintas. Los importadores eran los mismos ilustres que viajaban a Europa en busca de libros, paños, equipos y otros productos útiles para el mercado local. Cada grupo difundió y defendió sus discursos en periódicos que brotaron a granel, algunos de los cuales prevalecieron hasta el siglo XX. Los conservadores editaron *El Catolicismo*, *La Ilustración*, *La Caridad*, *La Ley*, *La Nación*, *El Deber*, *El Conservador* de Bogotá y *El Tradicionalista*, o periódicos regionales como *El Monitor* y *La sociedad*, ambos de Medellín. Los federalistas del Olimpo radical editaron *El Correo*, *La Reforma*, *El Artesano*, *La Noche*, *El Tiempo*¹⁰, *El Neogranadino*, *El Suramericano* o *El Siglo*¹¹, o semanarios oficiales de espectro nacional como la *Escuela Normal* y el *Maestro de escuela*, o regionales como *El Diario de Cundinamarca*, *El Institututor* de Santa Marta, *La Escuela de Ibagué* y *La Escuela Primaria* y el *Pestalozziano*, ambos del Socorro. *La Escuela Normal* fue el medio de circulación discursiva privilegiado por los liberales. Los enunciados enaltecían el trabajo del docente que debía convertirse en el *guerrero ejemplar* de su región bajo la égida de Pestalozzi. Además, ambos bandos produjeron

10 Fundado en 1855 por José María Samper Angulo y otro grupo de liberales.

11 El nombre de este diario liberal fue retomado por los conservadores en el siglo XX pero fue usado en primera instancia por los liberales radicales.

otros campos de tensiones como las sociedades democráticas (liberales) y las sociedades de fomento y católicas.

El periódico *El Siglo* defendió desde 1848 la profesionalización de los gremios de zapateros, sastres, herreros y albañiles (algunos de los cuales conformaron el ejército radical)¹² y atacó a “los científicos”, pues según los radicales, estos entorpecían la libertad de enseñanza y frenaban el normal desarrollo de la ciencia y la sociedad. Señala Zuluaga que *El Siglo* acogió la política radical, estigmatizó los títulos universitarios y advirtió que estos “convertían a sus alumnos en oráculos del saber”, *los incorporaban a una cofradía de orates que engañaban con su diploma a los hombres* (Cfr, Zuluaga, p. 179), ponderó la propuesta naturalista de Simón Rodríguez en tanto que consideraba que los ciudadanos solo requerían saber leer y escribir, sumar y restar: “De esta manera el hombre quedaría en condiciones de adquirir la ciencia en su casa, con un maestro, o solo, puesto que la ciencia se encontraba escrita; no era, pues, necesario trasladar el talento a las universidades”. Este periódico difundió que los científicos eran una clase privilegiada y antidemocrática: “El Estado debía invertir únicamente en la enseñanza primaria; a la postre se deduce que no eran necesarios ni siquiera los colegios”¹³ (Zuluaga, 2000, p. 183). Estos enunciados fueron el prólogo de la Ley del 15 de mayo de 1850 que eliminó tres universidades para entregar sus funciones a los colegios nacionales.

Además de las cartillas, se imprimieron o se importaron novelas que cumplieron un papel importante en la formación de las élites y, de modo particular, en la formación de la mujer y en las prácticas de lectura en silencio. Acosta (2012), en su investigación sobre la lectura de la novela en Colombia a mediados del siglo XIX, señala que en este período las novelas y los cuadros de costumbres pretenden perfilar la privacidad del sujeto: “Se establece una relación entre la lectura colectiva y la privada donde las prácticas están determinadas por la fuerza de lo público” (p. 16); así las novelas intervienen al lector ilustrado en la construcción del discurso nacional; en tanto lee en silencio en el encierro de su residencia. De otra parte, la profusión de periódicos funda el concepto del lector público para quien escribe: los dirigentes políticos, los mismos letrados y los pedagogos. Según Acosta, la novela *propuso a los lectores relatos y descripciones, historias y personajes que tocaban la sensibilidad, lo cotidiano, el amor, los sentimientos y los gustos*. Sin embargo, los escritores pintan estos cuadros en lontananza, trazando límites entre lo culto y lo bárbaro, en los que lo culto representa al escritor y al lector. Acosta subraya también que la palabra escrita entró a

12 Esta misma defensa fue iniciada por Simón Rodríguez sin mucho éxito.

13 Los enunciados de finales del siglo XX sobre reconocimiento de competencias coinciden en reconocer el saber de las personas al margen de su formación académica.

la vida privada, “configurando y ratificando perspectivas de vida que eran asignadas desde lo público colectivo pensado por la nación” (2012, p. 18).

Poemas, cuentos, cuadros, periódicos y novelas por entregas abrían la modernidad lectora e irrumpían entre el artesanado citadino, en una mezcla de publicaciones literarias, políticas, religiosas, comerciales y científicas conquistando público con su lectura extensiva e intensiva. La prensa se encargó de crear un tipo de receptor para la literatura, un sujeto colectivo denominado “público”, en la proyección de intereses comunes. La lectura se propuso, entonces, como un acto que asociaba un grupo específico, que direccionaba una forma de socialización desde los textos en una relación activa e inmediata entre el periódico y sus lectores que, a la vez, trazaba una diferenciación inmediata y clara entre los excluidos desde el interior del proceso: los no letrados o los que no participaban de sus propuestas y los que se daban cita en los nuevos escenarios letrados. A la población hirsuta se le habla, como a la soldadesca, desde la palestra de mando o desde la performance del púlpito, o mediante el sermón, la cartilla o el edicto que otros le leen. A los letrados se les habla desde la novela y otros libros especializados, generalmente provenientes de Europa, algunos escritos en francés o inglés. La lectura en voz alta es para adiestrar la mano desde lo oído, mientras que la lectura silenciosa es para la reflexión y la capacidad de mando.

Sin embargo, entre uno y otro está presente la domesticación del cuerpo a través de la mano y el oído, el interés está puesto en trazar límites y para ello se funda una didáctica de la reiteración manual en el trazo y en la ejercitación de la memoria. Chartier (2005) destaca que, en el siglo XIX: “Mientras la actividad central de la clase era la lección (escuchar, aprender, recitar), la pedagogía que nació y se difundió en la segunda mitad del siglo conjuntaba la lección (leer/dicir) y el ejercicio (leer/escribir), desde el curso elemental” (p. 109). Agrega luego, citando al renovador pedagógico del Guillaume, que el método silábico terminaría por imponerse: “Con el método analítico-sintético de escritura-lectura combinada con lecciones de cosas y la lengua, hemos llegado al último término de los perfeccionamientos realizados por la pedagogía moderna para la enseñanza de la lectura” (p. 109).

Revoluciones político-literarias

José María Samper (1861/1969) sostuvo que la independencia dio paso a cuatro *partidos* en Hispano-Colombia: “Primero el español o realista; después el independiente, que se hizo a su turno conservador; en seguida liberal, y más tarde radical” (1969, p. 168). Para él, la revolución de 1810 fue verdaderamente republicana y democrática, aunque inconclusa; por lo tanto, habría que eliminar todos los vestigios de Colonia, evento inlograble para él mientras que la población mantuviera su incredulidad en los gobernantes: la única forma de lograr una república democrática era instruyendo

la población como un *ejército revolucionario*; así, produjo un discurso de revolución permanente que tuvo acogida en la práctica.

Samper (1969) clasificó al ejército granadino entre “criollos bogotanos, antioqueños blancos, indios pastusos y de la cordillera oriental o chibchas, mulatos de las costas o del bajo Magdalena, llaneros de la hoyo del Orinoco y zambos o bateleros” (p. 83). Samper postuló a la élite de raza blanca como los robinsones para liderar las revoluciones, pues tenían la *inteligencia*, la *audacia* y la *superioridad*. En la soldadesca estarían los Arieles: “El indio, hijo de las montañas y esencialmente pasivo, es el soldado de línea y el guerrillero: el no inquiere la razón de la causa”; y los Calibanes: “El negro, antes esclavo, sumiso, estúpido y sedentario, es el artillero de la revolución, siempre fijo en su posición, brutal, obediente al jefe que le manda” (p. 187). El bogotano Samper describe cómo era el ideal entre Ariel y Calibán:

El mulato, mucho más alto en la escala social, porque en su tipo se combinan las tendencias generosas del europeo y el ardor de la sangre africana [...] el llanero, el mestizo de las pampas uniendo a las cualidades del blanco los hábitos del indio, hallando en la inmensidad de sus llanuras algo que le incita a la lucha [...] estrategia combinada del toro salvaje y del caballo indómito (1969, pp. 187-189).

Estos conforman, según Samper, una gleba que, de no ser organizada y educada, no dejarían de tomar “unos chicha, otros guarapo; y los demás aguardiente” (p. 191).

En su Introducción, Samper precisa que las repúblicas colombianas eran “algo peor que un misterio” para el europeo: “Un monstruo de quince cabezas disformes y discordantes, sentado sobre los Andes, en medio de dos océanos y ocupando un vasto continente” (p. 1); convencido de que la educación podía modificar la condición de sus dos pobladores: “De un lado una minoría de explotadores, y del otro, turbas estúpidas y paralíticas” (p. 40). Este ilustre bogotano también condena el hecho de que los negros e indígenas hubieran sido imposibilitados para cruzarse con los blancos, pues estos constituyan la mayoría y eran la materia prima de la revolución hacia la *civilización*: “La raza negra que se multiplicaba con prodigiosa facilidad en los climas ardientes, habría llegado a ser la más fuerte, y Colombia se habría convertido en una segunda África; al mismo tiempo que *las razas indígenas, permaneciendo puras, no se habrían regenerado jamás*, ni física ni moralmente” (p. 64; la cursiva es añadida). Agrega que esa fecundidad se debe al clima y a la falta de desarrollo intelectual y moral, mientras que los europeos se procrean de modo lento. Según Samper, a mayor altura del nivel del mar, más cerca de la civilización; era como un *designio de Dios*.

Samper se esforzó en demostrar a los europeos que, si bien los habitantes de Colombia eran bárbaros y vivían a orillas del mar o en el llano, podían organizarse como ejércitos modernos, *incluidos los negros belicosos o indígenas salvajes*. Los líderes serían los blancos laboriosos y pacíficos que habitaban las tierras altas que, aunque no

habían alcanzado la civilización europea, estarían en disposición de lograrlo algún día; encontró que los pobladores de la cordillera de los Andes eran más blancos y puros que quienes habitaban cerca al mar o vivían en tierras más cálidas.

A su regreso de Europa, habiéndose despojado de su talante radical, Samper presentó al Congreso un proyecto de Ley para la creación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia que fue aprobada el 22 de septiembre de 1867. Al año siguiente, se abrieron las siguientes facultades: Derecho, Medicina, Ciencias naturales, Ingeniería, Artes y Oficios, Literatura y Filosofía; además, entraron a formar parte el Observatorio Astronómico, el Museo Nacional, la Academia Colombiana de la Lengua y la Biblioteca Nacional, el Laboratorio Químico Nacional y los hospitales de la Caridad y Militar. Este evento, auspiciado por el tratadista *revolucionario*, contó con el apoyo de los dos partidos y abrió la posibilidad de pensar al país como nación en medio de un entusiasmo que permitió la lectura de Rousseau y Pestalozzi.

Rousseau a lo Pestalozzi

Si bien la producción de Rousseau circuló con menos profusión entre la ilustración criolla de lo que suele creerse, solo hasta mediados del siglo XIX hay un entusiasmo por sus obras entre los estudiantes bartolinos, algunos de cuyos lectores apoyaron luego al pedagogo alemán Johann Heinrich Pestalozzi, defensor y discípulo de Rousseau. Zuluaga (2000), y en general el Grupo de historia de las Prácticas pedagógicas, ofrece evidencias de la presencia de este pedagogo en 1846 en 11 escuelas de todo el país, en las que circularon 1636 ejemplares del *Manual de enseñanza mutua para las primeras letras, redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el Director Jeneral de Instrucción Pública* escrito en 1845. Los manuales lancasterianos empleados desde 1821 se mezclaron con los enunciados objetivistas de Pestalozzi e introdujeron cambios en el concepto de maestro y en la enseñanza intuitiva de la gramática y la aritmética y, según Zuluaga, permitieron diferenciar las escuelas normales para la formación de maestros de las escuelas para la formación de los niños. El país de los maestros empleaba “ejercicios preparatorios sobre los objetos, cualidades, acciones y relaciones” (Zuluaga, 2000, p. 405). Así la escuela normal introdujo a la escuela primaria nociones, métodos y prácticas pestalozzianas (véase pp. 396-412).

Pestalozzi tomaría cuerpo como un proyecto pedagógico sistemático nacional, sobre los residuos de Lancaster, a partir de 1870, luego de la guerra franco-prusiana que atrajo las miradas sobre la economía, la industria y la educación alemana.

Nuestra insistencia en la modernidad de Rodríguez se asocia con su labor de remantización de Rousseau y sus formas de concebir la escuela y la enseñanza y en otras señales, sin embargo poco se ha dicho de la idea de la lectura del pedagogo venezolano que utiliza la metáfora de la *resucitación*.

Uslar (2010) señala que el maestro Simón Rodríguez, cincuenta años después de haber salido huyendo de Caracas, cuando se encontraba en Túquerres, anciano y solo, recibió un ejemplar del periódico *El Neogranadino*, junto con el cual venía una copia del *Extracto sucinto de mi Obras sobre la educación republicana*: “Con la escuela que no funciona, el protector que no cumple [...] Sin rebaños ni tienda [...] El loco, el majadero, el extravagante, el viejo insufrible y lleno de disparates” (Uslar, pp. 370-372). Con la muerte de S. Rodríguez y la poca atención que los pedagogos y políticos colombianos le prestaron a sus textos, el discurso robinsonesco pudo haber quedado en el anonimato; sin embargo, al finalizar el siglo, el poeta Rubén Darío recuperó sus sedimentos.

Con un texto escolar por estudiante se opera el paso de una educación centrada en la oralidad del maestro, que daba la clase siguiendo el cuadro de la citología que hacía repetir a los estudiantes, a otra individualizada en la que el estudiante accede a los contenidos objeto de conocimiento, a través de la mirada y, por tanto, del desciframiento de los códigos impresos. Es el paso de una educación grupal según el método de enseñanza mutua de Bell y Lancaster, a otra individual y “objetiva”, según el modelo pestalozziano (Cardona, 2007, p. 107).

Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel

El discurso de la resucitación o, según Barthes (1987) *transmutación*, en la lectura, es sin duda un discurso de la modernidad, bien sea desde Nietzsche, Barthes, Eco u otros críticos de la interpretación o del discurso que ven en la lectura algo más que fonologismo, memorización, recitación o deletreo. Veamos un par de reflexiones sobre la lectura, recuperadas por Barthes:

¿Cómo un texto que es del orden del lenguaje puede ser fuera de los lenguajes? ¿Cómo exteriorizar (sacar al exterior) las hablas del mundo sin refugiarse en una última habla a partir de la cual las otras serían simplemente comunicadas, recitadas? En el momento en que nombro soy nombrado: capturado en la rivalidad de los nombres. ¿Cómo el texto puede “salir” de la guerra de las ficciones, de los sociolectos? Por un trabajo progresivo de extenuación (1987, p. 86).

Esta interrogación de Barthes es el preludio de la resucitación, tan caro a los posestructuralistas:

En primer lugar el texto liquida todo meta-lenguaje y es por esto que es texto: ninguna voz (Ciencia, Causa, Institución) está detrás de lo que él dice. Seguidamente, el texto destruye hasta el fin, *hasta la contradicción*, su propia categoría discursiva, su referencia socio-lingüística (su “género”): es “lo cómico que no hace reír”, la ironía que no sujetta, el júbilo sin alma, sin mística [...] Por último, el texto puede, si lo desea, atacar las estructuras canónicas de la lengua misma (Sollers): el léxico (exuberantes neologis-

mos, palabras–multiplicadoras, transliteraciones), la sintaxis (no más célula lógica ni frase). Se trata, por trasmutación (y no solamente por transformación), de hacer aparecer un nuevo estado filosofal de la materia del lenguaje; este estado insólito, este metal incandescente fuera del origen y de la comunicación es entonces *parte del lenguaje* y no *un lenguaje*, aunque fuese excéntrico, doblado, ironizado (Barthes, 1987, p. 87).

En diciembre de 1830, luego de morir el Libertador Simón Bolívar, la Gran Colombia se quedó sin protector. Cuatro años después de la muerte de Bolívar, Simón Rodríguez editó dos versiones de su texto *Luces y virtudes sociales*: la primera en 1834 y la segunda en 1840 en Chile. En Colombia y Venezuela, hubo alguna preocupación por recuperar la producción de Rodríguez que se sintetizó bajo el título *Extracto sucinto de mi obra sobre la producción republicana*. En este texto detalla de manera gráfica y con ilustraciones atrevidas su punto de vista sobre la “Educación para los pobres de Hispanoamérica”, capítulo dedicado la educación pública, las obligaciones del Estado, la responsabilidad de los maestros, la relación entre educación, trabajo y empresa, el concepto de república y educación y, entre ello, su punto de vista sobre la lectura.

Leer, escribir y contar

Con esta trilogía de palabras escritas en mayúscula y que nos sirve de título de este capítulo, Rodríguez alude a la lectura en su extracto biográfico. Comparemos ahora la ironía de Barthes con la mordacidad de Rodríguez, a más de un siglo de antelación:

Esta cartilla de LEER, ESCRIBIR Y CONTAR¹⁴ es tan recibida como lo es el 1, 2, 3 para contar; y como en toda operación se empieza por lo más fácil, creen todos, todos sin excepción, que leer es lo más fácil; y es porque en los libros ven las letras hechas. No lo creerá el que sepa leer si se acuerda del trabajo que le costó el saber leer (Rodríguez, 2007, p. 122)¹⁵.

Rodríguez comprende que el proceso de oralidad se relaciona con el del habla, pero percibe la autonomía de cada uno de ellos. “Todos son prosodistas cuando conversan, aunque pronuncien o articulen mal; pero al ponerse a leer se acuerdan del tonillo de la escuela y adormecen al que los oye” (p. 122). Cuestiona luego el *tonillo de la escuela*: “Adviértase que esos mismos, cuando quieren despreciar a alguno por su ignorancia, dicen: ¿Qué tal sujeto será, cuando *ni leer sabe*?”

Entonces Rodríguez (2007) hace la siguiente propuesta sobre el acto de leer:

14 Empleamos las mayúsculas sostenidas originales, empleadas por Simón Rodríguez, autor de este texto.

15 Valga anotar que le hicimos modificaciones a esta versión presentada por el profesor Javier Ocampo.

Leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio: llamarlas a la vida es una especie de milagro, y para hacerlo es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes que subrogarles; un cuerpo con el alma de otro, sería un disfraz de carnaval; y cuerpo sin alma, sería de cadáver (p. 123).

Propone una ruta en la enseñanza de la lectura que recuerda a Rousseau, de quien se desmarca para construir una idea seductora que nos conduce a Barthes o a ciertas tácticas cognitivistas de la modernidad en cuanto a que asume el complejo proceso de la lectura por fuera de las lógicas de la catequesis imperante en sus días. Invierte el proceso y deja la lectura para la última etapa del proceso formativo: “LEER es el último acto en el trabajo de la enseñanza. El orden debe ser [...] Calcular, Pensar-Hablar-Escribir y Leer” (p. 124).

Rechaza el reiterado orden de “Leer-Escribir y Contar, y dejar la LÓGICA (como se hace en todas partes)” (p. 122). Rodríguez emplea un racionalismo cartesiano para burlarse sin compasión de quienes salen de “los Colegios”:

[...] empachados de silogismos, a vomitar, en el trato común, paralogismos y sofismas a docenas. Si hubieran aprendido a raciocinar cuando niños, tomando proposiciones familiares para premisas, no serían menos embrollones.

No dirían (a pesar de su talento)

1^a Este Indio no es lo que YO SOY.

2^a Yo soy HOMBRE

Conclusión. Luego él es BRUTO. Consecuencia Háganlo trabajar a palos.

Piénsese en las funciones de la primera Escuela y se verá que, sea en bien, sea en mal, influye en todas las relaciones físicas, intelectuales, sentimentales, morales y sociales, desde las más indiferentes, al parecer, hasta la más importante.

Sobre la formación de docentes, recalca, lo que ya había señalado a finales del S.XVIII. (p. 125)¹⁶.

Ya he advertido que vemos en Rodríguez como un prototipo latinoamericano de Robinson y como una extensión discursiva de Rousseau y de Próspero, el héroe de *La Tempestad* de Shakespeare. Desde cuando S. Rodríguez cambió su nombre original por el de Samuel Robinson para protegerse de los españoles, asume una postura heroica y solitaria: Rodríguez a su vez es la apertura al mundo educativo letrado, mismo que lector, de la modernidad. Veamos una parte de la introducción de la obra de

16 Tomado con el mismo formato del texto de Ocampo.

Shakespeare, *La Tempestad*, a propósito de las intenciones del náufrago de alfabetizar al rebelde Calibán:

El fracaso de Próspero en su empeño de educar a Calibán [...] muestra cómo, al dramatizar los conceptos de naturaleza y buena crianza [...] Shakespeare hace hincapié en que hay individuos que carecen de los gérmenes que podrían inclinarlos a un desarrollo venturoso [...] el caso de Miranda y de Fernando son totalmente distintos, pues la nobleza de su estirpe, sumada a la buena crianza, ha elevado por así decir a una altura sobrenatural (1996, p. 29).

González prologa con estas palabras la tragicomedia que marca la madurez de Shakespeare y enuncia un concepto de dos sujetos educables: el noble y el villano; conceptos que fueron recuperados con Robinson Crusoe bajo una semántica propia del capital o de la emergencia de la economía de mercado.

El náufrago no solo siembra trigo y cebada, escribe y registra cada lugar para enseñarle al mundo cómo es su isla que ya no será ni virgen, ni inhóspita, ni carente de dueño. Recordemos que Robinson, en su soledad, escribe un diario en el cual consigna cada uno de los eventos que le inquietan y que le permiten mostrar al mundo observado por él, en cada espacio propicio para la producción. Con su diario o su escritura, Robinson invade la isla y la convierte en un producto.

De Certeau (2000) quiere ver en Robinson y en su práctica de escritura un mito de la modernidad; es decir, con la invención de la escritura se da el gran salto a la producción industrial: el escritor, al igual que el burgués, transforma las materias primas en objetos de consumo. Según De Certeau, “ante la página en blanco, cada niño se encuentra ya en la misma posición del industrial, del urbanista o del filósofo cartesiano: la de tener que manejar el espacio, propio y distinto, donde poner en obra una voluntad propia” (p. 148). Más adelante, este mismo autor recalca: “Con toda razón, durante tres siglos, aprender a escribir ha definido la iniciación por excelencia en una sociedad capitalista y conquistadora. Constituye su práctica iniciática inicial” (p. 149).

Esta novela, según De Certeau, combina tres elementos: “La isla que delimita un lugar propio, la producción de un sistema de objetos por parte de un sistema dominante, y la transformación de un mundo ‘natural’. Se trata de la novela de la escritura” (p. 150). Esta capa profunda relacionada con la escritura y la producción será una pieza en la forja del concepto de la educación de la modernidad que tomará distintas formas en las distintas capas del tiempo sobre las cuales haré una excavación a lo largo de este libro.

Las críticas y los intentos modernistas de Simón Rodríguez quedaron en la opacidad. La escuela, el partido, el periódico, los libros y sus respectivas instituciones construyeron los discursos laicos o confesionales que dieron lugar a los enunciados

de sujeto y a los sedimentos de nación desde donde se construyó un concepto de maestro con sus prácticas y sobre una serie de enunciados relacionados con la enseñanza, los cuales aplazaron la lectura y empoderaron la escritura desde el silabeo y la memoria. Si bien Rodríguez creció en la modernidad y reconoció que esta no se lograría con *catecismos* y *citología*, sino con una racionalidad más cercana a Port Royal o al análisis inductivo, quedó excluido de la historia local. No era fácil pensar en el desarrollo de un concepto atípico de la lectura, así como tampoco existían las condiciones de posibilidad de juntar en un mismo salón a los niños con las niñas. Pasaría más de un siglo para que esta idea de Rodríguez se hiciera posible.

Sin embargo, algunas ideas de Rousseau se re-semantizaron en Colombia con el proyecto pestalozziano, el cual se mantendría hasta la tercera década del siglo XX, tiempo en que Robinson emerge con *Calibán y Ariel* en medio de un escenario de tensiones discursivas entre civilización y barbarie, y otorga un nuevo pretexto a las disputas del incipiente capitalismo local.

Capitalismo criollo

Castro-Gómez (1998) señala que, desde las reformas borbónicas (1750), se instaló en Latinoamérica un proyecto capitalista al estilo de Inglaterra que había sustentado su proyecto en el desarrollo científico-tecnológico:

Los criollos hispanoamericanos empezaron a creer, sobre la base del optimismo ilustrado de su tiempo, que la sociedad humana podía ser cambiada y mejorada indefinidamente si se aplicaban los métodos adecuados para ello. El fin supremo del conocimiento ya no es la preparación para conseguir la felicidad ultraterrena, sino la mejoría de las condiciones de vida del hombre en este mundo mediante la implementación social de la ciencia (p. 16).

Tal concepto estaría asociado con la propuesta de felicidad ofrecido por Adam Smith que prometía una opción de libertad y autonomía en tono kantiano:

El aumento de la felicidad de los hombres y la mitigación de sus sufrimientos se convierte así en el objetivo primordial del conocimiento y de la política. Era necesario por ello revitalizar la economía, organizar la hacienda, agilizar las leyes, reformar los programas de estudio. La racionalización se convierte así en el programa social compartido por ilustrados y políticos [...] La implantación de la racionalidad científico-técnica en las colonias conduciría necesariamente al progreso material y moral de las mismas. Aquí echan precisamente sus raíces las primeras representaciones modernas de “lo latinoamericano” (Gómez-Castro, 1998, p. 16).

Se pusieron esperanzas en las ciencias sociales y en sus élites blancas e ilustradas, que dijeron a los iletrados, según Gómez-Castro: “Quiénes somos, de dónde venimos y

para dónde vamos [...] serían los encargados de llevar la bandera del ‘americanismo’, del nacionalismo patriótico, mientras que el estado asumiría la tarea de institucionalizar la ‘razón crítica’ que nos sacaría finalmente de la barbarie, la miseria y la esclavitud” (1998, p. 17). Así, se establecieron “tribunales de la razón”, escritos en “constituciones políticas, leyes, manuales de urbanidad, programas de alfabetización, políticas de higiene y salud pública” cuya función era exorcizar “lo bárbaro de los cuerpos y mentes para disponerlos a la ética del trabajo, disciplinar nuestras pasiones tropicales”.

La tensión entre una educación útil contra una educación inútil dejó sedimentos del valor de la universidad y la escuela en los procesos de modernización del país: puso en tela de juicio el concepto de títulos nobiliarios y la limpieza de sangre para acceder a la educación superior, tensiones que habrán de revivirse en las discusiones del siglo XX en relación con la certificación de competencias laborales.

Bien desde la escuela, bien desde los libros o los periódicos, los gobernantes legitimaron su concepto de revolución y lograron que la población se viera como un gran ejército en perpetua disputa.

Luego de la independizarse de España, Colombia quedó en manos de una serie de gobernantes ungidos de aureolas heroicas al estilo del Imperio romano e inglés que no pudieron desprenderse de las gestas guerreras sobre las cuales quisieron construir un concepto de nación al alimentar el imaginario de un gran ejército de mestizos. En el proceso de construcción del concepto del guerrero que está latente en el discurso y en las prácticas de los gobernantes nacionales, algunos de los cuales han sido abordados en este capítulo, hay una suerte de *eterno retorno* de Nietzsche o la magia del “todavía no” dictada por el alemán Werner Jaeger. “Todavía no” se entiende como el anuncio, la palabra rebelada, palabra de quien ofrendó y ofrenda su vida por el bien de la humanidad, pero que *todavía* no ha encarnado; es decir, la palabra sagrada o el testimonio del *maestro*.

Jaeger (1992) cita a Henrich Maier que compara a Sócrates con Jesucristo y como el artífice “de una actitud humana que señala el apogeo de una larga y laboriosa trayectoria de liberación moral del hombre por sí mismo y que nada podría superar: [...] proclama el evangelio del hombre sobre sí mismo y de la ‘autarquía’ de la personalidad moral” (p. 401).

El alemán Werner Jaeger (1988-1961) se refiere a Sócrates como el “fenómeno pedagógico más formidable en la historia del Occidente” (1994, pp. 403-404). Jaeger dedica un buen trecho de su obra a comparar a Sócrates con Jesús. En esta comparación se observa la construcción del concepto de *maestro* en los sedimentos morales, estéticos y éticos de Rousseau, Rodríguez y el propio Bolívar y sus seguidores. Jaeger

destaca que la muerte trágica de Sócrates logró unir a sus discípulos, entre quienes se encontraba el más asiduo de sus apóstoles: Platón, que escribió lo que su maestro *dijo*, pero no pudo ser escrito.

Para Jaeger, Sócrates es el forjador de una actitud humana y es quien instaura un nueva moral en la historia de Occidente. No parecen vanas las lecturas que Rousseau hizo de *La República* de Platón, así como no lo fueron las lecturas que Rodríguez y su discípulo Simón Bolívar hicieron de *El contrato social* o el *Emilio* de Rousseau. A este juego de re-semantización tampoco escapa el historiador colombiano William Ospina, por ejemplo, que inicia su novela sobre Bolívar con un dejo jaegeriano oculto: “Bastó que muriera para que todos los odios se convirtieran en veneración, todas las calumnias en plegarias, todos sus hechos en leyenda” (Ospina, 2010, p. 9).

La lectura de Jaeger transita por Rousseau, Rodríguez y Bolívar en una transliteración que cuestiona: ¿Simón Rodríguez fundó el proyecto de formación escritural con el cual pretendió enseñar el trabajo de la modernidad latinoamericana en el fragor de la guerra? La preocupación de Rodríguez por la educación muestra que Rodríguez fue gestor de una idea pedagógica y revolucionaria. Si bien Rodríguez y Bolívar tomaron de la gesta francesa de 1789 el concepto y la práctica revolucionaria y heroica, legitimaron un concepto bélico que se mantuvo latente a lo largo del siglo XIX.

Ensayos literarios, revolucionarios y heroicos

Los discursos y las prácticas bélicas de los gobernantes radicales y conservadores colombianos de mediados del siglo XIX fueron estableciendo límites y sus agresiones fueron cada vez más mordaces: la escuela, la cartilla, el periódico o la tribuna agotaron sus palabras y cada bando desenfundó sus armas. Tanto los liberarles radicales como sus oponentes coincidían en que se debía educar la soldadesca y erradicar la barbarie y el salvajismo sin importar que se llegara a la *civilización* a sangre y fuego. Así, cada quien trazó su modelo: los conservadores creían en el retorno a los buenos cristianos de la Colonia a diferencia de los *radicales* que veían la Iglesia como el prólogo de la barbarie. Esta pugna tuvo como cabeza de turco a los jesuitas: en menos de un lustro se dio su reingreso y luego su expulsión en una dinámica que provocó guerras de alta y baja intensidad, lo que a la poste empoderó la vocación pastoral de los gobernantes.

En el frente de combate, estaría la población *iletrada y bárbara* que había sido formada por los gobernantes, no para la ilustración, sino para luchar en uno de los dos bandos. Los liberales *instruccionistas* abrieron las escuelas normales y los textos didácticos e impulsaron empresas de institutores y sociedades democráticas. Por su parte, los conservadores promovieron de nuevo la lectura de textos religiosos como el catecismo del padre Astete así como sociedades de fomento católico, como la

Sociedad Popular de Fraternidad Cristiana, especialmente en Antioquia y Cauca (Loaiza, 2007, p. 68). Estas empresas eran algo más que frentes ideológicos y de producción discursiva. Los ataques y contra-ataques radicalizaron los bandos. La Iglesia desplazó estas empresas para recuperar su vocación pastoral y el *sepulcro sagrado*, saboteó las escuelas públicas e infundió temor en la comunidad: cada bando formó un guerrero temeroso de su vecino y capaz de enarbolar la bandera de su pastor.

Mientras los radicales pretendían ingresar a la modernidad laica y avanzaban en el fortalecimiento de las escuelas normales pestalozzianas, la Iglesia alistaba sus dos hitos administrativos: el Concilio provincial que tuvo lugar en septiembre de 1869 y, un año después, el Sínodo diocesano en diciembre de 1870, el mismo año del Concilio Vaticano de Roma (Loaiza, 2007, pp. 70-72).

La mayoría de historiadores denominan *guerras civiles* a las disputas armadas que se produjeron en el país después de la independencia y afirman que las luchas partidistas por el control militar y político, en tránsito a la modernidad, fueron los detonadores (Posada, 1997)¹⁷. Asumiremos que en el siglo XIX se presentaron cuatro *guerras civiles*: la primera, la Guerra de los Supremos (1839-1841) o Revolución de los conventillos; la segunda, la Insurrección Artesanal (1854); la tercera, la Guerra de las escuelas (1876-1877); y la cuarta, la más devastadora y sangrienta de todas, la Guerra de los mil días (1898-1902). Las cuatro son guerras civiles por dos razones: primero, hubo choques entre ejércitos armados en un mismo territorio de una incipiente nación en disputa territorial y segundo, cada bando produjo centenares de muertos en enfrentamientos prolongados en diversos lugares y momentos.

La primera guerra tuvo como escenarios a Pasto y Vélez, y sus protagonistas fueron la Iglesia y los hacendados o *supremos* del sur que movilizaron a mestizos, indios y campesinos de Vélez que alcanzaron a desestabilizar el orden y la paz de Santafé de Bogotá. La segunda guerra devino del levantamiento de los artesanos liberales dracónianos, el cual fue impulsado por el General José María Melo y su ejército regular, que dio un golpe de Estado el 17 de abril de 1854 contra el gobierno de José María Obando, el cual contaba con el respaldo de los conservadores moderados y los liberales gólgotas. No es falaz señalar que la primera guerra se dio por motivos religiosos y económicos y la segunda por motivos políticos y económicos, y que en ambas hay residuos discursivos de la revolución. La tercera guerra civil es más compleja que las dos anteriores, pues dejó más muertos y destrucción y comprometió la mayor parte del territorio nacional, ya que se produjo especialmente en los Andes nororientales.

¹⁷ Aunque historiadores como Posada-Carbó (1997) consideran que no se podrían llamar a todos estos enfrentamientos *guerras civiles*.

Victoria regeneradora

En 1877, los *regeneradores* o conservadores aliados con los liberales moderados salieron victoriosos. La guerra había iniciado en 1876 en el Estado del Cauca, territorio de Tomás Cipriano de Mosquera. Esta guerra comprometió los Estados de Antioquia, Santander, Tolima y Cundinamarca y avivó el conflicto entre el centro y la periferia, los cuales se disputaban el control de la producción agrícola, la traza geográfica del ferrocarril¹⁸, el tipo y tamaño de ejército y el reparto fiscal y electoral. En esta guerra fue precisamente donde los radicales perdieron no sólo estos territorios, sino el control del campo educativo con todos sus dispositivos.

Tres años después de la victoria *regeneradora*, la religión volvió a las escuelas, colegios e, incluso, a la Universidad Nacional, que instauró en 1884 una “clase de moral cristiana” (Loaiza, 2007, p. 69). Los inspectores laicos fueron reemplazados por curas que no solo vigilaban el currículo y seleccionaban los textos, sino que ganaron la facultad de despedir a los maestros: la Iglesia recuperó el espacio perdido en lo público y lo privado y reasumió funciones inquisitorias.

En 1880, con la llegada al gobierno de Rafael Núñez, los jesuitas regresaron al país, luego se firmó la Constitución de 1886 que le trazó al país su vocación católica y un año después se pactó el Concordato con Roma. En 1884, Núñez exhibió el primer riel construido por la herrería La Pradera dando paso a la edad del hierro, como estaba sucediendo en los EE.UU. En 1891, el papa León XIII expidió la *Encíclica Rerum novarum*, que fue acatada por el gobierno.

Si bien el triunfo de los regeneradores apaciguó por un par de años al país, dejó iracundos a los liberales radicales, causó divisiones entre los aliados temporales y aplazó la contienda.

La regeneración se concentró en el conservadurismo gobernante que, con el apoyo de la Iglesia, recuperó el espacio perdido ante los gobiernos liberales que postulaban principios del positivismo inglés y auspició una industrialización incipiente. El proyecto educativo de Miguel Antonio Caro, fundado en el periodo de Núñez, triunfó. Por su parte, la filosofía escolástica recuperó el espacio perdido con el acercamiento al Concordato y la Constitución de Núñez o alianza nacional, con la Santa Sede; es gracias a estos acercamientos que toma fuerza la encíclica *Rerum Novarum* que había sido proclamada en 1891 por León XIII.

Núñez se había propuesto la “reconstrucción política o la catástrofe” sobre la base de reparar los nexos con la Iglesia católica, entonces instauró en la Constitución de 1886 un discurso sacrosanto de la educación que se consolidó con la firma del

18 Véase Sastoque y García (2010).

Concordato con la Santa Sede en 1887. De acuerdo con Jaime Jaramillo, en el artículo 12 señala el tipo de educación para universidades y colegios: “La educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica [...] será obligatoria”. Luego, en el artículo 13 establecen las prohibiciones: “El gobierno impedirá que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico” (Jaramillo, 1980, p. 279).

La derrota de los radicales y la Constitución de 1886 dejaron heridas que se abrieron nuevamente con la Guerra de los mil días, en la que los liberales salieron una vez más derrotados. Esto sin duda debilitaría los principios educativos seculares y pestalozzianos.

En 1887, el Estado colombiano firmó con el Vaticano el Concordato que enarbóló la religión católica y su Iglesia de modo oficial con prerrogativas político-morales. A cuatro años de finalizar el siglo XIX, salió a la luz una nueva versión del Catecismo del Padre Gaspar Astete (1896), revisada y corregida por Monseñor Bernardo Herrera Restrepo (1844-1928), que se impondría de nuevo como texto obligado en escuelas y colegios, manteniéndose hasta la segunda mitad del siglo XX. De igual manera, saldrían textos contestatarios producidos por un grupo de escritores modernistas.

El triunfo de Calibán (1898)

Mientras los colombianos alistaban las armas para agredirse por más de cuatro años y Estados Unidos sacaba a España de su última colonia del Caribe, el poeta nicaragüense Rubén Darío (1867-1916) publica en 1897 un texto panfletario *antiyanqui* que tituló “El Triunfo de Calibán” (Darío, 1993).

Al finalizar el siglo, los héroes Ariel, Calibán y Robinson Crusoe emergen en la re-semantización de la subjetividad del docente latinoamericano: Rousseau, Simón Rodríguez y Simón Bolívar revisten una nueva metáfora de la modernidad del sujeto-maestro y su discípulo y ofrecen una comprensión del sujeto-docente y su discípulo desde un ángulo inédito hasta entonces. La forma en que se cruzan y se reencuentran sus discursos produce una nueva semántica en un marco de tensiones sociales producida por los héroes. Son recurrentes las series de eventos y disputas conceptuales que generan la metáfora de un sujeto que renace al amparo de las guerras civiles.

Jáuregui (1998) señala que, al cumplirse cien años de la derrota de España a manos de Estados Unidos por el control de Cuba, su última posesión, los intelectuales del momento, entre quienes tuvo resonancia Rubén Darío, calificaron la amenaza con expresiones diversas que resaltaban aspectos como el lenguaje:

[Del] utilitarismo, materialismo, barbarie, vulgaridad democrática, y oponiéndole el Hispanismo en sus versiones moral, racial y lingüística. Los referentes simbólicos de

esos discursos fueron idílicos lugares comunes: la invocación de valores espirituales e idealistas, la latinidad que hacia a América “hija de España”, “sobrina de Francia” y “nieta de Roma”, y la lengua, que permitía la conexión con el pasado español (p. 441).

Jáuregui concluye que “El triunfo de Calibán” tiene valor en cuanto representa:

[...] los debates de la época y del imaginario del 98, de los alcances y límites del discurso frente a la modernidad, el imperialismo y la identidad continental, e indica el rumbo de la imaginación histórica generacional del fin de siglo. Cuando Rodó escribe su ensayo interpelando en su dedicatoria a “La juventud de América” parece mirar al futuro; en realidad cerraba, bajo el ropaje de propuesta de un deber ser, una época en agonía. Detrás de la grandilocuencia de ese texto, y de la vehemencia enconada del de Darío, estaba la misma frustración e impotencia, la de una generación que hizo un discurso utópico en las puertas de su Apocalipsis (p. 448).

Simón Rodríguez interpretó y quiso impulsar en su tiempo el sentido práctico, racional y analítico de la pedagogía de Rousseau; y comprender esta perspectiva lo sitúa en la modernidad. El presente de Rodríguez está en el futuro de Rousseau y de Bolívar. La comprensión del presente y futuro pedagógico está en la construcción del *sujeto-maestro y su discípulo*; al decir de Koselleck (2012), en su dinámica entre pasado y presente.

Aunque no hay una línea continua entre los discursos de Shakespeare, Defoe, Rousseau, Rodríguez y Rubén Darío, sus textos literarios fundan nuevas semánticas entre sí, generan una serie de enunciados que toman cuerpo entre siglo y siglo, entre un lugar y otro, y sin importar cuándo, cómo o dónde. Cada quien quiere crear un sujeto y darle un rostro según su imagen y semejanza; cada quien quisiera ser un Dios dador de vida. Si algo tienen en común Shakespeare, Defoe, Rousseau y Simón Rodríguez, es haber pretendido convertirse en una suerte de dioses, en gestores de vida y en creadores de metáforas humanas. Quizás esa intención sea su punto de encuentro y su lugar común en los discursos y las prácticas pedagógicas de la modernidad. Por ahora, resulta válido proponer que la esencia del maestro habita en la gestación de un discípulo heroico y guerrero mediante la cual se crea a sí mismo en una suerte de eterno retorno.

No obstante el desconocimiento de los preceptos de Rodríguez, los discursos de Rousseau llegarán en la voz de Pestalozzi a mediados del siglo XIX. Los enunciados de integración entre naciones previstos por la Gran Colombia se esfumaron, entonces el gobierno del General Santander fundó el Nuevo Reino, el cual pasó a ser la Nueva Granada, luego sería la Confederación Granadina (1858-1861), después los Estados Unidos de Nueva Granada (1861-1863) y finalmente, en 1886, la República de Colombia, desde la cual se pretendió conformar vanamente un concepto de nación. Los gobernantes escribieron numerosas leyes con la intención de regular la economía, la

educación y la salud; no obstante, consiguieron pocos resultados con ello, pues no lograron despojarse del concepto de revolución, ni intercomunicar al país, ni dotarlo de una infraestructura proclive a la anhelada civilización que empuñó las armas.

“El triunfo de Calibán” re-semantiza el discurso de Defoe, de Shakespeare y de Rousseau e inaugura una nueva lectura sobre el capitalismo de los EE.UU. Así, Calibán es visto como el victimario de las nacientes naciones latinoamericanas. Para el poeta nicaragüense, *los calibanes de la bolsa y de la fábrica* representaban la nueva amenaza de América: “No, no puedo estar de parte de ellos, no puedo estar por el triunfo de Calibán”. Rubén Darío hace una defensa de la España de Cervantes, Quevedo, Góngora, Gracián y Velásquez, “la hija de Roma, la Hermana de Francia, la Madre de América”. Finalmente, cierra su ensayo diciendo: “¡Miranda preferiría siempre a Ariel; Miranda es la gracia del espíritu!” (Darío, 1993, p. 144).

Coda

La metáfora del náufrago de *La tempestad* recobró vida en Robinson y en Emilio, o mejor en el pedagogo Rousseau, quien descubrió al niño como objeto de análisis en tanto sujeto heroico y revolucionario, y de ahí hizo tránsito a Latinoamérica en la pedagogía de la lectura.

Desde el ingreso de la Conquista y sus imágenes, la Colonia y su Ilustración, la Independencia y su imprenta, la cultura occidental desplazó la oralidad y privilegió el texto impreso, lo cual empoderó la escritura como la forma canónica de representar el conocimiento de una hirsuta modernidad. El colonialismo español proscribió las lenguas nativas y produjo un genocidio lingüístico o glotofagia, aunque los héroes de la independencia, que luego fueron gobernantes, no produjeron el genocidio físico europeo, prosiguieron su labor de exclusión y separación entre ilustrados e iletrados, promovieron guerras y construyeron una metáfora de héroes ejemplares para proponer un fallido concepto de nación durante todo el siglo XIX. Así como las lenguas nativas cedieron al castellano o español, la escuela dispuso un esquema de enseñanza que debía pasar por las disciplinas, bien religiosas o bien científicas, en un tono doctrinario civilizatorio que pretendió sacar la gleba de su condición de barbarie e impureza.

La lectura y sus cartillas introdujeron el silabismo y la memoria, la repetición y la obediencia bélica y heroica y propusieron la semántica de una lectura al servicio de la guerra.

El proceso de una pedagogía intuitiva u objetiva se apoyó en una psicología sensitiva de estímulo a la vista, el ojo y la mano que emplazó el abstraccionismo y dio inicio a una didáctica que asoció la grafía de la palabra con la pronunciación y esta con la imagen. El predominio de los métodos silábicos e imágenes amarró la vista del

lector a los objetos dibujados por la cartilla o el maestro, y así se logró un proceso que desvió la vista del objeto real.

Desde su investidura militar, académica, literaria o escolástica, tirios y troyanos iniciaron una puja sangrienta por conformar una nación al servicio de sus intereses; constituyeron diversos grupos y produjeron enunciados con la mira puesta en un concepto de civilización que tomó la forma de revolución. Dichos enunciados se hicieron con arreglo a intereses económicos, raciales e ideológicos que desembocaron en dos partidos políticos pródigos por escaramuzas y guerras civiles, en medio de las cuales los ilustrados fraguaron un concepto de lectura y lector en la educación básica y superior en el siglo XIX.

Estos conflictos se pactaron en las escuelas normales, las bibliotecas regionales, los periódicos, las cartillas y otros mentideros institucionales donde se discutía mediante el texto escrito, el cual dio lugar a que los sables se desnudaran luego en los campos de guerra. Sin embargo, a los campos de guerra asistían los que habían sido formados en las prácticas de la oralidad o en el discurso de los sermones y de las cartillas doctrinarias.

La cartilla y el púlpito, la escuela y la cátedra, el partido y el periódico, la biblioteca y los libros forjaron imágenes con las que se construyeron discursos revolucionarios, se animaron las disputas entre una educación laica y una educación religiosa, entre un modelo de sujeto y un modelo de nación; en medio de todas estas acciones, se reprodujo una semántica de lectura y de maestro asociada a la producción, a la moralización y a la guerra. Mediante el uso de cartillas, periódicos, novelas, entre otros, los gobernantes legitimaron un concepto de revolución sobre la base partidista e hicieron de la población un gran ejército de mestizos animados por seres de *sangre pura, blancos* y portaestandartes de discursos civilizatorios.

Ciudad letrada, higienizada y revolucionaria (1900-1948)

Por mi raza hablará mi espíritu
José Vasconcelos (1952)

Introducción

Observamos en el capítulo anterior las tensiones entre Lancaster y Pestalozzi que, en medio de las revoluciones, fueron utilizados en los catecismos y las cartillas, para cerrar el capítulo con la aparición en 1898 de “El triunfo de Calibán” del poeta Rubén Darío. Ahora bien, en este capítulo retomo nuestro relato con dos textos robinsonescos: el primero se titula *Ariel*, escrito en 1900 por el modernista uruguayo José Rodó, y el segundo se titula *De Robinson a Odiseo: pedagogías estructurativas*, escrito en 1935 por el filósofo mexicano José Vasconcelos. Las dos fechas de edición delimitan la traza temporal de este capítulo que se cierra con el incendio de la *ciudad letrada* en el denominado Bogotazo de 1948.

Como se observó, la Ilustración, el Racionalismo y la secularización experimentada en Europa, ligada al intento de parir una nación en medio de guerras y amagos industriales, generaron una producción discursiva nacional soslayada por enunciados pestalozzianos escritos en cartillas, periódicos, novelas, monumentos y otros dispositivos ideológicos, mezclados con discursos moralistas que permitieron el anclaje de nuevas manifestaciones culturales, políticas y educativas en la segunda mitad del siglo XIX. Si bien los gobernantes depositaron gran confianza en la escuela y arraigaron la convicción de que esta podía comprender, ordenar y controlar al sujeto, le apostaron a la catequización moralizante a partir de discursos soportados en la fe. Sin embargo, radicales y conservadores fueron pastores de su grey y compartieron perspectivas raciales motivadas por prácticas pedagógicas ejemplarizantes que desencadenaron diversas guerras, lo cual trazó una frontera infranqueable con la iletrada soldadesca que servía a los héroes de uno u otro bando.

Esta excavación en el tiempo tiene sedimentos de la Revolución francesa, la cual antecedió las dos guerras mundiales, cada guerra convirtió al mundo en un campo de tensiones, desencadenadas por los países hegemónicos que luego tomaron formas insurrectas diversas en diversos países. Desde 1789 y hasta comienzos del siglo XX, Europa produjo un buen cúmulo de discursos filosóficos sobre las cenizas de sus guerras que, según mi lectura, habrían de tomar forma en los discursos pedagógicos de la modernidad.

Sin embargo, la memoria escrita es un tanto esquiva a estos acontecimientos. Conceptos como el de revolución emergieron como una opción ante el arrollador despliegue bélico y sus correspondientes secuelas. A lo largo del siglo XX, así como en el XIX, Colombia persistió en este concepto bélico que anunciaría toda suerte de crisis: crisis en la educación, crisis en la economía o crisis en la salud. Pero, casi siempre la revolución se hizo desde arriba y casi siempre anunció un reacomodamiento del poder y del control del sujeto mediante dispositivos como la lectura.

Según las evidencias señaladas a lo largo del primero y segundo capítulos, la cristalización del concepto de pedagogía de la lectura tiene sedimentos en los enunciados de los ilustrados criollos desde mediados del siglo XIX y comienzos del XX que resemantizaron el concepto de revolución en el que se agitan dos personajes shakespearianos: Ariel y Calibán. La intelectualidad renueva sus disputas discursivas de pares contrarios, al decir de Koselleck (civilización y barbarie), bajo una nueva semántica de conceptos como *latino*, *hispano* e *iberoamericano*, asociados a la raza y a su purificación.

El proceso finisecular dejó el poder en manos de los conservadores hasta 1930, quienes cedieron luego terreno a los liberales que gobernaron hasta 1946, en medio de tensiones discursivas enmarcadas en la crisis capitalista del 29 y la emergencia de movimientos nacionalistas y populistas que renovaron entre la élite culta el interés por la pedagogía de la lectura en un proyecto educativo revolucionario (Revolución en marcha) en un intento por controlar una población que aprendió el lado beligerante provisto por la lectura.

Revolución de la lectura para purificar el cuerpo

Argentina, Brasil y Colombia motivan una suerte de movimiento eugenésico ante los efectos de la Primera Guerra Mundial (PGM), el nuevo ordenamiento territorial y el reparto económico. Así, los efectos de la PGM se observan, entre otros, en el crecimiento poblacional, las miradas sobre la pureza racial, la expansión de la pobreza y demás eventos motivadores de la esterilización y otras prácticas darwinistas que provenían del modernismo europeo y norteamericano y que provocan nuevas formas de gobierno y de control a la población. Este acontecimiento de gobierno y control

poblacional hizo parte de las políticas públicas de Colombia y de las prácticas pedagógicas de comienzos del siglo xx y ha sido estudiado en Colombia por autores como Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), Herrera (1999), Zuluaga, (2000) y sus discípulos Noguera (2003), Saldarriaga (2003 y 2005), Martínez (2004) —en general por el Grupo de las Prácticas Pedagógicas—, y otros investigadores como Rey (2001), a quien ya hicimos referencia, Helg (1987) y Castro-Gómez (2011); estos dos últimos señalan al grupo del Sur como *los intelectuales o pensadores de la degeneración de la raza*.

La mayor preocupación de los intelectuales latinoamericanos era la condición de atraso, la heterogeneidad cultural, la inestabilidad social, la conformación de nación y la precaria economía que estos le atribuían a la *conformación racial* de un pueblo *degenerado física, intelectual y moralmente*. La pedagogía de la higienización mediante la lectura y la escritura de cartillas será uno de los medios para reparar esta condición y alcanzar la modernidad basándose en los esquemas de países de economía central: no sólo se pretendía emular la escolarización, universalizar y formar trabajadores eficientes, sino también se pretendía blanquear las razas y purificar los cuerpos.

Los forjadores colombianos de los discursos pedagógicos fueron los ilustrados de una ciudad letrada, los cuales fungieron como dirigentes políticos, docentes, gramáticos, literatos, médicos o periodistas; cercanos todos a la producción de revistas, libros, cartillas o periódicos, en los que dejaron consignados sus disputas discursivas por el control de la población y su educación.

A su educación se dedicaron ingentes recursos. Desde 1538 se contó con una universidad en Santo Domingo, antes de que concluyera el siglo ya se las había fundado en México, Lima, Bogotá, Quito y Cuzco, atención por la educación superior de los letrados que no tuvo ningún equivalente respecto a las escuelas de primeras letras. No sólo la escritura, también la lectura quedó reservada al grupo letrado: hasta mediados del siglo XVIII estuvo prohibida a los fieles la lectura de la *Biblia*. La singularidad de estos comportamientos se mide al cortejarnos con el desarrollo de la educación primaria y la lectura familiar de la *biblia* en las colonias inglesas (Rama, 2003, p. 71).

Rama es enfático en señalar que de tanta reverencia hacia la escritura, desbocó en su sacralización:

La letra fue siempre acatada, aunque en realidad no se la cumpliera, tanto durante la Colonia con las reales cédulas como durante la República respecto a los textos constitucionales. [...] Hubo un secular desencuentro entre la minuciosidad prescriptiva de las leyes y los códigos y la anárquica confusión de la sociedad sobre la cual legislaban. Esto no disminuyó en nada la fuerza coercitiva impartiendo instrucciones para que a ella se plegaran vidas y haciendas. La monótona reiteración de los mismos edictos comprueban su ineficiencia y el considerable sector social que se desarrolló sin sentirse concernido, cuyos integrantes como dice una comunicación del XVIII relativa a los “guaderos”, no tenían más ley que sus conciencias (2003, p. 72).

Así entonces, en la alborada latinoamericana del siglo XX, se escuchan tonalidades nacionalistas y populistas y reflexiones sobre el hombre latinoamericano, hispanoamericano e iberoamericano; todas estas acepciones no logran zafarse del arraigo europeo. Las tensiones entre europeístas y nacionalistas (civilización versus barbarie) estuvieron signadas por discursos alrededor de la raza, la evolución, la nación, la educación, entre otras, y trazaron la geografía de una ciudad letrada, poblada de sujetos heroicos que condujeron a procesos revolucionarios o dictatoriales. Estas tensiones aumentaron con el colonialismo proveniente de los EE.UU. y con las revoluciones occasionadas en Rusia y en México.

EE.UU. se toma Cuba y Panamá e inicia un nuevo colonialismo territorial a la par que los discursos científicos de Darwin y Spencer son objetos de trabajo de los textos de pedagogos como John Dewey en una perspectiva evolucionista que ingresa a Colombia con la Escuela Nueva en el período de la Revolución en marcha del gobierno de Alfonso López Pumarejo que emuló algunas prácticas educativas de la *revolución mexicana*.

Si se mira el nacimiento del siglo XX en su ancho y borroso horizonte, se reconoce que la Revolución de octubre, la Primera Guerra Mundial y el colonialismo norteamericano afectaron al sujeto educativo y dejaron en el aire un ambiente bélico en Latinoamérica. Para Castro-Gómez (2011), los intelectuales latinoamericanos producen discursos identitarios mediante los cuales quisieron reparar su propio engaño y combatir el positivismo de sus antecesores, rescatando paradójicamente *el espíritu latino de Nuestra América*. Europa se tensiona entre el socialismo y el capitalismo y anuncia otra guerra y México produjo su *Revolución*. Así, buscaron un horizonte de sentido de nación por tres vías: 1) la revolución y desprendimiento de sus vecinos del norte (caso México); 2) la búsqueda de identidad racial y cultural, los populismos y nacionalismos revolucionarios, el desarrollismo económico, político y educativo (caso cono sur); y 3) la vía moralista y racial ante los despojos dejados por las guerras del fin de siglo (caso Colombia). Los estudiantes argentinos escribieron el Manifiesto de Córdoba y maduraron con el populismo peronista; Cuba, por su parte, inicia su proceso insurreccional contra los EE.UU., el cual desembocaría en la revolución de 1958, símbolo de la intelectualidad de las décadas del sesenta y el setenta.

Según Castro-Gómez (2011), estas vías se encuentran en cuatro períodos: 1) la revolución mexicana de 1910; 2) la conformación de un proyecto de unidad latinoamericana en 1931 con sede en Perú, con la Alianza Popular Revolucionaria para América (APRA); 3) el nacimiento en 1945 del peronismo en Argentina; y 4) el triunfo de la revolución cubana en 1959.

José Martí: caribe, pedagogo y apóstol

Tanto Argentina (el cono sur en general), Cuba y México, así como los EE.UU., han estado latentes en la construcción discursiva, tanto política como educativa, de Latinoamérica. José Martí es un personaje histórico que experimentó estas tensiones desde su estancia en EE.UU., lugar donde comenzó su labor insurrecta contra España, la cual veía ya cómo caía su última colonia en América. La condición de Martí es muy particular. Siendo de origen hispano, estuvo refugiado en el país que le disputó la isla a España, y desde allí percibió lo que habría de ocurrir con el nuevo imperio del norte, tanto en el Caribe como en Latinoamérica. Cuba¹⁹, por un lado, perdió su batalla independentista a finales del siglo XIX; por otro lado, experimentó desde principios del siglo XX un sistema capitalista que dejó prosperidad para la burguesía cubana y para los estadounidenses que se radicaron en la isla luego de que España perdiera la guerra a cambio de miseria e inequidad para la mayoría de la población. Desde finales del siglo XIX, los intelectuales y la población campesina empezaron una faena de reacciones y manifestaciones en contra del establecimiento.

Martí fue expulsado de su país y se refugió en México, EE.UU., España y en otros países del Caribe caracterizados por su miseria y atraso frente al ideal capitalista; tuvo contacto con los modernistas latinoamericanos y su producción escrita interpretó las tensiones económico-raciales que, para la mayoría de sus colegas letrados, estaban en el ojo del huracán:

Esa de racista está siendo una palabra confusa, y hay que ponerla en claro. El hombre no tiene ningún derecho especial porque pertenezca a una raza u otra: dígase hombre, y ya se dicen todos los derechos. El negro, por negro, no es inferior ni superior a ningún otro hombre: peca por redundante el blanco que dice: "mi raza"; peca por redundante el negro que dice: "mi raza". Todo lo que divide a los hombres, todo lo que los especifica, aparta o acorrala, es un pecado contra la humanidad [...] El racista blanco, que le cree a su raza derechos superiores, ¿qué derecho tiene para quejarse del racista negro, que le ve también especialidad a su raza? El racista negro, que ve en la raza un carácter especial, ¿qué derecho tiene para quejarse del racista blanco?

19 Gracias a sus suelos fértilles y su cercanía geográfica con EE.UU., Cuba inició un abundante proceso de exportación de azúcar a nivel mundial; después de la revolución haitiana (1789-1804), un número considerable de inversionistas migraron hacia la isla para sembrar en sus suelos la producción de azúcar que disponía de una demanda alta y favorable a nivel mundial. Sin embargo, estos hechos propiciaron una economía frágil y dependiente que se supeditaba a los intereses mercantiles y políticos de los estadounidenses. Durante 1900 y 1925, la isla gozó de fama internacional, gracias a la inversión norteamericana y la intromisión de industrias modernas, siendo así partícipe de un incremento económico sin precedentes. Paralelo a esto, la población de la isla creció considerablemente debido a un gran número de obreros haitianos, judíos, españoles, jamaicanos, etc., traídos legal e ilegalmente por comerciantes norteamericanos y hacendados cubanos. Del mismo modo incrementó el número de monocultivos, la concentración de tierras en manos de industrias extranjeras y, en ese sentido, desaparecían minuciosamente los minifundios, los cultivos campesinos y las pequeñas empresas de la clase media.

El hombre blanco que, por razón de su raza, se cree superior al hombre negro, admite la idea de la raza, y autoriza y provoca al racista negro. El hombre negro que proclama su raza, cuando lo que acaso proclama únicamente en esta forma errónea es la identidad espiritual de todas las razas, autoriza y provoca al racista blanco. La paz pide los derechos comunes de la naturaleza: los derechos diferenciales, contrarios a la naturaleza, son enemigos de la paz. El blanco que se aísla, aísla al negro. El negro que se aísla, provoca a aislarse al blanco (Martí, 1981, p. 217).

José Martí, señalado como *apóstol, maestro y pedagogo* cubano, preconiza un discurso latinoamericano un tanto distante del discurso de barbarie y civilización del cono sur y observa el peso de sus vecinos del norte, además de la presencia tardía de España en Cuba. En medio de la discusión entre civilización y barbarie o arielistas y calibanistas, Martí funda el concepto de “nuestra América”, con el posesivo plural y sin el morfema latino o hispano.

Según Rojas (1997), el cubano Martí “rechaza la dialéctica de la oposición civilización/barbarie” y propone una discusión que pretende zafarse del tema racial para potenciar el literario y económico sobre el cual juzga al “imperialismo sajón”. No habrá literatura hispanoamericana hasta tanto no haya una Hispanoamérica libre del “imperio norteamericano”. Martí y otros intelectuales del Caribe emplean palabras como imperialismo, capitalismo, colonialismo, frente a la presencia de su vecino del norte, redescubriendo el americanismo de Bolívar que se mantuvo a lo largo de los siglos XX y XXI con los discursos caudillistas, populistas, dictatoriales o revolucionarios.

Para Rojas (1997), el concepto de nuestra América mestiza denuncia la dominación: “El nuevo americano es un bastardo de todas las razas. Pero sobre todo lo americano define un concepto de pueblo o de los oprimidos en el que caben los negros, mulatos, indios o mestizos”, es decir, no hay distinciones entre civilizados y bárbaros (p. 143).

Es decir, la discusión sobre civilizados y bárbaros compromete la construcción del concepto de pedagogía de la lectura en Colombia y pasa por comprender lo que ocurre con los discursos de nación y las discusiones de lo *latino, hispano e iberoamericano*, de raza o de sangre. Por esta razón, urge seguir la pista de Robinson con el fin de indagar los sedimentos textuales de sus *discípulos* –Ariel y Calibán– a quienes los ilustrados pretenden alfabetizar a lo largo del siglo. Así, encontramos que Robinson retornó con *El triunfo de Calibán* de Rubén Darío, con *Ariel* de Rodó y luego con el maestro mexicano José Vasconcelos (1882-1959), que publica en 1935 *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa*. Ellos, junto con sus contemporáneos, el ya mencionado José Martí, José Ingenieros (1877-1925), García Calderón (1834-1905), Manuel Ugarte (1875-1951), los mexicanos Alfonso Reyes Ochoa (1889-1959), Pedro Henríquez Ureña (1884-1946) y Leopoldo Zea (1912-2004), el uruguayo

Ángel Rama (1926 -1983) y los colombianos Luis López de Mesa (1884-1967), Agustín Nieto Caballero (1889-1975), Fernando González (1895-1965), Germán Arciniegas (1900-1999) y Jorge Eliécer Gaitán (1903-1948) escriben sus discursos literarios o políticos con enunciados revolucionarios en los que se quiere indagar la construcción del concepto de pedagogía de la lectura: nuestro pretexto será de nuevo Robinson y su heroísmo. Los textos de estos autores-actores circulan en Colombia junto con las *Encíclicas Rerum novarum* (León XIII, 1891) y *Quadragesimo anno* (Pío XII, 1931)²⁰ y una serie de cartillas didácticas o catecismos, mediante los cuales se enuncian los discursos del soldado heroico, trabajo, obediencia y respeto a la propiedad.

Cada uno de los actores-autores señalados produjo una capa discursiva y unas prácticas que hemos removido para ver cómo la escritura y la lectura han sido catalizadoras de acontecimientos bélicos que anuncian discursos pedagógicos revolucionarios; bien sea en el cono sur o en la región Caribe. Con estos intelectuales, Robinson logra sobrevivir a lo largo del siglo XX en distintos países y con distintos rostros, reaparece en momentos de conflicto y se instala en los proyectos político-educativos revolucionarios; se muestra rebelde y contestatario, a la vez que redentor y mártir; su emergencia en nuestro continente auspició la reflexión sobre el ser latinoamericano y sus posibilidades educativas.

Mientras algunos países latinoamericanos desencadenaron revoluciones populares, Colombia promovió *desde arriba* su Revolución en marcha e intentó modernizar el país, empleando como uno de sus pilares una educación heroica y eugenésica: en el proceso revolucionario experimentado en Latinoamérica está presente la metáfora de Robinson que encarna en el educador como un animador de prácticas de lectura y escritura.

Robinson latinoamericano

Como explica González (1996):

Pero Calibán es también la contrafigura de Ariel. Tanto más aéreo es éste, cuanto terrestre y carnal es el hijo de Sycorax [...] Calibán se asocia con la tierra y el agua, Ariel con el aire, el fuego y el aire. El primero es grosero y pesado, el segundo fino y lleno de gracia. La crueldad, la codicia y la lujuria son las inclinaciones naturales de Calibán. Ariel, en cambio, es instrumento de rehabilitación en el instrumento utópico de Próspero (1996, p. 29).

²⁰ En el Ministerio de Antonio José Uribe, se expide la Ley 39 de 1903 que promueve la idea de caridad y defensa de la propiedad privada, auspiciada por León XIII.

Calibán, protagonista de *La tempestad* de Shakespeare, es una bestia humana. Su contrario es Ariel, un ser sumiso e inteligente que representa lo espiritual y racional. Calibán es el hijo de la bruja Sycorax y del diablo. Esta bruja se refugia en una isla solitaria en cuyo lugar nace su engendro. Próspero, que llega a la isla, será luego el maestro de estos dos sujetos antagónicos a quienes les enseña su lengua inglesa, los cría y los educa con dureza y a su antojo. Sin embargo, Calibán se revela y Ariel, entretanto, se somete y se adapta a las instrucciones de su amo.

Sobre estas metáforas, el poeta Rubén Darío escribe una proclama para denunciar el colonialismo de EE.UU., apela al recurso narrativo del francés Ernest Renan que lo empleó para referirse a la derrota española en Cuba a manos de los Estados Unidos en 1898. El francés, lo mismo que Darío, tituló su ensayo “El triunfo de Calibán” para aludir a la brutalidad y la barbarie estadounidense: Calibán es el agresor y Ariel, la víctima. Por su parte, José Enrique Rodó propone el concepto de *calibanismo* (transliteración de *canibalismo*) y hace de Ariel el paradigma del hombre latinoamericano entre la intelectualidad. Cabe recordar que estos personajes emergen en medio de un escenario de tensiones discursivas entre civilización y barbarie. A mediados del siglo XX, Roberto Fernández Retamar invertirá la metáfora y hará de Calibán un héroe revolucionario. Los ilustrados o intelectuales latinoamericanos indujeron al empleo del concepto de revolución junto con los de civilización y barbarie, enciclopedia e ilustración, y re-semantizaron el concepto de lectura junto con estos enunciados. Entretanto, Europa alistaba su primera guerra y Rusia, su Revolución de octubre. Colombia, por su parte, no se había recuperado de las guerras decimonónicas cuando EE.UU. tomaba Panamá. Alrededor de estos textos y acontecimientos, la élite bogotana constituyó grupos de intelectuales y desencadenó una serie de eventos político educativos.

Para el sur del continente americano, en la voz de Rodó, Ariel personifica el espíritu noble, razonable, generoso, en su ascendiente grecolatino y cristiano, con el cual se pretende fundar la ciudad letrada del sur del América. El nuevo concepto semántico de los intelectuales surge en medio de las tensiones políticas de las incipientes naciones que buscaban un horizonte de sentido y una opción educativa. Según Castro-Gómez (1998), con Rodó, “el Latinoamericanismo se convierte ya no en una analítica sino en una fenomenología de lo americano” (p. 18).

Mientras que Latinoamérica buscaba entrar en la modernidad y Dewey exploraba en EE.UU. su proyecto pedagógico fundado en el pragmatismo y la investigación, la intelectualidad suramericana lo hacía desde perspectivas biológicas con un tono evolucionista y racial en medio de pares contrarios.

Calibán y Ariel: Luis, el juicioso, y Tomás, el borracho

Noguera (2003) señala que, en 1913, el Ministerio de Instrucción pública de Colombia le solicitó a Martín Restrepo Mejía, pedagogo católico, la redacción de una cartilla didáctica para evitar el consumo de alcohol entre la población pobre y los escolares. Restrepo ilustró su cartilla con dos personajes: “Luis, el juicioso y Tomás, el borracho”. El primero era el ejemplo de moral y virtud:

Estudioso, trabajador, abstemio. Pronto contrae matrimonio con una honesta dama y la lleva a vivir en una casa donde sobresalen, aunque con modestia, los muebles característicos de una familia “civilizada”, comedor, biblioteca, escritorio, jarrones [...] Sobresale, además, la indumentaria típica del cachaco [...] sombrero, corbatín, chaleco (2003, p. 161).

Es decir, además de un matrimonio, entre los modestos muebles, Luis tiene una biblioteca para la reflexión y el silencio, mientras que su par contrario, Tomás:

Pasa gran parte de su vida en la taberna y el billar “Tres Estrellas”, contrae matrimonio con una humilde mujer objeto de las frecuentes iras de su ebrio marido. Su casa, pintada como un pequeño espacio en el que la carencia de muebles es la característica, es un sórdido lugar donde se refugia una triste y sombría familia. Tomás [...] pierde su empleo, gasta el poco dinero que consigue en la bebida y el juego [...] en fin es el símbolo del pueblo degenerado y presa del vicio (p. 161).

Los ilustrados nacionales quisieron limpiar las impurezas de Calibán y magnificar la nobleza y buen juicio de Ariel, lo que, en la óptica de Koselleck (2007), promueve la imagen de pares contrarios que se reflejará en otros acontecimientos político-discurivos como la construcción de los enunciados de liberales y conservadores que no dejan margen para pensar al país desde otros lugares.

Rubén Darío y Rodó, por ejemplo, reviven el ejercicio discursivo sobre civilización o barbarie e introducen en Latinoamérica la idea de pares contrarios como proletario versus burgués, rico versus pobre, rebelde versus obediente: Ariel quiere representar la civilización y Calibán, la barbarie. Sus discursos expresan el mensaje de filiación a una cofradía que traza límites de *clase*, de *estatuto social* o de *raza*, de *nacionalidad* o de *interés*, de *lucha*, de *revuelta*, de *resistencia* o de *aceptación* (Koselleck, 2007, p. 44). Pero, especialmente, exigen un juramento de obediencia a los enunciados y exigen solidaridad a las personas que se afilan a una u otra cofradía sin posibilidades de crítica ante el riesgo de exclusión. De esta manera, se logra un sometimiento doble: el de los sujetos que hablan a los discursos y el de los discursos que deben hablarle al grupo en su lenguaje. Los pares antitéticos koselleckianos *amigo-enemigo*; *deber morir y poder matar*; *el reconocimiento del otro como enemigo* cobran importancia en

la construcción de grupos intelectuales y obreros: así, las palabras y los textos perfilan acciones, sujetos y lectores. Pasa del uso en singular (intelectuales) al colectivo (población).

La intelectualidad criolla muestra su temor a la gleba, a lo desconocido, a la página en blanco o a lo que esté por fuera de su texto, así lo señala De Certeau (2000) refiriéndose al colono Robinson ante la presencia de Viernes:

Robinson Crusoe ya indicaba cómo se introdujo una falla en su imperio escriturario. Durante algún tiempo, su empresa se ve en efecto interrumpida, y atormentada, por un ausente que vuelve a los bordes de la isla. Es “la impresión (the print) del pie desnudo de un hombre en la playa”. Inestabilidad del deslinde: la frontera cede a algo extraño. Sobre los márgenes de la página, la huella de un fantasma invisible (an apparition) altera el orden que ha construido un trabajo capitalizador y metódico (p. 167).

Robinson quiere devorar al caníbal, el intruso es el antropófago:

Provoca en Robinson “pensamientos desquiciados” (fluttering thoughts), “extravagancias” (whimseis) y “terror” (terror). El conquistador burgués se transforma en hombre “fuera de sí”, convertido él mismo en salvaje por el indicio (salvaje) que nada muestra. Está como loco. Sus sueños están poblados de pesadillas. Pierde sus certezas en un mundo gobernado por el gran relojero. Sus razonamientos lo abandonan. Expulsado de la ascesis productiva que hacia las veces de sentido, conoce días y días diabólicos, poseído por el deseo antropófago de devorar al desconocido o por el temor de que el devorado sea él mismo (De Certeau, p. 166).

Para De Certeau, el antropófago es Robinson y su glotofagia pasa por el libro:

Sobre la página escrita, aparece pues una mancha, como el garabato de un niño sobre el libro que es la autoridad del lugar. En el lenguaje, se insinúa un lapsus. El territorio de la apropiación queda alterado por la huella de alguna cosa que no está ahí y que no tiene lugar (como el mito). Robinson reencontrará el poder de dominar cuando tenga la posibilidad de ver, es decir, de sustituir el índice de una carencia con un ser comprensible, un objeto visible: viernes. Entonces de nuevo se encontrará en su orden. El desorden, en sí, se debe al individuo de una cosa ya pasada y que pasa, al “casi nada” de un pasaje. La violencia que oscila entre el impulso por devorar y el terror de ser engullido (p. 167).

La pedagogía de Vasconcelos

El pedagogo y filósofo de la acción, José Vasconcelos, denominado el *Maestro de la juventud de América* y, también, el *Ulises criollo*, además de *apóstol, catequista y héroe nacional*, es uno de los escritores que, con su ejercicio político y el apoyo del presidente Obregón, hizo de la lectura, la escritura y las bellas artes un proyecto nacional mexicano que tiene efectos hasta nuestros días. Se le recuerda en México por la

apertura de bibliotecas, escuelas normales, la edición y distribución de textos clásicos, desayunos escolares y otra serie de prácticas que fueron emuladas en países como Colombia en la *Revolución en marcha*. Su discurso gira en torno a la raza, la religión, la lengua y las tradiciones; escribe sus libros estando en el exilio, luego de huir de su país tras la derrota en las elecciones presidenciales. En 1935, se edita *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructurativa*, en el que elabora una crítica auténtica a pedagogos clásicos como Rousseau o Dewey, denuncia que Robinson²¹ y Calibán son metáforas pedagógicas ajenas a la cultura latinoamericana y considera que el horizonte de sentido está en Odiseo y Ulises y que es necesario buscar una opción idiosincrática. Esta obra pedagógica, entre política y filosófica, es parte de reflexiones previas como *La raza cósmica* (1925), *La Indología* (1927) y el *Ulises Criollo* (1935), todas escritas de modo autobiográfico y heroico. Con Robinson y Odiseo, Vasconcelos regresa a los clásicos grecolatinos, denigra la condición imperial y positivista de la educación de los Estados Unidos, tomando en principio una postura en favor de la entonces Unión Soviética, pero luego alejándose de la hoz y el martillo y del Tío Sam, para situarse más cerca de la cruz y el águila de México.

El autor de este texto, poco reconocido por nuestros historiadores de la pedagogía, es un intelectual prolífico y polémico, conocedor de su pasado indígena, español, heleno pero mestizo, que interroga su origen y su futuro en el escenario de la revolución mexicana y en la creación del enunciado de un ser latinoamericano. En los años veinte del siglo pasado, apoyó la Revolución mexicana y ofició en cargos públicos, ora como rector de la Universidad Nacional (1920-1921), ora como Secretario de Instrucción Pública (1921-1924). Emprende desde allí y a caballo la creación de escuelas rurales y urbanas alfabetizadoras mediante una gigantesca expedición cultural de poetas, pintores y músicos que fungieron como maestros improvisados, entre quienes se contaban poetas como la premio Nobel latinoamericana Gabriela Mistral (1889-1957), los muralistas más destacados de México y sus colegas del Ateneo que habrán de señalarlo luego como el *Maestro de la juventud de América*, reconocimiento que sirvió de ejemplo a intelectuales nacionales como Germán Arciniegas y, al parecer, a Fernando González y al mismo Jorge Eliécer Gaitán. Krauze (2000) hace una síntesis magistral de Vasconcelos al señalar que este no paseó la Revolución sino que la “atravesó de pie y a caballo, entre balas y discursos, comprometido con la mente, el corazón y las entrañas. No se subió al tren andando: lo echó a andar”.

21 Cabe señalar que Robinson, nuestro hilo conductor, hace presencia en Europa en este período; así lo recuerda Bravo-Villafante, que no deja de sorprendernos cuando destaca que “en el S.XX Alma Auswald Heller escribe *Drei juengen spielen Robinson* (1933), Tres jóvenes juegan a Robinson, Friederich ritter Als Robinsons auf den Galápagos (1935), Como Robinson en los Galápagos, y Scott O’Dell” (1989, p. 111).

A la vez que quiso alfabetizar con textos clásicos como *La Ilíada* y *La Odisea*, los *Diálogos* de Platón, el *Fausto* de Goethe o *La Divina Comedia* de Dante, aparte de diversas cartillas de lectura y escritura y de formación en oficios, Vasconcelos se empeñó en una “*cruzada educativa*” mediante la cual cristianizó la población iletrada. Además, editó y distribuyó por todo el país la revista *El Maestro*.

En su mesiánica labor, Vasconcelos devela que la educación estadounidense y la soviética la gobiernan los protestantes, masones y judíos afectos a Calibán, quien se pasea sin reserva por todo el mundo: “Calibán victorioso, en el mismo Wall Street que en Moscú. Así se explica la aceptación reverente que Dewey disfruta de los educadores de la Rusia bolchevista y en las escuelas de nuestra pobres factoría iberoamericanas”. La emprende contra Rousseau, que, según su opinión, “está derrotado por la ciencia y por la práctica, y es hora de enterrarlo con todo y Emilio, aunque no para resucitar excesos que, fatalmente, originaron la reacción perniciosa del naturalismo” (p. 11).

Vasconcelos propone cinco valores al ser mexicano:

1. Sentir la cultura mestiza como base del concepto de mexicanidad; 2. Mexicanizar el saber [...] hacer objeto de estudio la antropología y el medio natural del país; 3. Hacer de Latinoamérica el centro de una gran síntesis humana; 4. Emplear el sentido de servicio y amor fraternal del ser humano, como medio de ayuda a los más desprotegidos y 5. Valerse del industrialismo [...] para promover el progreso de la nación (Sametz de Walerstein, citado por Guerrero, 2009, p. 38).

Su concepto de pedagogía en el tono de Henry Bergson, Schopenhauer, Federico Nietzsche y Ortega y Gasset (José Gaos) está más cerca de la formación del espíritu y la moral que de la formación utilitarista para el trabajo que reinaba en este momento bajo el influjo de Dewey.

Pedagogías itinerantes o lecturas mesiánicas

Vasconcelos emprendió su trabajo con misioneros cristianos al estilo de la Conquista española, antes que con normalistas a quienes consideraba un obstáculo, pues estos estaban “asidos por la burocracia y, además, tenían mujer e hijos. Desde su participación en las escuelas hasta su rectorado en la Universidad de México y en el Ministerio de Educación, su discurso estuvo matizado por el cristianismo; así lo constata el crítico Claude Fell:

“sacrificio”, “prójimo”, “cruzada”, “humildad”, “rectitud”, “fervor apostólico”, “ardor evangélico”, “misión”, “misionero”, “fe”, “caridad”, “abnegación”, “veneración”, son términos que aparecen una y otra vez en sus alocuciones a los profesores, a los estudiantes, a los intelectuales (Fell, 2009, p. 20).

Rama (2003) reconoce que Vasconcelos, en su afán mesiánico, oratorio y mayestático, sacralizó al maestro como “¡Torres de Dios, poetas!”, necesarios ante la crecida capitalista carente de espiritualidad: “Efectivamente lo consiguieron, aunque sólo para el público culto mayoritariamente modelado por la educación y los medios letrados que en ese tiempo estaba perdiendo la iglesia” (p. 137).

Rama identifica a Vasconcelos como un arquitecto de una ciudad letrada provista de signos:

[...] cuya propiedad es la de organizarse estableciendo leyes, calificaciones, distribuciones jerárquicas, la *ciudad letrada* articuló su relación con el Poder, al que sirvió a través de leyes, reglamentos, proclamas, células, propaganda y mediante la idealización destinada al sustentarlo y justificarlos. Fue evidente que la *ciudad letrada* remendó la majestad del poder, aunque también puede decirse que éste rigió las operaciones letradas, inspirando sus principio de concentración, elitismo y jerarquización. Por encima de todo, inspiró la distancia con respecto al común de la sociedad. Fue la distancia entre la letra rígida y la fluida palabra que hizo que de la *ciudad letrada* una *ciudad escrituraria* reservada a una estricta memoria (p. 138).

Por su parte, la investigadora mexicana Guadalupe Lozada (1998), en su estudio sobre Vasconcelos, muestra cómo éste inundó la enorme república mexicana de libros y cartillas, cines y escuelas:

No se reflexiona en que no se puede enseñar a leer sin dar que leer. Y nadie ha explicado por qué se ha de privar al pueblo de México, a título de que es pueblo humilde, de los tesoros del saber humano que están al alcance los más humildes en las naciones civilizadas [...] cerrados se mantuvieron aun al argumento decisivo, o sea la necesidad de conocer en nuestro idioma y no en idiomas ajenos, los ideales esenciales de todos los tiempos (Lozada, 1998, p. XLVIII).

Mucho se podrá decir de la Revolución mexicana y de Vasconcelos como uno de sus artífices y detractores, pero para efectos de este ensayo, nos atraen sus prácticas sobre la lectura y la enseñanza, especialmente porque a pocos años de su labor educativa se produce en Colombia la *Revolución en marcha*, una revolución desde arriba, que recreó varias de las experiencias desarrolladas por Vasconcelos con los proyectos de lectura emprendidos por Luis López de Mesa (1970a; 1970b), Agustín Nieto Caballero, Germán Arciniegas y Jorge Eliécer Gaitán, especialmente.

La tragedia de las cofradías ilustradas

El historiador Jorge Orlando Melo muestra en el siguiente fragmento la tragicomedia cultural provocada por los intelectuales bogotanos de comienzos del siglo XX.

Aunque en el siglo XIX las gentes de Bogotá se enorgullecían de la cultura de la ciudad, a la que pretenciosamente consideraban la Atenas Suramericana (el “pueblo ateniense

de América Latina” la llamó Eliseo Réclus en 1864, y en 1878 Adolf Bastian habló de su “pretendido título” de Nueva Atenas), en realidad la lectura era privilegio de grupos pequeños de intelectuales. Muchos de ellos se sentían en París o querían estar allí: cuando en 1922 la Biblioteca Nacional permitió llevar libros a la casa, sólo autorizó el préstamo de libros en francés (Melo, 2005, p. 36).

La producción textual emerge de diversos grupos de escritores expertos. Este acontecimiento deja sus sedimentos en la formación de lectores a comienzos y mediados del siglo XX, en la medida que logra audiencia y amplía su espectro. Al comenzar el siglo, es notoria la conformación de círculos de intelectuales como La Generación del Centenario, Los Leopardo, Los Pétalos Mustios, La Gruta Simbólica y Los Nuevos, en los que discuten y trazan sus fronteras letradas. De un lado están los arielistas y de otro, los calibanistas. Los enunciados del buen decir y escribir se refugian y se recrean en una élite intelectual ansiosa por escapar de la guerra finisecular y del contagio de la miseria. Los varones ilustres hacen sus cofradías lectoras; entre tanto, las damas capitalinas conformaban círculos de caridad que atendía a los pobres y menesterosos.

Los círculos de intelectuales discuten sus diferencias en los cafés, en los periódicos y en las revistas; sin embargo, el tono de la discusión se hará paulatinamente más fuerte hasta salir a las calles y dejar el conflicto en manos de la gleba anodina e inculta.

A Los Nuevos pertenecían Luis López de Mesa, Agustín Nieto Caballero y Germán Arciniegas, los cuales fueron convocados por el estudio de diversas obras de José Ingenieros, Vasconcelos y Rodó. Estos tres miembros de Los Nuevos tuvieron vidas paralelas: los tres fueron actores-autores de textos pedagógicos, rectores de la Universidad Nacional y ministros de Instrucción de los Gobiernos liberales.

El Ariel de Rodó atrajo a Los Nuevos, que sentían pasión por sus enunciados de raza, moral, nacionalismo, compromiso social y pedagogía. Este grupo publicó revistas, periódicos y pasquines y, aunque su existencia fue breve, tuvo eco en las juventudes académicas. De acuerdo con el escritor bogotano Juan Gustavo Cobo Borda, el primer ejemplar de la revista *Los Nuevos* se publicó en 1925, bajo la dirección de Felipe Lleras Camargo y la participación de intelectuales liberales y comunistas como Eliseo Arango, José Enrique Gaviria, Alberto Botero, Jorge Zalamea, León de Greiff, Francisco Umaña Bernal, José Mar, Manuel García Herreros y Luis Vidales. Algunos mantuvieron su vocación literaria, pedagógica y periodística, otros terminaron en la política. Cobo Borda agrega que el grupo desapareció sin pena ni gloria y que “tales combates verbales, disimulados siempre, tras una elaborada serie de cortesías chinas, no llevaron la sangre al río” (Cobo-Borda, 1979, p. 8).

El filósofo Fernando González (1895-1965), en sus nociones de izquierdismo, la emprende contra este grupo y contra los dueños de *El Tiempo* a quienes acusa de

conservar al pueblo en la ignorancia y la esclavitud y, además, se enorgullece de no ser hijo de Calibán:

[...] nadie podrá decir de mí, cuando muera, que me vendí a El Tiempo; mucho he pecado, pero soy virgen en el contrato de compraventa de votos. No es que sea virtuoso sino que se me antojó devolverle a la tierra mi cuerpo siquiera con una virginidad. No os podréis jactar de que yo sea el hijo del rico Calibán, así como lo son el Sanín, el López de Mesa, el Arciniegas, etc.; es decir, todos esos genios que hieden (González, [1936] 2002, p. 16).

Por el lado conservador, emergió el grupo belicoso de Los Leopardo, que se inició como el centro literario Ariel del Instituto Universitario de Manizales, por parte de jóvenes caldense y antioqueños que viajaron a Bogotá para abrirse espacio político. Sus discursos recuperaron el heroísmo de Bolívar, la idea de nación, la familia y la Iglesia católica, apostólica y romana. De él hicieron parte Gilberto Alzate Avendaño, Fernando Londoño, Silvio Villegas, Bernardo Mejía Rivera y Gilberto Vieira (Ocampo, 1977, p. 14). Los tres primeros constituyeron el ala radical del partido conservador y le apostaron a principios fascistas, nazistas y falangistas; Vieira, por su parte, sería uno de los fundadores del partido comunista de inspiración soviética.

Uno de los más beligerantes miembros de este grupo fue Gilberto Alzate Avendaño, que según el historiador Héctor Ocampo, en noviembre de 1960, manifestó lo siguiente: “Nosotros arielizábamos. Las palabras del uruguayo, unciosas y augurales, nos ponían una incandescencia nueva a los ojos [...] A pesar de estas ráfagas de romanticismo, más influjos de lecturas en boga que diapasón interno, nos manteníamos jubilosos y alertas, con aire de olimpiada” (Ocampo, 1977, p. 36).

Sus rivalidades con Los Nuevos se hicieron más tensas y se prolongaron en los mentideros políticos del Senado y los diarios *El Tiempo*, *El Siglo* y *La República*, en los que cada quien trazó su concepto de lector.

Chartier (2005) afirma que, en el siglo XIX, los gobernantes se preocuparon por la gramática y la lengua, la cual “siguió estando al servicio de los mismos objetivos (a labar la virtud y el heroísmo, desacreditar el vicio y la cobardía, deplorar los infortunios del destino y la ceguera de los tiranos” (pp. 60-61). La gramática estaba al servicio de la oratoria, la lectura y la escritura, así lo señala Chartier: “La formación en la escritura retórica podía muy bien preparar a las generaciones para su papel de abogados y parlamentarios” (p. 62), mecanismo tan propio de las prácticas de enseñanza y de las expectativas de gobierno de las generaciones de los arielistas.

La Atenas suramericana en llamas

Pasada la Revolución en marcha, se destaca Jorge Eliécer Gaitán como una evidencia de que la política es la continuidad de la guerra por otros medios. Gaitán, lo mismo

que Vasconcelos y otros grupos de su generación, creía en el verbo fuerte y en la acción. Los ilustres habitantes de la ciudad letrada abrieron paso a una auténtica ciudad *revolucionada*. Los discursos de los bandos fueron estableciendo límites y sus agresiones fueron cada vez más mordaces: la escuela, el periódico o la tribuna agotaron las palabras. Sin embargo, ambos coincidían en que se debía educar la soldadesca y erradicar la barbarie y el salvajismo. Había que protegerse del riesgo biológico de una raza menor. Así, cada quien trazó su modelo: los conservadores creían en el retorno de las costumbres de los buenos cristianos de la Colonia, a diferencia de los liberales que veían la Iglesia como el prólogo de la barbarie. A la postre, ambas corrientes desembocaron en el mismo mar.

Hay en estos héroes colombianos vestigios de Sócrates y de Jesús o del pastor que se sacrifica por sus ovejas, al decir de Foucault, que atrapan al Estado y dejan los sedimentos del concepto de *maestro* en enunciados y prácticas que muestran la moral, la estética y la ética dejadas en Rousseau, Rodríguez, Bolívar y que desembocan en Gaitán bajo nuevas circunstancias, en un marco racial y de odios raciales mutuos: su muerte, al igual que la de Bolívar, logró unir a tírios y troyanos como el artífice de una actitud humana y moral en la historia del país. El pastor, una vez sacrificado, había logrado su objetivo (Maldonado, 2012).

Así como se producían piezas oratorias incendiarias del lado conservador, circulaban en los diarios y en los templos políticos discursos no menos beligerantes del lado liberal, entre quienes se encontraba el caudillo liberal. Gaitán, además de ministro de Educación y luego de Trabajo, fue el candidato presidencial que produjo mayor tensión discursiva. Esto sería luego el caldo de cultivo del *Bogotazo*. Arturo Alape (1983) recupera diversos testimonios, entre ellos la voz de su hija y discípula Mercedes Gaitán, que señala que “una tarea mesiánica es un deber” y “tener debilidades es un pecado”; así describió la imagen rousseauiana o, mejor, robinesca, que tenía de su padre para quien levantarse tarde era un pecado: “Cuando yo me levantaba tarde había una tragedia tal en mi casa que era motivo de escandalizarse”. Gaitán le repetía: “La niña tiene que aprender a caminar bajo la lluvia, bajo el frío, bajo el sol, la disciplina es lo más importante para el ser humano”, lo repetía constantemente. “Una persona jamás puede quejarse, tiene que soportar el dolor” (1983, p. 418). La hija del caudillo recalca que la militancia de Gaitán era una disciplina para “vencerse a sí mismo”: “Esas son las bases religiosas o místicas de cualquier cosa mística frente a la política, frente a una causa, un místico” (1983, p. 421).

Gaitán, siendo ministro de Educación (1940), promovió programas de alfabetización —auxilios escolares como restaurantes y zapatos—, el cine educativo ambulante, la extensión cultural masiva y el fortalecimiento de la radio como medio de capacitación. Se hizo *caudillo* entre una gleba que no había sido escuchada, exploró

diversas formas de expresión y difusión de sus discursos que, además de un verbo fuerte, iban acompañadas de imágenes teatrales y actuaciones cuyos co-protagonistas eran los lustrabotas, albañiles, desempleados y demás miembros de una sociedad bogotana, desarraigada y miserable, en busca de un pastor. En el juego discursivo, lograron gran acogida frases lapidarias y enjundiosas como: "Yo no soy un hombre, soy un pueblo", "el pueblo es mayor que sus dirigentes", "Pueblo, por la restauración moral de la república, pueblo: ¡a la carga!". La denominada Oración por el Silencio (enero de 1948) y la Marcha de las Antorchas" (febrero de 1948) son dos eventos significativos en la producción simbólica bogotana: banderas negras agitadas en medio de un silencio aplastante, en el primero; y, en el segundo, una antorcha humana que reverberó por las calles cercanas al epicentro gubernamental. Pasados los días, estas imágenes teatrales se repetirían en las mismas calles; pero la hoguera ya no sería de antorchas, sino de tiendas y del tranvía; días después, habría de nuevo un silencio sepulcral sobre el fracaso de una ciudad que todavía no sería letrada. Rama (2003) se refiere al proceso de ideologización de los letrados quienes

En su afán de reemplazar el sacerdocio, habrían de recurrir incluso a algunos de sus instrumentos estilísticos, como la oratoria mayestática que ya había hecho su recorrido en el ceremonial universitario, y cumplirían además una perseverante tarea para dignificar y sacralizar al intelectual ("¡Torres de Dios, poetas!") en un tiempo destemplado y una sociedad materialista masiva (p. 137).

Los ilustres habitantes de la ciudad letrada abrieron paso a una auténtica ciudad revolucionada. Los discursos de los bandos fueron estableciendo límites y sus agresiones fueron cada vez más mordaces: la escuela, el periódico, la radio o la tribuna agotaron las palabras. Tirios y troyanos coincidían en que se debía educar la soldadesca y erradicar la barbarie y el salvajismo sin importar que se llegara a la civilización a sangre y fuego. Había que protegerse del riesgo biológico de una raza menor. Así, cada quien trazó su modelo: los conservadores creían en el retorno a los buenos cristianos de la Colonia a diferencia de los liberales que veían la Iglesia como el prólogo de la barbarie.

Hay en estos héroes latinoamericanistas vestigios de Sócrates y Jesús o del pastor que se sacrifica por sus ovejas, al decir de Foucault, que atrapan al Estado y dejan los sedimentos del concepto *maestro* en enunciados y prácticas que muestran la moral, estética y ética dejadas en Rousseau, Rodríguez, Bolívar y que desembocan en Gaitán bajo nuevas circunstancias en un marco racial y de odios raciales mutuos: su muerte, al igual que la de Bolívar, logró unir a tirios y troyanos como el artífice de una actitud humana y moral en la historia del país. El pastor, una vez sacrificado, había logrado su objetivo.

Para Ong, la constitución física del sonido de la palabra proviene del interior del ser humano y facilita la comunicación de modo consciente, a más de ponderar el

oído, la escucha y el habla como algo trascendente: “Hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos”. Hay un halo religioso o sagrado en la fuerza de la palabra que permite su articulación con las preocupaciones espirituales, veamos:

En la mayoría de las religiones, la palabra hablada es parte integral en la vida ritual y devota. Con el tiempo, en las religiones mundiales más difundidas, también se crean textos sagrados en los cuales el sentido de lo sacro está unido también a la palabra escrita. Con todo, una tradición religiosa apoyada en los textos puede continuar de muchas maneras la confirmación de la primacía de lo oral. En el cristianismo, por ejemplo, la Biblia se lee en voz alta en las ceremonias litúrgicas, pues siempre se considera que Dios “habla” a los seres humanos, y no les escribe (Ong, 1997, p. 78).

El suizo Paul Zumthor (1989) lo expresa de la siguiente manera:

[D]el poder real de la palabra crea una visión moral del universo. Todo discurso es acción, física y psíquicamente efectiva. De ahí la riqueza de las tradiciones orales, que repelen todo aquello que rompe el ritmo de la voz viva. El verbo se difunde a lo largo del mundo por el que fue creado al que da vida [...] El artesano que moldea un objeto pronuncia las palabras que fecundan su acto (p. 17).

Zumthor, al igual que Ong, Ricoeur o Foucault, reclaman a los historiadores haber olvidado los testimonios orales sin los cuales hubiera sido impensable la preservación y defensa de diversos grupos culturales, muchos de los cuales hoy están en proceso de extinción o de absorción.

En cada grupo social eso que llamamos sus tradiciones orales constituyen una red de intercambios vocales vinculados con comportamientos más o menos estrictamente cifrados cuya finalidad esencial consiste en mantener la continuidad de una percepción de la vida y de una experiencia colectiva sin las cuales el individuo quedaría abandonado a su soledad, si no a su desesperación (Zumthor, 1989, p. 4).

Por su parte, Chartier (2005) señala que “predicar no es hablar entre iguales y practicar entre clérigos el arte de la *disputatio* universitaria, es dirigirse a un público al que hay que cautivar mediante el arte oratorio. En este campo, un abogado como Cicerón era el mejor maestro” (p. 60).

La capacidad discursiva de Gaitán y sus contemporáneos, junto con la emergencia de la radio, empoderó la oralidad, la oratoria grecolatina de la persuasión y la disuasión para realizar actos elocutivos o intencionados que escribieron párrafos del prólogo de lo ocurrido el 9 de abril de 1948. Las prácticas discursivas corroboraron las tensiones de los letrados: una turba iletrada se enfrentó a la soldadesca que defendía a los letrados escondidos en sus monumentos, destruyó iglesias, el tranvía y otras

imágenes canónicas. En su furia, esta turba se fue *a la carga, encendió sus antorchas y dejó a la ciudad en un sepulcral silencio* con resultados que aún no terminan de ser objeto de análisis, pero en los que identificamos la apropiación de un pastor que condujo a sus ovejas a un desenlace trágico que se reedita de modo incesante en diversos héroes.

De acuerdo con Castro-Gómez (1998), lo más interesante de esta *metafísica latinoamericana* es que impactó realmente a una población que trascendió las pretensiones mesiánicas de las élites letradas. A pesar del interés escriturario, la gleba creyó más en la palabra y las actuaciones e hizo su propia versión ante la presencia de un héroe caído y mártir.

La cultura gráfica europea suplantará, en términos de dominación, la predominante oral de los indios, sin que éstos —en su inmensa mayoría— tengan acceso a la primera. La reestructuración europea de la esfera de la comunicación americana desemboca, pues, en la exclusión de la mayoría respecto a un sistema (la escritura alfabetica) que se impone como único medio de comunicación oficial (Lienhard, 1990, p. 35).

Enrique Cordero (2009, p.10) recuerda que los aportes de David Olson en relación con la *falacia lingüística* se pueden expresar en seis creencias rebatibles sobre la escritura, las cuales minimizan la oralidad: 1) la escritura sirve para fijar fielmente el habla; 2) la escritura es superior al habla en todo; 3) nuestro alfabeto es una tecnología más evolucionada que la de otros sistemas; 4) la escritura va ligada indiscutiblemente al progreso social; 5) la cultura escrita trajo a la humanidad el desarrollo cultural y científico; y 6) la escritura es el instrumento básico para evaluar el desarrollo cognitivo.

El concepto de oralidad es una construcción particular del jesuita norteamericano Walter Ong (1912-2003) y ampliada, entre otros, por el lingüista suizo Paul Zumthor (1915-1995) que hoy hace parte de discurso sobre la enseñanza del lenguaje en la escuela. La diversidad de estudios ha tomado diversas vertientes y acepciones, Helena Calsamiglia y Amparo Tusón se refieren al concepto de *modalidad oral* como algo consustancial al ser humano que constituye a la persona de modo social.

Se produce en —y con— el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas nasales (observemos que el nombre de una de esas partes —la *lengua*— se utiliza en muchos idiomas, como en español, para denominar la materialización de ese instrumento de representación del mundo y de comunicación que es el lenguaje humano). También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las “vocalizaciones” (sonidos bucales aunque no lingüísticos) y otros “ruidos” (Calsamiglia y Tusón, 1991, pp. 28, 29).

Pudo más la oralidad que la escritura, más la lectura para el oído que para el silencio, más la radio que el libro: de nuevo había fracasado la geografía letrada y su concepto de pedagogía de la lectura escenificada en textos e impresos. Un año antes del Bogotazo, emergía en 1947 sobre la plataforma clerical y las prácticas de la palabra litúrgica el proyecto mediático más grande de Latinoamérica: Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular, dirigido desde un pequeño pueblo boyacense por el cura Joaquín Salcedo, el cual mostró la importancia del empleo de la palabra oral en la enseñanza de la escritura y la lectura. Este proyecto, a su vez, ofreció las condiciones de posibilidad para acceder a comunidades alejadas de los centros de poder y animar la consolidación de conceptos relacionados con educación técnica y la emergencia del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

En Colombia, la Revolución de la lectura se hizo con textos higienizantes, amparados por una moral de enunciados estéticos renovadores que hicieron visible el lenguaje de las ciencias como la psicología, la biología y la medicina. Estos textos permitieron las condiciones necesarias para establecer prácticas pedagógicas como la escuela activa pregonada por Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno de Bogotá y el Proyecto educativo de López de Mesa.

Pero, a pesar de todos los esfuerzos por el control de la grey en las escuelas, para Rama (2003), los sectores populares no le creyeron al pastor: el púlpito beligerante y la oratoria pública contestataria pudieron más que las cartillas escritas por los pedagogos de la escuela activa. Era previsible, pues estas llegaron menos a los sectores populares que a las clases medias.

Una revolución que marcha, ordena, limpia y lee

La Revolución de octubre (1917), la Revolución mexicana (1910-1917), el Manifiesto de Córdoba (1918) y los acontecimientos locales escriben el prólogo de la Revolución en marcha que emerge con la primera administración del presidente Alfonso López Pumarejo, que se rodeó de un selecto grupo de intelectuales y pedagogos.

Luego del Centenario de las independencias, el concepto de revolución corre de boca en boca por Colombia y los países vecinos: el 6 de septiembre de 1930, el general José Félix Uriburu asentaba un golpe de Estado en Argentina. Casi un mes después, el 25 de octubre, el general Getulio Vargas hacía lo propio en Brasil. El concepto de revolución se encuentra en muchos eventos de los años treinta y es usado por arielistas y calibanistas. A estos dos golpes militares se les conoce como la Revolución de 1930.

En Colombia, la revolución no produjo golpes de Estado, se hizo desde arriba con enunciados de higiene y ciudadanía escritos por los habitantes ilustres de la

ciudad letrada: periodistas, escritores, gramáticos, biólogos, médicos, abogados, economistas y docentes que fungen como ministros, rectores de colegios y universidades. Todos ellos animan un concepto que tocará la educación y hará su *revolución de la lectura*, la cual será reeditada de nuevo al comenzar el siglo XXI. Los gobernantes e intelectuales, en ese entonces, proponían una semántica revolucionaria que distrajo la atención de las revoluciones exógenas.

La guerra había hecho en Colombia su labor sobre las condiciones económicas, educativas y de salud en los albores del siglo XX. La proliferación de enfermedades como la fiebre tifoidea, disentería, rabia, viruela, peste, tuberculosis, tos ferina, y la desarticulación e incomunicación de un país de geografía difícil convivían, en ese entonces, con el analfabetismo, la pobreza, el vandalismo y la prostitución citadinas. Estos eventos provocaron la disputa por el control geográfico y discursivo de la salud y la educación, ya que no bastaba únicamente la caridad y la fe, sino que se requería una empresa de médicos, biólogos, economistas y educadores para que procesaran y planearan estos asuntos con un criterio científico fundado en el cálculo, la geografía, la medicina y la biología. Así las élites se agruparon de nuevo en torno a estas problemáticas de las que, sin embargo, no se marginó a la Iglesia, como había ocurrido en el siglo anterior. Marco Fidel Suárez, José Manuel Marroquín y Miguel Antonio Caro indujeron desde el siglo XIX la revolución de la lectura desde una perspectiva ilustrada e iluminista; ellos pusieron los primeros ladrillos de una ciudad letrada que se re-semantizó como una revolución eugenésica.

En el fragor de tensiones por el control del poder, estos letrados irrumpieron con discursos de educación, salud, higiene y moral. Con un halo científico, indujeron nuevas formas de gobierno, especialmente mediante la constitución de círculos de profesionales, ingenieros, sociedades médicas, grupos literarios y círculos obreros que desarrollaron prácticas dirigidas a la formación de sujetos capaces de gobernarse a sí mismos y proclives a la incipiente producción industrial. Se necesitaba organizar el mundo caótico, limpiar y ordenar la caótica dispersión de la geografía y de las conciencias: surgen así los gremios y las organizaciones visibles, habitadas por una nueva clase media dispuesta a leer las escrituras del Estado y de la empresa privada.

En el Gobierno de la *Revolución en marcha*, se publicaron diversas revistas didácticas, como en México, la *Revista del maestro* y la *Revista Rin-Rin* (1936-1937), la *Revista de las Indias* (1936-1951), la cual tuvo una vida más larga y alcanzó 37 volúmenes y 120 números en los que fue vital el trabajo de Germán Arciniegas en temas políticos, literarios, filosóficos y educativos. O revistas de carácter investigativo y de circulación internacional como la *Revista del Instituto Etnológico Nacional* (1942-1950) o la *Revista de la Sociedad Colombiana de Ciencias exactas* (1936-1947 y 1950-1976).

La semántica de las cartillas y textos didácticos pregonados en la segunda mitad del siglo XIX retoman cuerpo y re-semantizan el concepto de lectura. De nuevo emergen cartillas, libros, revistas, bibliotecas y escuelas nuevas, pero ahora bajo la particular condición de una alianza entre lo público y lo privado. Se destacan los textos pedagógicos de gobernantes ilustrados (ministros, rectores de colegios y universidades o periodistas) como Darío Echandía, Agustín Nieto Caballero, Luis López de Mesa, Germán Arciniegas y, de modo particular, el de Gustavo Uribe, editado en 1935 y titulado *La lectura, el lenguaje y los números en la escuela primaria*. Ellos son los autores-actores de las vidas ejemplares de la modernidad colombiana que se leyeron desde la educación y la pedagogía.

Entre la Cartilla Charry, *Alegria de leer* y *Coquito*

En la retina de los colombianos que asistieron a la escuela de comienzos y mediados del siglo XX, están presentes la *Cartilla Charry* (primera década), *Alegria de leer* (tercera década), *Coquito* (comienzo de los años cincuenta) y *Nacho lee* (década de los setenta). Aunque se escribieron otras, como la *Revista Rin Rin*, estas cuatro se resistieron al olvido dada la enorme circulación y el uso intensivo y extensivo en la clase media colombiana que las leyó, casi como a la Biblia. Varios trabajos, algunos ya citados, dan cuenta de este acontecimiento concerniente a la lectura al cual no solo se han referido los investigadores, sino también periodistas como Juan Gossain, el caricaturista argentino Quino o el profesor colombiano Fernando Vásquez, que recuerdan su alfabetización inicial con estas cartillas.

Posterior a la ya citada investigación de Rey (2001), se encuentran tres trabajos sobre las cartillas didácticas en Colombia que recogen este período: Mora y Ruiz (2009), Suárez y Monsalvo (2012) y Herrera (2013); sus aportes sobre la emergencia de los textos escolares antes y después de la Revolución en marcha evidencian la importancia de estos dispositivos de lectura en este estrato temporal.

La primera cartilla de Don Justo Charry se editó en 1918 y la última en 1982. Un año después de la primera edición, su autor cedió los derechos al Estado, que imprimió 35 mil ejemplares²² en procura de superar el método tradicional memorístico y el “dilema entre globalidad o fraccionamiento, entre palabras y frases o sílabas y sonidos” (Herrera, 2012).

La discusión de los pedagogos de la lectura abordó el método de enseñanza de la lectura en relación con “el método del deletreo, el método fónico o de ‘sonideo’ y el método silábico o silabeo”. La profesora Herrera (2012) apela a Sáenz *et al.* (1997)

22 Véase la entrevista realizada por Ramírez (2000) a la hija de Charry, la profesora Cecilia Charry.

para señalar que Charry empleó el denominado sistema de palabras normales para enseñar las letras:

[...] llamado de esta manera porque intenta hacer de las palabras comunes la base del conocimiento. Toma como punto de partida las vocales y a continuación presenta cada una de las consonantes acompañadas de una palabra y su representación gráfica, destacando con colores llamativos la letra objeto de aprendizaje. Luego se representa la combinación de la letra con cada una de las vocales y posteriormente palabras en las que se usa la letra objeto de estudio, resaltando con color la letra en cuestión. Finalmente se presentan otras palabras de uso común donde la consonante se encuentre en posición intermedia de palabra. Este procedimiento se realiza combinando la pronunciación de las palabras con su escritura. Los procesos de lectura y escritura están determinados por la complejidad de las sílabas que componen las palabras, hasta llegar a la estructura silábica CCVCC (p. 10).

El éxito cultural del proyecto de Vasconcelos, la importación de las imprentas, el crecimiento de las librerías capitalinas, la aceptación nacional de las *Cartillas Charry* y *Alegría de leer* y el auge editorial entusiasmó al Estado. Estando en el Ministerio de Instrucción, el profesor Luis López de Mesa (1936) instaló la Biblioteca Aldeana de Colombia y, en ese marco, se publicó durante casi un año la *Revista Rin-Rin*, la cual alude al célebre personaje moralista de Rafael Pombo que se convierte en la conciencia didáctica pública para instruir a los niños y darles indicaciones a los maestros y directores de las escuelas rurales. Araméndiz y Monsalvo (2012) señalan que, cabalgando sobre esta cartilla, de la que salieron ocho números entre 1936 y 1937, se inició un largo viaje por Colombia, similar al de la Expedición botánica, en el que se daba cuenta de la flora y la fauna de los distintos departamentos para crear un discurso de nación. A las bibliotecas de López de Mesa llegaron, además, *Las doce plagas mayores* (1935) con moralejas catequizantes que pretendían remediar “las enfermedades y vicios que se creían amenazaban y mermaban la raza, así el alcoholismo, la lepra, la sífilis, el paludismo, el cáncer, la tuberculosis, la buba y otras enfermedades, eran consideradas los males mayores de la sociedad colombiana, y a las cuales debía combatirse” (p. 136).

La cartilla *Alegría de leer*, escrita en cuatro tomos por Juan Evangelista Quintana, pertenece a los años treinta, pero perdurará hasta la segunda mitad del siglo XX como la cartilla básica para la enseñanza de la lectura y la escritura, disputándose con la *Cartilla de Charry* las escuelas y los colegios, tanto públicos como privados. *Alegría de leer* es uno de los frutos perdurables de la Escuela Activa y de la empresa privada pregonada por Ovidio Decroly, que tomó aspectos como la globalidad del aprendizaje, los centros de interés y el método objetivo e *ideovisual*. La estructura sintáctica de la cartilla propone un desarrollo gradual en el aprendizaje de la lectura que parte de la enseñanza gráfica y oral de las vocales, luego se juntan con las consonantes para

producir sílabas y desde estas hasta la formación de morfemas o palabras, prestándose mayor importancia al sonido. Resalta la norma ortográfica y el arte del buen escribir en los cuales se observa el interés por desarrollar en el aprendiz la motricidad fina para preparar un calígrafo que luego se vio afectada con el ingreso de cartillas como *Coquito* en las que la letra cursiva cedió al influjo de las imprentas y los textos que, en general, abandonaron la cursiva en sus impresos.

Bocas limpias, palabras limpias

La semántica de la pureza del idioma del siglo XIX cedió al estructuralismo de *Charry* y *Alegria de leer*, asociado a la pureza del cuerpo y del alma en una fusión en la que el decimonónico oficio pastoral de la Iglesia comparte su espacio con el Estado y la empresa privada. El Estado impulsó campañas de aseo para propiciar esta imagen y se alió con el sector privado. Si bien la cartilla *Charry* había sido adoptada como texto oficial para la enseñanza de la lectura y la escritura, *Rin Rin* quiso ampliar el espectro formativo con lecciones de moral, higiene y adoctrinamiento en la política liberal. En su edición del 7 de junio de 1936, abre con el siguiente saludo a los niños:

Os voy a dar una noticia que habrá de llenar de júbilo. No sabeis vosotros que “Rin-Rin Renacuajo” ha recorrido ya todo el territorio de este país de nosotros enseñándoles a los niños y niñas de todas las escuelas a manejarse bien, a ser muy limpios, a leer y escribir. Yo, que soy un Rin Rin, creo que todos vuestros maestros os están enseñando a leer con cariño y con toda simpatía. Me figuro lectorcitos que [en] todas las escuelas de Colombia [...] no habrá en estos momentos un solo niño que inspire asco o repugnancia al mirarle la boca, sino por el contrario, todos serán agradables, ya que de una boca limpia salen las palabras limpias (*Revista Rin-Rin*, 1936, p. 1)²³.

Estas cartillas circularon estando en el Ministerio de Instrucción el médico, biólogo, psiquiatra e higienista López de Mesa, que, junto con un grupo de actores-autores de textos eugenésicos, quiso que Colombia mejorara sus *razas degeneradas* con el ingreso de inmigrantes europeos. El profesor Álvaro Villegas (2005) recupera una de las preocupaciones de López publicadas en 1927 como lo fue el factor étnico:

El fenómeno del poblamiento se cumple por imposición ineluctable, ora con los elementos adecuados, ya con los venidos a menos o ineficaces de suyo [sic]: No quisimos nunca estudiar a fondo este problema, confiados en que las leyes del azar nos son propicias: La resultante es que donde pudiéramos tener ahora unos cuantos millones de ciudadanos de buen cruzamiento, asimilados y cultos y tan patriotas como los descendientes de don Sebastián de Belalcázar, vemos ocupado el puesto por cepa más débil cada día, y por inmigradores [sic] de dudoso aprovechamiento racial y cultural (López, citado por Villegas, 2005, p. 227)²⁴.

23 El texto original no ofrece mayor información bibliográfica que la reseñada en este texto.

24 Transcripción literal del texto de Villegas (2005).

En su labor ministerial, tanto Luis López de Mesa como Agustín Nieto Caballero²⁵, Germán Arciniegas y Jorge Eliécer Gaitán introdujeron el cine y la radio como medios educativos populares en una estrategia mediática alfabetizadora similar a la empleada en México por José Vasconcelos, cultivando las condiciones de posibilidad para que el sacerdote José Joaquín Salcedo Guarín fundara en 1947 *Acción Cultural Popular* (ACPO), *Radio Sutatenza*, reconocido como el proyecto mediático más grande de Latinoamérica. Sin embargo, en Colombia, la participación de la empresa privada fue más fuerte que en México.

Podríamos decir, en cuanto al ejercicio político, que con estos medios y textos se inicia un proceso de cesión de lo público a lo privado de la cual han dado cuenta diversos investigadores colombianos. El éxito comercial de *Alegria de leer*, comparado solo con la Biblia, muestra un atractivo mercado colombiano en la producción de textos dirigidos a los profesores y a los niños de la clase media citadina, en tanto que Sutatenza penetró en las esferas campesinas adultas con emisoras, periódicos y cartillas alfabetizadoras y doctrinarias. Herrera (2013), citando a Melo, nos cuenta: “A ocho años de haber sido publicada por primera vez, en 1938, ya tenía a su haber catorce ediciones, de 15.000 ejemplares aproximadamente. Además de la novedad pedagógica que planteaba el texto, su contenido cobró relevancia en cuanto logró visibilizar los fines políticos atribuidos a la escuela y en especial a la lectura y la escritura” (p. 12).

En cuanto al concepto de lector y de lectura, hay una re-semantización del lector adulto y un intento de diálogo con un niño que empieza a ser reconocido como sujeto de aprendizaje en tanto que se pondera y profesionaliza la labor de un docente que enseña a leer y a escribir.

A diferencia de las cartillas del siglo XIX, que, en su mayoría, insistían en la enseñanza mediante el castigo y el aprendizaje memorístico a partir de la repetición anómala, *Alegria de leer* apeló al activismo y ganó el aprecio de Colombia y de países vecinos como Ecuador y Perú. Empleó un diseño gráfico moderno e ilustrado de los antes imposibles colores e imágenes que llegaban verdaderamente al niño, lo cual posibilitaba un aprendizaje progresivo mediante un método inductivo que estimulaba al mismo tiempo el oído, la vista, el oído y la mano; es decir, de esta manera expresaba la idea de un lector infante que leía en voz alta y aprendía la ortografía con versos, canciones y rimas y que era capaz de seguir un texto, bajo el supuesto de que, en la medida que crecía en edad biológica, crecía en conocimientos: porque era mejor capturar la atención del niño que castigarlo.

25 Además de fundador del Gimnasio Moderno en 1917, fue un actor-autor pedagógico prolífico. Entre sus obras se encuentran: *Sobre el problema de la educación* (1924 y 1935), *Las casas escolares y su acción en Bogotá* (s. f.), *Palabras a la juventud* (1958), *Los maestros* (1963), *La segunda enseñanza y reformas de la educación* (1964), *Crónicas de viaje* (1964), *Crónicas ligeras* (1964) y *Una escuela* (1966).

Yo soy el rey y amo la ley

Esta es una de las frases célebres de *Alegría de leer* que, en su carátula, llevaba el dibujo de unos niños y niñas que marchan al ritmo de una banda de guerra y visten sus trajecitos militares; unos portan la bandera de Colombia y otros dos niños sendas banderas blancas, todos obedeciendo las órdenes de una niña que, en reemplazo del maestro, dirige la marcha infantil con su vara o férula de mando y un libro bajo el brazo²⁶.

Con *Charry y Alegría de leer* emerge un concepto de niño de la modernidad, impulsado por una psicología del cuerpo que había sido poco considerado en el siglo XIX, pero que no disponía de la tecnología para editar y configurarlo. Se establece una semántica de lector-aprendiz y de profesor-operario, en la que ambos siguen las instrucciones de una cartilla que no logra desmarcarse de la doctrina del Padre Asteite, pero en la que lo moral y lo eugenésico se entonan al mismo tiempo: la psicología ocupa el espacio del pastor. Las instrucciones operan como un manual técnico para seguir instrucciones laborales y acatar la norma; además de soldado, el lector es visto ahora como un obrero.

El éxito de *Charry y Alegría de leer* motivó al profesor peruano Everardo Zapata que dio a conocer en 1955 su cartilla *Coquito* la cual desplazó paulatinamente las dos anteriores, habiendo logrado cautivar lectores a diez años de finalizar el siglo XX. Lo mismo ocurrirá con *Nacho lee*, publicado en 1973 por Susaeta Ediciones. A diferencia de *Charry y Alegría de leer*, ahora los autores de las cartillas son casi anónimos, pero se percibe que detrás de ellos hay una fábrica de textos que distribuye sus productos por Latinoamérica y el Caribe. *Coquito* y *Nacho lee* llegaron en un formato de cuaderno para dibujar, colorear, llenar letras y escribir, estrechando el radio de acción para que el lector complete unas páginas. El constructivismo, emparentado de conductismo, mostró su llegada y le enseñó a los niños y a sus profesores a llenar casillas y ocupar espacios en blanco. Ya Robinson no se inquieta por la huella ajena; ahora Robinson traza su huella para que Ariel y Calibán repisen y repasen sus huellas. Las cartillas insistieron en la Gramática de Port Royal con sus universales lingüísticos bajo el influjo cartesiano.

Coquito y *Nacho lee* trazan el radio de movilidad de un niño (en singular) más pequeño o de menor edad que los niños (en plural) de las cartillas antecesoras. *Nacho lee* y *Coquito* son seres singulares con nombre propio, que son amados de modo enternecedor por una madre que ya no está en el hogar pues ahora está en la fábrica o en la oficina, y en su ausencia, les deja una cartilla con instrucciones.

26 Vale recordar con esto la imagen de Próspero orientando la Isla habitada por Ariel, Calibán y Sicorax con un libro y una vara.

El concepto de lectura se instala con y desde *Charry y Alegria de leer* y con otro centenar de cartillas más que vinieron luego. Desde entonces, pareciera que es imposible aprender a leer sin el uso de las cartillas: el concepto de lectura se re-semantizó; leer y estudiar son lo mismo.

Así, las editoriales garantizaban tres cosas: 1) la compra de una nueva cartilla de lectura; 2) la renovación permanente de la cartilla cada año escolar, y 3) el aumento de las ventas que ahora venían con otras cartillas de matemáticas, religión, geografía, etc. Con la empresa de las cartillas, vendrían las ferias escolares y una enorme maquinaria escolar con sus dispositivos académicos que inundan cada año los almacenes de superficie.

Los niños ocupan un territorio que parece suyo: la casa, las habitaciones, el colegio, la clase, el recreo y el descanso. *Nacho Lee y Coquito* empoderan el mercado infantil y sus textos aparecen ahora en las ferias escolares, junto con los zapatos, el dentífrico, el papel higiénico, la papelería, los colores y otros útiles fundamentales para aprender a leer y escribir.

El crecimiento de la clase media bogotana permitió a la industria editorial una lectura extensiva, menos que intensiva, más mercado que lectura. Además, de las ferias promovidas por los vendedores de textos escolares, la capital pasó a ser una de las vitrinas del libro más grandes de Latinoamérica, así lo señala Bernardo Jaramillo (2012):

El éxito de una feria del libro se suele medir a través de indicadores comerciales, relacionado con el número de expositores, de metros cuadrados, visitantes, rondas de negocios, clientes extranjeros, actividades culturales programadas y asistentes a las jornadas profesionales. Con respecto a esto, convendría plantearse las siguientes preguntas: ¿tienen que reducirse las ferias del libro a esa eterna dinámica?, ¿no podrían transformarse en mejores agentes del fomento de la lectura y de la circulación del libro?, ¿no deberían estar buscando oportunidades más concretas en los nuevos ámbitos de producción y circulación del libro?, ¿no deberían estar construyendo una oferta más allá de los recintos feriales de las grandes capitales? (p. 40).

La ciudad letrada propuesta por los ilustrados de comienzos del siglo XX quiso, primieramente, que cada niño colombiano tuviera en sus hogares y en sus escuelas su libro, su cartilla y su doctrina escrita; sin embargo, este proyecto fue menos aceptado por la población iletrada que acogió las actuaciones y consignas propias de la oratoria grecolatina salidas de héroes mesiánicos. Pastores como Gaitán y Laureano Gómez, que tuvieron gran reconocimiento de la población por sus actuaciones, se dirigían más a los adultos electores que a los lectores. Sin embargo, la mitad de siglo cerró con los despojos y el vandalismo de los sectores populares que no quisieron dejarse atrapar y que vieron cómo su caudillo caía en las calles víctima de sus fanáticos contradictores.

Chartier (2005), refiriéndose a la pedagogía francesa del siglo XX, recuerda que “los republicanos decidieron que la literatura entrara en los manuales de lectura de las primarias, lo que empezó a hacerse hacia 1900, para que el pueblo pudiera comulgar con las mismas referencias del patrimonio francés, misma lengua, misma patria, misma literatura” (p. 63).

Lectura conductista e instructiva

La ciudad quedó en ruinas y era necesario encerrar en las escuelas la gleba insurrecta, entonces el conductismo y el estructuralismo se dieron cita en las aulas. Marín (2008) resume el modelo pedagógico antes de los años sesenta al cual denomina tradicional. Advierte, sin embargo, que el lado positivo del estructuralismo en la escuela fue la introducción de la especificidad, el rigor analítico y los ejercicios taxonómicos en la enseñanza de la lengua que lograron entusiasmar a los docentes de la época:

Fundado en una teoría del aprendizaje asocianista, mostraba un proceso de enseñanza y aprendizaje verbalista coronado por el “esfuerzo”. La enseñanza del lenguaje estaba basada en una teoría lingüística logicista que concebía los aspectos gramaticales dependientes de la lógica, con las consiguientes actividades clasificadorias y analíticas que esto implica. Lo que actualmente se conoce como “análisis sintáctico” (nomenclatura del estructuralismo), se denominaba “análisis lógico-gramatical”. Este último se diferencia del sintáctico por la ausencia de la especificidad sintáctica y taxonómica, por la falta de rigor clasificatorio, ya que, por ejemplo, se mezclaban criterios sintácticos y semánticos en las clasificaciones y en la determinación de funciones (Marín, 2008, pp. 18-19).

Coda

La Revolución en marcha pretendió modernizar y *letrar* al país con dispositivos tecnológicos como libros, cartillas, periódicos, revistas y el uso de bibliotecas y la radio. Si bien no logró su objetivo, sí permitió formas de gobierno desde el Estado mismo y, posteriormente, la consolidación del proyecto pedagógico y doctrinal más grande de América que se situó en las administraciones conservadoras.

El éxito de *Charry, Alegria de leer, Coquito y Nacho lee* se mantuvo hasta finalizar el siglo XX, tiempo en el cual las cartillas de matemáticas, inglés, religión o música habían inundado las librerías escolares. Su permanencia en el mercado muestra la recurrencia e insistencia de una pedagogía de la lectura fundada en la fonética, el silabismo y el sensitivismo rousseauiano a lo largo de un siglo.

Las cartillas referidas fueron visibles, útiles al Estado y a los juegos de poder, además posibilitaron prácticas de lectura en el siglo XX que dejaron marcas profundas entre los profesores y despertaron otros intereses editoriales. La pedagogía de la lectura y

la escritura produjo prácticas pedagógicas por fuera del lenguaje. Su permanencia en el mercado es una señal de la recurrencia e insistencia de una pedagogía de la lectura puesta sobre la lingüística fonética, matizado con la imagen pastoral de un Robinson, heroico e industrial, a lo largo de un siglo.

Lectura para la liberación (1947-1962)

El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

Como lectores no tenemos derecho a esperar, mucho menos a exigir, que los escritores realicen su tarea —la de escribir— y casi la nuestra —la de comprender lo escrito— explicando lo que quisieron decir con esto o con aquello a cada paso en el texto o en una nota al pie de la página. Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas.

Paulo Freire (2004, p. 38)

Introducción

En este estrato temporal, se muestran los indicios de la tercera revolución de la lectura en Latinoamérica, la cual guarda relación con la Segunda Guerra Mundial (SGM) y sus hallazgos tecnológicos, políticos y culturales. Para Chartier y Cavallo (1998), la segunda revolución de la lectura es extensiva en cubrimiento e intensiva en profundidad. Aquí se mantendrán estas dos categorías de observación, en tanto que la segunda revolución de la lectura se amparó en la edición de libros, revistas y otra suerte de textos, pero produce de modo especial discursos orales e imágenes de radio, cine y televisión que enuncian el cambio.

Se seleccionan tres corpus de análisis que mantienen el hilo narrativo robinesco: 1) los discursos pedagógicos emanados de Radio Sutatenza desde 1947, 2) la edición de *Pedagogía para la liberación y cartas sobre la lectura* de Paulo Freire en 1969, y 3) la edición en 1962 de *Calibán, en esta hora de nuestra América* del escritor cubano Roberto Fernández Retamar.

Con estos tres pre-textos, se mantiene la trama narrativa que ampara la hipótesis robinsonesca relacionada con la pedagogía de la lectura.

Se observará cómo la creación de grupos de investigación, las publicaciones y la participación de medios masivos de comunicación son la superficie desde donde emergen los discursos y las prácticas pedagógicas que, desde inicios del siglo XX, anuncian la *tercera revolución de la lectura* que relacionamos con las pedagogías de resistencia o pedagogías críticas²⁷ de las cuales destacamos cinco eventos en América: 1) *Pedagogía para la liberación y cartas sobre la lectura* de Paulo Freire, 2) la investigación acción participativa o participante (IAP), 3) la teología de la liberación, 4) la educación popular (EP) y 5) las pedagogías críticas norteamericanas, todas propuestas con discursos educativos de resistencia contra los modelos instalados en los países *tercermundistas* por organismos internacionales de planeación educativa con ciertos matices de antropología filosófica; estas están atravesadas por los discursos y las prácticas filosóficas latinoamericanistas.

Como hemos visto, Colombia produjo su fusión cultural entre curas, abogados, poetas, profesores, entre otros actores que editaron sus libros, cartillas y periódicos, fundaron un mercado rentable y trazaron su ciudad letrada con sus subjetividades y lectores; pero esta fue destruida por la gleba de iletrados que más que leer escuchó a sus caudillos. Quizás sea esta la razón por la cual el impulso alfabetizador, en este estrato temporal, se dirigió más a los adultos que a los niños, como ocurrió con la Revolución en marcha y sus cartillas didácticas.

Advertimos que en la década de los treinta el propósito de lectura va dirigido especialmente a la *alfabetización* de los niños. Pasado el Bogotazo, la alfabetización se dirigió, especialmente, a los adultos. Sobre esta superficie, emerge en 1947 Radio Sutatenza, a la que vemos en el marco de la educación popular con una enorme infraestructura mediática de cubrimiento nacional, como nunca antes había ocurrido, que define la incursión tecnológica de la lectura. En la pedagogía para la liberación de Freile, se destaca una propuesta particular sobre la lectura crítica, dirigida especialmente a la alfabetización de adultos.

La Segunda Guerra Mundial: fundadora de discursos y prácticas pedagógicas de lectura

En este tránsito, seguiremos excavando por Latinoamérica sobre la pista de Robinson en el período de la denominada *Guerra fría*, momento en el cual se instalan imágenes desarrollistas y discursos de planeación y tecnología educativa provenientes de organismos multilaterales de financiación que desatan resistencias tales como las filosofías latinoamericanistas, la investigación acción, la pedagogía para la liberación y el movimiento pedagógico colombiano.

27 El marco de referencia de algunos de estos planteamientos pueden ser consultados en Maldonado (2008).

Este estrato se sitúa después del Bogotazo, acontecimiento que dejó la ciudad destruida y a los dirigentes inquietos por recuperar el control social. Los dirigentes educativos apelaron entonces al neo-conductismo y a las tecnologías mediáticas; este proceso se experimenta también en países vecinos al tenor de las dictaduras. Los discursos y las prácticas neo-conductistas²⁸ ingresaron a las fábricas y escuelas latinoamericanas convertidos en diseño instruccional. Sin embargo, sus prácticas provocaron reacciones en el marco de la educación, tanto en Europa como en América Latina.

En la excavación por América Latina, daré cuenta de algunas formas de resistencia a las tecnologías y a las didácticas sobre las cuales sigue imbricada la palabra revolución. Si a Europa le correspondió ser protagonista y testigo ocular de la guerra, a Latinoamérica le correspondió reciclar sus restos; en ocasiones, por la vía de las dictaduras —que los propios protagonistas militares golpistas Getulio Vargas y José Félix Uribarri, dieron en llamar la Revolución de 1930— y en todos los casos, por la vía de las reformas. Junto con las dictaduras, en el período de posguerra de las décadas del cincuenta y sesenta, América Latina es objeto de múltiples reformas económicas, sociales y políticas, provenientes de los países hegemónicos y sus organizaciones políticas, las cuales contribuyen a formar imágenes sobre la modernidad, el desarrollo y, para nuestro interés pedagógico, sobre la lectura.

Iniciemos esta excavación con tres interrogantes: 1) ¿Las pedagogías críticas son las depositarias de la *teoría crítica*? 2) ¿Los epistemes filosóficos son el lugar de emergencia de las pedagogías críticas? Y 3) ¿Los enunciados y los discursos de resistencia latinoamericanos emergen de la teoría crítica social (TCS)?

Aunque, por causas diferentes y con discursos y prácticas también diferentes, existe una misma pretensión crítica y de emancipación entre las Escuelas de Budapest y de Frankfurt y los movimientos pedagógicos latinoamericanos, sus discursos y prácticas emergen luego con otros trajes, desde la óptica de la praxis y la dialéctica. Sociólogos y filósofos latinoamericanos²⁹, por su parte, como Freire, en Brasil, y Manfred Max Neef, en Chile (países objeto de dictaduras), recrean especialmente la escuela de Frankfurt en su extensión con epistemes producidos en EE.UU. De otra parte, investigadores como Orlando Fals Borda, en Colombia, recuperan enunciados de las escuelas señaladas y de algunos psicólogos, sociólogos y pedagogos estadounidenses de la investigación-acción como el psicólogo social Kurt Lewin.

28 Estas prácticas provienen de un grupo de psicólogos que abandonan sus prácticas investigativas con ratas, palomas y perros para comprender a las personas. Entre ellos se destacan, especialmente, Charles John Watson (1878-1958) con su investigación *Educación animal* (1903) y *Conducta una introducción a la psicología comparativa* (1914), y Frederic Skinner (1904-1990), el más destacado y de mayor influjo en la educación instruccional, con sus libros *Conducta verbal* (1957), *Acerca del conductismo* (1947) y *Tecnología de la enseñanza* (1970).

29 Sus discursos recrean al peruano Juan Carlos Mariátegui, al puertorriqueño Eugenio María de Hostos y, a su modo, y por supuesto en circunstancias muy distintas, a Simón Rodríguez.

Luego de la SGM, la situación económica, política y educativa de América Latina muestra su fragilidad y su interés en ingresar a la modernidad; ante tal estado, diversos organismos internacionales de financiación promueven modelos desarrollistas para el *segundo y tercer mundo*. En el reparto geográfico-político, los vencedores de la SGM organizaron tres mundos: el primer mundo reside en los países de economías capitalistas fuertes; el segundo, en los países socialistas, y el tercero, en los países pobres de África y América: su hipótesis de trabajo consiste en enunciar que el impulso de macroproyectos educativos, de vivienda, salud o trabajo hará posible emular algún día a Norteamérica o a Europa. Así las cosas, las tecnologías educativas irrumpen como método para que la educación se articule con el trabajo y con la productividad. La educación básica, la tecnológica y la educación superior cambian paulatinamente sus discursos y sus prácticas pedagógicas con la quimérica intención de los gobiernos de *salir del subdesarrollo tercermundista*. Sin embargo, a la par, también se desarrollan las denominadas pedagogías críticas y la educación popular con las cuales se producen diversos discursos y prácticas de lectura entre las filosofías latinoamericanistas señaladas en el capítulo anterior, con la preeminencia de Paulo Freire³⁰ (1921-1997), el pedagogo latinoamericano más visible del siglo XX, y su apuesta sobre la lectura, la alfabetización de adultos y la liberación.

Martínez (2004) identifica en este estrato temporal la denominada *escuela expansiva*, dado que Latinoamérica presenció el crecimiento horizontal y vertical en escolaridad de los sectores marginales y, con ello, el empleo de las tecnologías educativas. Esta situación generó diversas formas de resistencia que, para nuestro interés, se expresan en acciones y movimientos educativos en los cuales queremos situar las pedagogías críticas y, entre ellas, la propuesta lectora del brasileño Paulo Freire.

Los vencedores de la SGM se comprometieron a crear un nuevo orden mundial de paz que permitiera la *seguridad económica y social*. Para ello, se crearon durante esos años numerosos organismos especiales, expertos en desarrollo económico y social que aún mantienen su hegemonía en los países señalados como tercermundistas³¹. Las estrategias y actividades de estos organismos fueron cuestionadas a partir de ciertas prácticas pedagógicas que, desde nuestra perspectiva, se pueden ubicar en un

30 La comprensión del discurso freireano sobre la pedagogía de la lectura pasa por abordar, especialmente, los siguientes textos: *La educación como práctica de la libertad* (1969), *Pedagogía del oprimido* (1969), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973) y *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (1993).

31 De la lista de Martínez (2004), subrayaré algunas: Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, en sus siglas en inglés), Organización de Estados Americanos (OEA), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización de las Naciones Unidas para el Avance de la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), entre otras (pp. 73 y 74). El anhelo es que los países del tercer mundo alcancen algún día el *desarrollo* y el *comfort* de los industrializados.

escenario de pedagogías críticas, de resistencia o contra-hegemónicas. Los factores de convergencia de estas pedagogías, que afectan la lectura y permiten aquí intentar esta suerte de agrupación, son los siguientes: preocupación por el ser latinoamericano, crítica al positivismo e incorporación del docente como investigador, preeminencia del ser humano, invocación del lenguaje como opción de redescubrimiento individual y social, resistencia a las hegemónías desde lo pedagógico, político y participación social.

En este escenario, describiré algunas prácticas pedagógicas que han emergido en momentos de tensión, como las señaladas en los capítulos anteriores, en diversos confines y desde varios aspectos: el maestro, la enseñanza y el aprendizaje, el centro educativo (escuela o escenario de producción discursiva) y los métodos asociados a la lectura: los referentes de observación son el discurso y las nuevas prácticas comunicativas.

La teoría crítica de Europa (Alemania, Francia...), la filosofía latinoamericanista y luego las pedagogías críticas toman diversos rostros y se incuban en momentos de convulsión política y social, no sólo en Europa, sino en América Latina y en Norteamérica. Estas pedagogías relacionadas con el lenguaje y la lectura despliegan prácticas y discursos de resistencia que no son ajenos a los movimientos de izquierda, a una Iglesia renovadora o a los movimientos pedagógicos contra la vocación emergente de adiestramiento de mano de obra barata y dócil y contra las tecnologías del poder.

Reformas y autocontroles

Martínez (2004) sugiere una ruta seductora mediante la cual observa los discursos educativos canónicos promovidos por los denominados países desarrollados que son reproducidos por los países en vías de desarrollo. Elabora una periodización sobre la modernización de la escuela en tres fases ubicadas en la segunda mitad del siglo XX: la primera sitúa ciertos acontecimientos de modernización económica, social y política, posteriores a la SGM (años cincuenta), que son el marco de referencia de las reformas educativas y el crecimiento geométrico del número de escuelas en América Latina, avanzando hasta los años sesenta. A este período se le denomina *la escuela expansiva*, puesto que sus países presenciaron el crecimiento horizontal y vertical en escolaridad de los sectores marginales.

Una segunda etapa denominada por Martínez como *el giro estratégico* produce nuevos discursos fundados en las políticas de *desarrollo humano y en la necesidad del aprendizaje* ante el escepticismo de la *década perdida* (Martínez, 2004, p. 13), ubicada entre los años setenta y ochenta, a la que se denomina *la larga noche liberal* (situada, según Martínez, entre 1973 y 1989) y en la cual se observa "un agotamiento de los modelos desarrollistas, el resquebrajamiento del régimen financiero internacional de

la posguerra y la secuencia de recesiones con altos índices de inflación" (2004, p. 179). Por último, la tercera etapa sucedió en los años noventa, hacia finales del siglo, período en el cual toma cuerpo la idea de aprendizaje, en detrimento de la enseñanza, con estrategias tales como la calidad y equidad del sistema educativo en un mundo globalizado que reclama la competitividad escolar. A este período se le denomina *escuela competitiva*.

Se había reseñado en el capítulo anterior que el empoderamiento del capital privado en Colombia en la década de los treinta afectó la cultura de la lectura, especialmente con la producción de cartillas, revistas y periódicos. La presencia de organismos internacionales, como los señalados en el pie de página, definen las medidas financieras, económicas y políticas que abrigan la educación. El estado quería reducir las deudas adquiridas con la banca internacional relacionadas y darle paso a nuevos planes educativos, de esta manera la modernización educativa, cabalgó sobre los programas auspiciados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), los cuales "permieron el control sobre las políticas económicas, financieras y monetarias" (Martínez, 2004, p. 173). Para Martínez, programar la educación desde los países desarrollados hace previsible el fracaso del modelo; en otras palabras, se revirtieron de manera negativa los ejes sobre los que se construyó la estrategia: crecimiento, racionalización y planificación, niveles de instrucción y avance tecnológico, ejes que habían sido concebidos como los pilares para sacar a estos países "subdesarrollados" de la pobreza, la irracionalesidad, la improvisación, la ignorancia y el atraso (Martínez, p. 177).

Si bien es cierto que muchos aspectos relacionados con el bienestar ciudadano, como la vivienda y el transporte, que son responsabilidad del Estado, se debilitaron, además de que la crisis estatal en lo relativo al control de la salud y la educación se agudizaba: la economía de mercados hacía suya a Latinoamérica. De esta forma, todos estos derechos habrían de convertirse, no en una inversión, sino en un negocio, por lo cual el Estado tomó distancia y los dejó en manos de los empresarios. El discurso capitalista se tomó el discurso educativo. Desde esta perspectiva, la educación no era ajena a la industria, la agricultura, el comercio o al sector financiero; era simple y llanamente parte de ellos.

La estrategia, según Martínez (2004), se planea con cuatro objetivos, a saber: *modernización, eficiencia, competitividad e inserción en los mercados internacionales*. Esta reforma, según este autor, se produjo en todos los países latinoamericanos, y las reformas educativas que emergen en América Latina tienen el mismo tinte en cada uno de sus países.

Acción Cultural Popular, días de radiodoctrina

Se ha visto ya cómo la Revolución en marcha, a instancias de la Revolución mexicana, y de otras revoluciones, a más de las políticas educativas de EE.UU., provocó el surgimiento en el Estado colombiano de la radio y el cine y, además de la edición masiva de cartillas y el impulso de las bibliotecas populares, la alfabetización masiva con fines morales e ideológicos en su lectura. Esta infraestructura favoreció la denominada *educación popular* estatal que luego tuvo gran impacto entre el campesinado colombiano con el proyecto mediático pastoral de Acción Cultural Popular (ACPO o Radio Sutatenza), cuyos efectos trascendieron el ámbito colombiano y alcanzaron otros países y continentes. La Iglesia y la educación criticaron el poder y asimilaron discursos que emergieron con prácticas de resistencia, pero que luego se configuraron como otra forma de poder.

El Estado cedió de nuevo y la Iglesia pretendió captar la audiencia y alfabetizar para sí al proletariado emergente y al campesinado. En ambos casos, la educación popular llegó con discursos traídos de la España franquista o de la tecnología norteamericana, un tanto al margen de lo que ocurría en los colegios, las escuelas y las universidades, pero luego se instaló en ellas para producir sus propias prácticas pedagógicas de lectura.

Acción Cultural Popular (ACPO) - Radio Sutatenza fue el acontecimiento mediático más destacado del siglo XX en Latinoamérica. Esta emisora fue fundada por el cura José Joaquín Salcedo Guarín en 1947. Sutatenza era entonces una lejana población andina del mismo nombre, situada al norte de Bogotá, que vio nacer en su seno una artesanal emisora que luego se hizo al pueblo. Este acontecimiento es la superficie de emergencia de las pedagogías populares, sus temáticas de difusión radial fueron cinco: *alfabetización, salud, número, economía, trabajo y religión*. Los liberales y su proyecto educativo escrito en cartillas no pudieron llegar de modo intensivo y extensivo en su proyecto de alfabetización a lo largo y ancho del país, pero quien sí cumplió esta misión fue el cura Salcedo y su oratoria radial. Antes de culminar la década de los cincuenta, el proyecto mediático había crecido de modo exponencial y contaba ya con bibliotecas, centros radiofónicos y dos editoriales (Andes y 2000) y un periódico que, en su momento, tenía mayor circulación que *El Tiempo* o *El Espectador*, los dos diarios más grandes del país. Por su parte, las *Cartilla Charry* y *Alegria de leer*, en sus nuevas versiones, fueron asumidas por las editoriales privadas y convertidas en el mejor producto educativo del período.

La radio produjo un encantamiento masivo de colores, tonalidades y, además, sirvió de paliativo para muchas causas derivadas del poder. Los latinoamericanos entraron en la modernidad y globalización como consumidores tecnológicos y de cacharros; sin embargo, estos no fueron ajenos a las fantasías que llegaron con la radio

y la televisión, los cuales modificaron las prácticas de lectura y escritura. Sin duda, la radio cumplió un papel protagónico antes y después del Bogotazo.

Eran, como en la película de Woody Allen, *Días de radio* en los que los locutores transmitían los partidos de fútbol o se paseaban por las montañas, valles, planicies, ríos, ciudades, pueblos y veredas, acompañando a los ciclistas colombianos.

Norteamérica y Latinoamérica han sido continentes afectos a la radio; su injerencia en asuntos trascendentales de la historia ha reincorporado nuevas formas de hablar, escuchar y leer. Así, mientras en Brasil se experimentaba el proceso de educación popular con Freire, en Colombia, un proyecto mediático, particularmente radial y televisivo, de corte confesional, se tomaba los campos y hacía lo propio desde una práctica ligada al poder. De igual manera, otros sucesos mediáticos de arraigo popular como el bolero, el tango y la ranchera ingresaban a los hogares colombianos reduciendo distancias y mostrando posibilidades en cuanto a lo *popular*. Unos años más tarde, con igual fuerza, irrumpió la televisión, que se disputa hoy en día el mercado de audiencias con la radio, el internet y las nuevas tecnologías (Maldonado, 2010).

Las generaciones que han vivido después de los años cincuenta y sesenta experimentaron cambios bruscos y fantásticos en cuanto a la tecnología, la educación oral y la cultura, si por ella se entiende las formas de vivir, trabajar, pensar, aprender, relacionarse con los otros y reconocerse a sí mismo. Sin embargo, desde entonces, cada generación que sucede a la anterior vive con mayor desenfreno y vértigo.

Es evidente que, en Latinoamérica, la educación, los medios didácticos y, con ellos, la lectura han estado imbricados con la pastoral catequética de Roma y su Vaticano, como lo he reiterado, y con ello en la formación de subjetividades: bien desde el púlpito, bien desde la escuela. En Colombia, el sacerdote Salcedo fue capaz de reproducir de modo exponencial su radio de acción.

De acuerdo con Bernal (2005), centros de investigación como el Learning System Institute (LSI) y entidades financieras como el Banco Mundial³² se interesaron por los resultados de ACPO - Sutatenza. Bernal también destaca que el LSI quiso identificar

[...] el grado y la forma de relación entre: a) el nivel de participación familiar en los programas de ACPO; b) el nivel de desempeño de las familias campesinas en cada una de las áreas de salud, agropecuarias y educación básica, en términos de los conocimientos adquiridos, y las actitudes desarrolladas y las prácticas realizadas; y como factores intervinientes, c) algunos aspectos del contexto en el que se encuentran las familias campesinas. [...] los resultados muestran que el grado de participación de las familias en los programas de ACPO contribuye en forma significativa a explicar las

32 Véase Brumberg (1975). Colombia: A Multimedia Rural Education Program. En A. Manzoor, y P. H. Coombs (Eds.), *Education for Rural Development. Case Studies for Planners*. New York, Washington, London: Praeger Publishers (citado por Bernal, 2005).

diferencias en el nivel de desempeño en relación a las variables de resultado analizadas [...] se evidencia una estrecha relación positiva entre los programas de ACPO y el nivel de vida de las familias campesinas (Bernal, 2005, p. 49).

Para Bernal (2005), entre los hallazgos más significativos del LSI: “[...] es que si bien había personas que adquirieron los conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo numérico a través de las escuelas radiofónicas, para mediados de los años setenta lo más importante era el desempeño sobresaliente de los estudiantes radiofónicos en el uso de dichas competencias” (pp. 49-50).

Ahora bien, por parte del estudio sobre ACPO elaborado por orden del Banco Mundial (que contrató al investigador Stephen Brumberg), Bernal (2005) recupera el siguiente fragmento:

En el estudio ACPO ha demostrado que los medios de comunicación masivos pueden ser efectivamente utilizados para llegar a una porción considerable de la población rural, la cual está tanto dispersa como aislada [...] Para reforzar los mensajes de la radio se requirió material impreso en la forma de cartillas, periódicos y otro material de lectura especial.

Los medios múltiples deben ser empleados en forma coordinada. El mismo mensaje, entregado a través de los diversos canales de comunicación, desarrolla audiencias adicionales en el proceso, y lo que es más importante, refuerza el mensaje dado y la probabilidad de ser comprendido correctamente (p. 50).

Los resultados y el impacto con las comunidades campesinas, así como el método pedagógico empleado por ACPO, ganaron reconocimiento nacional e internacional y recibió el premio de periodismo “María Moors Cabot”, en 1968, por parte de la Universidad de Columbia de New York, además del galardón de la Unesco Mohammad Reza Pahlavi (1971) y la Cruz de Boyacá (Bernal, 2005, p. 7).

El milagro educativo y político de Radio Sutatenza atrajo a la jerarquía eclesiástica, a empresarios nacionales y multinacionales, a organismos multilaterales y a los distintos Gobiernos del Frente Nacional: Misereor (Obra Episcopal de Cooperación para el Desarrollo)³³, el Vaticano, General Electric Corporation, USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional)³⁴, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Unesco. Esta experiencia fue emulada en 24 países de Asia, África, Europa y América Latina.

³³ Fue fundada en 1958 como entidad de ayuda para “combatir el hambre y la enfermedad en el mundo”. Recibió de la Iglesia Católica de Alemania la misión de combatir las causas de la miseria en Asia, África y América Latina, en forma de hambre, enfermedad, pobreza y otras formas de sufrimiento.

³⁴ Es la agencia federal independiente responsable de planificar y administrar la asistencia económica y humanitaria exterior de los Estados Unidos en todo el mundo.

Ninguna entidad educativa había logrado tanto cubrimiento: en 1955 superaba los 25.000 receptores: “Había logrado la *alfabetización* de 30.000 adultos en 9.000 escuelas radiofónicas, escuelas-hogares y *escuelas-cuarteles*; se esperaba una cobertura mayor con la compra a la Philips de 30.000 radios más” (Bernal, 2005, p. 25).

Para 1989, el negocio había crecido tanto y ejercía tanto influjo en el campesinado y en algunas ciudades, que el Gobierno, inhibido ante el cuarto poder, le quitó los auxilios. En consecuencia, Monseñor Salcedo, cansino ya, perdió el control y debió venderlo a la cadena de radio Caracol, empresa que venía empujando por hacerse al control de los medios de comunicación.

La década de los setenta fue proclive a la televisión que ha venido paulatinamente instalándose en los hogares junto con la radio. En muchas casas, se redujeron gastos y se hicieron tremendos ahorros para adquirir el enorme paquidermo que se instaló en la sala por varios años y que luego se hizo más pequeño, se editó en colores e inundó todos los espacios de la casa.

Dos tecnologías autónomas, cargadas de oralidad, imágenes en movimiento y detonadoras de prácticas colectivas y singulares: la televisión escindía las familias y captaba sus miradas, en tanto que la radio, la radiola y los acetatos las agrupaban. Mientras la televisión provocaba el silencio de los receptores y amarraba sus miradas, la radiola era la expresión del no silencio y de la integración alrededor de una *Coca cola bailable* a la que se asistía por el simple hecho del encuentro. Las dos tecnologías ocuparon su propio lugar en la vereda o el barrio; bien en la parcela agrícola o en el ciudadano taller artesanal: ambas fueron una manifestación de los medios de comunicación y las tecnologías imperantes. Este fenómeno mediático emergió luego en instituciones como el Sena que adquirió enormes centrales didácticas mediáticas o Inravisión.

Martínez (2004) elaboró un análisis del funcionamiento de la tecnología educativa en el que señala que: “Las cartillas que proporcionaban el contenido básico del programa de educación de ACPO eran seis y su distribución en forma de colecciones comenzó en 1962”. Once años después salió la cartilla básica con los siguientes títulos: “Nuestro bienestar”, “Hablemos bien”, “Cuentas claras”, “Suelo productivo” y “Comunidad cristiana”. Además de optar por el formato de texto con ilustraciones de la cotidianidad empleadas por las cartillas *Charry y Alegría de leer*, se incorporaba la tecnología educativa y su conductismo instrumental mediante el cual se trazaba objetivos precisos para que el campesino complementara las lecciones de la radio. Además, la enseñanza de la lectura se reforzaba con la correspondencia entre el campesino y los tutores dando inicio a la educación a distancia y al distanciamiento físico del maestro y su discípulo lector y radioescucha.

En tanto que la mayoría de países occidentales impulsaban la creación de escuelas y de fuentes de trabajo desde los medios masivos de comunicación, los países proclives a la Unión Soviética pregonaban una empresa más colectiva y socialista. Era una suerte de ajedrez en la que las dos potencias movían sus fichas provocando una confrontación entre los discursos capitalistas frente a otros mensajes anticapitalistas: el mundo, a ultranza soviético o norteamericano, se partió en dos. La mayoría de los libros proclives al comunismo tenían una frase lapidaria muy expresiva, rubricada por Lenin, en su intención globalizadora: “Proletarios de todos los países, uníos”. La invocación era enfática en sus propósitos de universalizar o globalizar un proyecto político, económico y social que no pervivió al siglo, como sí lo logró el otro proyecto planetario que se instauró desde el siglo XVIII.

Lo paradójico de los discursos en conflicto era que ambos fueron deudos de Rousseau, Pavlov, Skinner y Dewey. Así lo denunciaba en 1935 el filósofo José Vasconcelos, a quien nos hemos referido, para quien EE.UU. y la ex Unión Soviética no tenían diferencias en sus modelos educativos:

Dewey entre nosotros es un caso aberrante, de consecuencias más graves que el reparto del opio y del alcohol practicado en otras colonias [...] Calibán victorioso, lo mismo en Wall Street que en Moscú. Así se explica la aceptación reverente de que Dewey disfruta entre los educadores de la Rusia bolchevista y en las escuelas de nuestras pobres factorías iberoamericanas, impaciente de imitar al poderoso (Vasconcelos, citado por Maldonado, 2012, p. 98).

Advierto con estos ejemplos azarosos que, a lo largo de la historia, se han construido muchas imágenes o “representaciones colectivas” escritas desde poderes invisibles que se hacen visibles, especialmente a partir de la publicación de *La Galaxia Gutenberg* del canadiense Marshall McLuhan. El uso extensivo de la radio, la televisión, la internet y otros medios electrónicos (TIC) que ingresan a los hogares y se instalan en su intimidad de forma cada vez más sofisticada han generado prácticas de lectura y escritura de las que aún no se dicho lo suficiente.

Quienes ejercen el poder pretenden que los otros se adapten a su imagen y semejanza y para ello se ingenian métodos, sofisticados casi siempre; no necesaria o exclusivamente empleando la fuerza, la guerra o la imposición. Marshall McLuhan (1961) vaticinó en los años sesenta que, gracias a las comunicaciones satelitales, el mundo sería como una pequeña aldea en el que se escucharían las voces y se verían las imágenes de los protagonistas, lo que luego habría de llamarse globalización. Por supuesto, la emergencia mediática supone en su interior otras expresiones y prácticas que generan resistencias o críticas al poder.

Este proceso se da a la par o forma parte del proceso de globalización. Castro-Gómez (1998) señala que, luego de la SGM,

[...] se fue haciendo claro que el capital iba perdiendo sus connotaciones “nacionales” (capital inglés, japonés, alemán, norteamericano) para subordinarse cada vez más a formas propiamente globales de reproducción, situación que se tornó más evidente con el final de la guerra fría. Las empresas y corporaciones transnacionales desplazaron al estado-nación como lugar de la hegemonía y empezaron a convertirse en dispensadores de las promesas que éste había recibido de la modernidad temprana: soberanía, emancipación política, liberalización económico-jurídica, secularización de las costumbres (p. 1).

De esa forma, las instituciones administrativo-financieras y jurídico-políticas del Estado se reorganizaron según las reglas del mercado mundial trazadas por organismos trasnacionales.

Así por ejemplo, lo que es bueno para la Volkswagen o la Mercedes Benz [...] ha dejado de ser bueno para un país como Alemania, que observa impotente el derrumbe paulatino de su estado benefactor. Todavía peor es la situación en los países latinoamericanos, donde las ganancias de las empresas no se integran a mecanismos nacionales de redistribución de la riqueza, sino que contribuyen más bien a incrementar la distancia entre los ricos y los pobres (Castro-Gómez, 1998, p. 2).

Emergencia de las resistencias: la teología de la liberación, una expresión crítica

El investigador colombiano Marco Raúl Mejía, en un homenaje a los educadores populares João Francisco de Souza, de Brasil, y Carlos Núñez, de México, señalaba que la evidente relación de los movimientos sociales con “la investigación-acción participante, la educación popular, la teología de la liberación” muestra su carácter universal “como parte de un proyecto de saber y poder muestran que hay también un saber y un conocimiento que existe y es producido por grupos que han sido colonizados y negados en su saber, produciendo un fenómeno de subalternidad en el pensamiento muy visible en indígenas, afros y mujeres” (Mejía, 2009, p. 2). Hay dos acontecimientos centrales en la teología de la liberación (TL) latinoamericana que permiten observar las tensiones entre las iglesias locales y la jerarquía eclesial, cuyo escaño principal reposa en Roma: la II Conferencia General del Episcopado, realizada en Medellín, en 1968 y, diez años después, la III Asamblea del Celam en Puebla de los Ángeles (más conocida como la Conferencia Episcopal de Puebla, 1979), primer gran evento de Latinoamérica en el cual hace presencia, a cuatro meses de su pontificado, el Papa Juan Pablo II, que ya había iniciado una campaña contra el comunismo en Europa y luego polarizó el papel de la Iglesia, con lo cual logró la disminución de esta vertiente social, pedagógica y política que había sembrado su simiente en los países pobres de América Latina (Maldonado, 2008, p. 58).

El recorrido trazado desde el siglo XVII muestra que la Iglesia no ha estado aislada de los procesos políticos y educativos, pero hay en ella un campo de fuerzas y contradicciones que le quitan esa faz de organismo monolítico. En una de sus vertientes, la teología de la liberación (TL)³⁵, al igual que la Investigación Acción Participativa (IAP), desarrolló proyectos educativos que, de acuerdo con los criterios puntualizados en esta investigación, podrían ser incluidos en las pedagogías críticas, razón por la cual haré una muy ligera referencia a esta corriente de pensamiento y acción crítica.

Entre los aportes de la TL al proceso lector, se encuentra una suerte de exégesis que insinúa nuevas formas de lectura sobre lo canónico, las cuales visibilizan la oralidad y reeditan la Reforma luterana: la primera nueva forma nace de la Biblia releída y ahondada desde los pobres: escuchar juntos los pasajes bíblicos y recoger sus intuiciones y reflexiones; es decir, *el vulgo* también puede hacer exégesis sobre textos sagrados. La segunda nueva forma viene de cuando se puede observar la historia de la Iglesia desde el reverso. Para ello, se puede hacer una lectura en tres relaciones: *hermano-hermano (político-justicia)*, *hombre-mujer (erótico-sexual-familiar)* y *padre-hijo (pedagógica)*. Por último, la tercera nueva forma se basa en la lectura de la teología desde América Latina (Oliveros, 1989).

La TL, lo mismo que el nuevo Papa Francisco, hace visibles a los pobres, representados en los indígenas, las comunidades afroamericanas, los desempleados, los perseguidos por los regímenes totalitarios, etc. La TL señala la existencia de una religión popular y de otra practicada por la institución eclesial y sus jerarquías. Observa que la religión debe actuar sobre seres de carne y hueso, plantea el papel de la Iglesia frente a los jóvenes y las mujeres y, sobre todo, abre la perspectiva de acción política y de condena a las expresiones totalitarias; además, revela que hay una Iglesia al servicio de los pobres y otra al servicio del poder.

Se destaca un método que interviene la lectura: ver, juzgar y actuar y, además, la recurrencia de un saber popular. Boff (1989) subraya que a la iglesia de los pobres se le presentarían los siguientes interrogantes: ¿es posible contribuir desde la tradición marxista al análisis de la realidad? ¿La lucha de clases es posible darla en un marco de amor cristiano? ¿Unidad teológica y antagonismo político dentro de la Iglesia? ¿Opción preferente por los pobres y articulación entre la fe y la política?

La IAP, la pedagogía de la liberación y la TL observan que la humanización del sujeto pasa por cuatro enunciados: 1) la transformación social de mejoramiento de

35 La literatura al respecto es extensa. Para este breve texto se consultó especialmente a Boff (1989) y González *et al.* (1980), aparte de otros a los que haremos referencias breves en esta investigación).

las condiciones básicas de la población; 2) la creencia en el sujeto como portador de su propia transformación; 3) la esperanza en la reivindicación de los pobres y 4) la que más nos atrae, la recuperación de la oralidad de los sectores populares.

Estas tres instancias de intervención social se propusieron la comprensión de los cambios sociales y la acción sociopolítica que los reconoce como pedagogías críticas: una busca reducir las condiciones de alienación y hacer más llevaderas las condiciones políticas y productivas, apoyándose en el trabajo como fuente de redención y crecimiento en un ambiente institucional; y otra, más radical, se resiste a lo hegemónico del capitalismo y a las instituciones que lo constituyen. Su propósito básico es alfabetizar al adulto para que se libere de su alienación y transforme su mundo opresor.

Para Boff, Habermas, al igual que Freire, moviliza un pensamiento y una acción crítica, puesto que “defienden clara y radicalmente el objetivo de igualdad y, además apoyan los movimientos sociales de igualdad” (Boff, 1989, p. 38). De otra parte, los dos comparten tres características: 1) desarrollan una concepción dual de la sociedad y la educación a partir de un modelo dialógico, centralidad del concepto de autorreflexión y concepción de persona individual; 2) conceptualizan sobre la actividad transformadora de los movimientos sociales y 3) abren la puerta a la autorreflexión y a la acción desde la problemática social, sustentadas en la filosofía crítica.

Paulo Freire: la pedagogía para la liberación o pedagogía de la lectura crítica

Si aceptamos que los eventos descritos en los párrafos anteriores son la antesala de las prácticas de resistencia en América Latina, se comprende mejor el discurso de las pedagogías críticas, entre las que cabe observar la pedagogía para la liberación. La presencia de Paulo Freire y su pedagogía para la liberación sin duda lo sitúan como un artífice de los discursos y las prácticas pedagógicas del estrato temporal en ciernes. Su paso por Europa, Norteamérica y Latinoamérica, además de África, recorriendo un trayecto casi tan largo y complejo como el de Simón Rodríguez³⁶, que también fue fundador de escuelas aquí y allá y sus enunciados emergieron en otros contextos.

Castro-Gómez (2011), luego de un interesante análisis sobre el proyecto intelectual de poner a Latinoamérica “como objeto de meditación filosófica”, se pregunta por qué razón América Latina produce un debate filosófico en torno a un problema filosóficamente tan poco ortodoxo como la identidad nacional o regional; a lo cual responde:

36 Cabría, a riesgo de caprichoso asincronismo, una comparación entre estos dos pedagogos y Eugenio María de Hostos (1839-1903), destacado pedagogo y político americanista puertorriqueño, autor de diversos textos, de los cuales destacamos tres de ellos: *La educación científica de la mujer*, *El Cholo*, *El día de América*.

Creemos que lo que se encontraba en juego era el sentido que debía otorgarse a los procesos de occidentalización y modernización de la región hacia mediados del siglo XX. En algunos sectores de la intelectualidad circulaba la idea de que justo tales procesos habían generado las dos guerras mundiales [...] En el momento de preguntarse por el “ser de América” con el fin de perfilar una modernización *sui generis*, muy distinta a la europea, que pudiera también evitar sus desgracias [...] en otros sectores se generó una valoración completamente diferente. Las guerras mundiales no fueron consecuencia de la modernización sino de su carencia (el fascismo y el nacionalismo como fenómenos premodernos) (pp. 216-217).

El ingreso de Freire a Colombia y a los países vecinos coincidió con métodos renovadores y preguntas por el ser latinoamericano como la *investigación acción participativa* que promovió con mucho aliento el profesor colombiano Orlando Fals Borda, que impactó, no sólo en Colombia, sino en África y Centroamérica, en la sociología, la política y la educación; cuestionó a su paso métodos empírico-analíticos provenientes de las ciencias naturales que se habían apropiado de lo social. En este momento, algunos países de Suramérica, Centroamérica y el Caribe presenciaron un crecimiento desbordante de las ciudades, los desplazamientos de campesinos y el desempleo rural, amén de las guerras internas. En estas guerras, los contendores son reyezuelos y sus damas, alfils, caballos, torres o simplemente peones de brega del ajedrez de dos hegemonías en disputa.

Cuando dirigía el Departamento de Educación y Cultura (Sesi), Freire inició su proceso formativo en 1964, que fortalecería con el trabajo del Movimiento de cultura popular en Recife y en el Servicio de extensión de cultura popular de la Universidad de Recife. La acción de mayor envergadura se dio en 1962, en el nordeste, la región más pobre de Brasil, donde había 15 millones de analfabetos sobre 25 millones de habitantes. Se alfabetizaron 300 trabajadores en 45 días por lo que el Gobierno Federal aplicó el método en todo Brasil entre 1963 y 1964 (Araujo, 2001, p. 38). Estando en esta experiencia, se produjo el golpe de Estado que lo condujo a la cárcel por cerca de 70 días y luego al destierro a Chile y otros países en donde se produjo la diáspora que ha permitido el enriquecimiento de esta experiencia formativa, que no solo caló en adultos sino que se reconoció en la formación de jóvenes y niños.

Observamos que el trabajo de base del profesor Freire, *Pedagogía del oprimido* (1969), logra madurez en los proyectos de alfabetización rural, en tanto que con él elabora el marco de referencia sobre la pedagogía de la lectura para una acción de *liberación de los oprimidos*. La emisión de esta publicación es tomada aquí como punto de referencia para situar un acontecimiento discursivo vital en la gestación de las pedagogías críticas en América Latina, dada su reescritura en otros enunciados y prácticas pedagógicas.

La emergencia de la propuesta de alfabetización freireana se corresponde con la pedagogía de la liberación con la cual pretende el desarrollo de un proceso de concientización y liberación. Adquirir la capacidad de la lectura significa no sólo comprender el mundo sino, además, transformarlo: esa, según Freire, es la praxis que conduce a una *verdadera pedagogía*.

Comprende que su proceso formativo tiene dos momentos: en el primero, los oprimidos van descubriendo el mundo de los opresores e ingresan en una toma de conciencia o praxis de transformación; y, en el segundo, los oprimidos y los opresores se liberan cuando son capaces de transformarse a sí mismos y a su propio contexto.

Al igual que el pedagogo brasileño, Gramsci consideraba que la educación italiana era transmisionista e instruccional más que humana. Gramsci hace presencia en Latinoamérica en los años sesenta del siglo pasado por dos vías: 1) por las facultades de sociología, historia o de otras programas humanísticos y 2) por los partidos socialistas o comunistas. Como en otros textos de resistencia, las ediciones de sus libros eran ejemplares mimeografiados o impresos en talleres clandestinos. Las superficies de emergencia de sus discursos se muestran en los textos de Freire y Fals Borda en diversos enunciados en los que el papel del intelectual siempre estará presente. Freire y Fals Borda comparten la idea gramsciana relacionada con “a formación de los intelectuales”, conocido también como “Escritos desde la cárcel”. Gramsci marcará el derrotero de muchos intelectuales de este período que regresan a la pedagogía, antes que a la filosofía. Gramsci le pide a los intelectuales que destruyan el prejuicio de que la filosofía es para iniciados o letrados.

Y, en primer lugar, se necesita demostrar que todos los hombres son filósofos, y definir los límites y peculiaridades de esta filosofía espontánea, característica de todo el mundo y, por lo tanto, la filosofía contenida: 1) en el lenguaje como conjunto de conocimientos y conceptos, y no sólo suma de palabras gramaticales carentes de contenido; 2) en el sentido común y en el buen sentido; 3) en la religión popular y, también, pues, en todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones, modos de ver y obra (Gramsci, 1967, p. 78).

Freire (1969) apela a estas orientaciones, despliega los pares contrarios de *educación domesticadora* y *educación liberadora* con los cuales se transita desde un proceso pedagógico a uno político. *Domesticar* es transmitir o instruir la conciencia de modo *bancario*; es decir, la escuela o el maestro cumple el papel de quien deposita en una cuenta un dinero para luego hacer retiros proporcionales a la consignación realizada. Así, el estudiante, campesino u obrero es un ser pasivo, sin opinión ni acción, que sólo asiste a la escuela para que los docentes lo llenen de datos. *Liberar* es concienciar o alcanzar un estado que se alcanza mediante los actos de comunicación. Freire, además, resalta el valor *integral del intelectual* en el sujeto maestro. El papel del docente

investigador y formador es asumir la crítica y proporcionar, junto con el aprendiz, las condiciones de posibilidad para recrear el conocimiento que saldrá de la *doxa* espontánea por un conocimiento verdadero (pp. 104-105).

Enseñar-aprender: lectura del mundo-lectura de la palabra

El título de este capítulo es el título de la primera carta del libro *Cartas a quien preten-de enseñar* (Freire, 2004) que expresa la triada freireana sobre la lectura. Su metáfora parte de entregar una serie de palabras generadoras mediante las cuales el lector va armando su propio texto significativo según sus intereses de vida: revolución, libertad, trabajo, amor, emancipación son detonadores que harán que el lector no solo aprenda a leer, sino a construir su propia libertad. Las reflexiones sobre los pares contrarios: opresor-oprimido, domesticación-sometimiento, etc., lo conducen a una reflexión sobre la lectura inédita, pero en la que vemos intertextos que conducen de Simón Rodríguez a Martí, al mismo Vasconcelos, pero también a la Escuela de Frankfurt y la perspectiva interactiva de Frank Smith. Veamos unos apartes del constructo de Freire sobre el acto de leer, visto como un *proceso inteligente, difícil, exigente, pero grato* y que guarda estrecha relación con el acto de estudiar un texto de modo crítico:

Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella —jamás dicotomizar— los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano (Freire, 2004, p. 30).

Freire (2004) muestra su perspectiva sobre la lectura en la que da señales de una filosofía crítica no distante de la Escuela de Frankfurt:

Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la experiencia sensorial, característica de lo cotidiano, a la generalización que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible. Una de las formas para realizar este ejercicio consiste en la práctica a la que me vengo refiriendo como “lectura de la lectura anterior del mundo”, entendiendo aquí como “lectura del mundo” la “lectura” que antecede a la lectura de la palabra y que persiguiendo igualmente la comprensión del objeto se hace en el dominio de lo cotidiano (p. 31).

Para Freire (2004), la pedagogía de la lectura crítica guarda relación con la lectura comprensiva en relación con el contexto:

La lectura de la palabra, haciéndose también búsqueda de la comprensión del texto y por lo tanto de los objetos referidos en él, remite ahora a la lectura anterior del mundo.

Lo que me parece fundamental dejar bien claro es que la lectura del mundo que se hace a partir de la experiencia sensorial no es suficiente. Pero por otro lado tampoco puede ser despreciada como inferior por la lectura hecha a partir del mundo abstracto de los conceptos y que va de la generalización a lo tangible (2004, pp. 32-33).

Freire rechaza por *mecánica y memorística* la pedagogía de la lectura que considera “la lectura como un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz” (2004, p. 35). Juzga la transferencia mecánica proveniente de la memorización mecánica y considera que el estudio crítico es de la misma esencia que la enseñanza crítica, lo que implica una forma comprensiva de la lectura de la palabra, del mundo, del texto y del contexto.

La forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo está, por un lado, en la no negación del lenguaje simple, “desarmado”, ingenuo; en su no desvalorización por conformarse de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial; y por el otro en el rechazo de lo que se llama “lenguaje difícil”, imposible porque se desarrolla alrededor de conceptos abstractos. Por el contrario, la forma crítica de comprender y de realizar la lectura del texto y la del contexto no excluye ninguna de las dos formas de lenguaje o de sintaxis. Reconoce incluso que el escritor que utiliza el lenguaje científico, académico, al tiempo que debe tratar de ser más accesible, menos cerrado, más claro, menos difícil, más simple, no puede ser simplista. Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa (Freire, 2004, p. 37).

La intelectualidad religiosa que asistió a la Conferencia Episcopal de Medellín en 1968 enalteció la teología de la liberación y la Iglesia de los pobres, la misma que a finales de los años cincuenta consolidó un movimiento religioso católico popular que, en 1964, junto con el proyecto de Freire, contaba con el apoyo de seguidores de las comunidades más pobres de Brasil. Se fusionaron allí presbiterianos, dominicos y protestantes, así como estudiantes, profesores y académicos que, inconformes con la Iglesia católica tradicional, realizaban búsquedas en lo local, adelantaban lecturas sobre experiencias religiosas provenientes de Francia, Estados Unidos (como Martín Luther King), Sudáfrica, etc. Entre este grupo se encuentran el sacerdote colombiano Camilo Torres, el peruano Gustavo Gutiérrez y el brasileño Leonardo Boff (1938), exsacerdote franciscano, los cuales ejercen prácticas y discursos fundantes de la TL. Sin embargo, cabe destacar la enorme preocupación de diversos organismos religiosos y políticos que, como ya lo manifestamos, albergaban ideales de redención de las comunidades más pobres en diversas ciudades de América y del mundo. Son varias las pretensiones pastorales del proyecto de Freire que emergen en los discursos de la TL: trabajar con los pobres contra la explotación e inequidad, la toma de conciencia ante la situación económica y social, la irreverencia y el descrédito ante el trabajo de la Iglesia católica, su inspiración marxista, la perspectiva de lucha de clases, entre otras.

Freire comprende esta práctica como la síntesis dialéctica marxista, en el sentido en que no basta interpretar al mundo sino transformarlo a partir de dos dimensiones solidarias: acción y reflexión. “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que la palabra verdadera sea transformar el mundo” (2004, p. 38; figura 1).



Figura 1. Diálogo entre la Pedagogía de la liberación y la Investigación acción participativa.

No se equivoca Miguel Martínez (2000), cuando advierte que la actual investigación social se bifurca básicamente entre los trabajos sociológicos inspirados en “Kurt Lewin (1946/1996), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970) y otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), L. Stenhouse (1988), John Elliott (1981, 1990)” (p. 28). Habría que señalar las cercanías de Fals Borda y Kurt Lewin y advertir que Lewin ejerció como psicólogo social. De mi parte, señalo que el método didáctico de Freire presenta convergencias con la investigación acción participativa (Orlando Fals Borda) en tres aspectos: 1) en la dialéctica de reconstrucción y problematización del referente de investigación (sujeto y objeto como agentes de diálogo), 2) en el compromiso político social con la participación activa de los actores del proceso y 3) en señalar lo alienante o bancario de la educación estructural o tradicional. A continuación presentamos una adecuación sintética de la metodología y etapas que plantea Freire:

Fase uno: construcción del *corpus lingüístico* (diagnóstico de palabras) de los grupos objeto de trabajo. Observación participante de los educadores, en “sintonía” con el universo verbal de la comunidad involucrada.

Fase dos: organización y clasificación de las palabras seleccionadas del universo lingüístico investigado o, según Freire, *búsqueda de las palabras generadoras para hallar su sentido vivencial*.

Fase tres: creación o provocación de situaciones existenciales emergentes del grupo. Codificación de las palabras en imágenes visuales que provoquen el tránsito de la cultura del silencio a la conciencia cultural de la palabra.

Fase cuatro: elaboración de guías orientadoras para los promotores del debate.

Y fase cinco: recodificación crítica y creativa para que los participantes *se asuman*

*como sujetos de su propio destino*³⁷. Desagregación de las familias fonéticas que corresponden a los grafemas generadores. El cierre del proceso corresponde con una serie de preguntas generadoras o la problematización del escenario cultural concreto expresado en palabras generadoras a través de un diálogo del “círculo de cultura”.

La preocupación de Freire está puesta sobre el lenguaje de las comunidades y la forma como estas pueden recrearlo y transformarlo, lo que entabla un diálogo con el colombiano Fals Borda. Freire despliega su análisis de *educación domesticadora y educación liberadora* a través del cual pasa de un proceso pedagógico a uno político.

Los hallazgos y el método de Freire pusieron en cuestión la inveterada neutralidad del acto educativo y auspiciaron una corriente fuerte entre educación, política y trabajo: la educación es, en esencia, o *domesticadora* o *liberadora*. Así como se libera al educando, también se libera al educador, pues si este entra en este proceso de *emancipación* reconoce que él a su vez es objeto de aprendizaje.

Es factible observar sus discursos y sus prácticas pedagógicas en las Pedagogías críticas sobre la lectura por cuanto estas desarrollan métodos que compromete a los maestros en su acción de enseñanza y fundan un discurso pedagógico de uso intensivo y extensivo. La emergencia discursiva se observa en la investigación educativa, en particular en los Estados Unidos, motivada por investigadores abrumados por las pretensiones del positivismo de abarcar cualquier intento investigativo (incluidas las ciencias sociales); situación análoga a la experimentada en Europa por la escuela de Frankfurt.

Para avanzar en este ejercicio, podríamos interpelarnos de la siguiente manera: ¿es la investigación acción participativa una práctica de las pedagogías críticas? O invertir la pregunta: ¿las prácticas de las pedagogías críticas son una forma de emergencia de la investigación acción participativa? ¿La acción política funda las pedagogías críticas o las pedagogías críticas abren nuevos espacios a lo político?

Advertimos ya que, en este período, las tensiones se expresan de dos maneras: en el terreno político y en el campo de guerra. En ambos casos, los dispositivos de poder y saber emplazan las tecnologías de control en las herramientas de planeación y administración. Por su parte, las resistencias abren caminos a la investigación social y a la pedagogía.

Investigación acción participativa o la resistencia de la lectura en Colombia

El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda asumió que la Investigación acción participativa (IAP) no sólo aborda la educación de adultos o la acción sociopolítica;

³⁷ Consultar el siguiente texto: Gadotti, Gómez y Freire (2003). Este texto ofrece un valioso trabajo de sistematización de la metodología de Freire.

considero que él también propone una forma distinta de lecturas. Así, expresó que “en la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (1983, p. 279)

Esto sitúo su proyecto pedagógico en una serie de prácticas, primero en Colombia y luego en Centroamérica y en otros países africanos.

Si bien la IAP ha sufrido transformaciones diversas, sin duda, dejó sedimentos en las prácticas de lectura social. Si algo hay de Habermas y Lewin en Fals Borda, viene en los procesos de intervención e investigación escolar con fines de intervención y transformación. La misma transformación podría pensarse a los proyectos de transformación de las prácticas de lectura y escritura en el aula.

Fals Borda, al igual que Gramsci, muestra gran interés en el compromiso de los intelectuales ante los retos sociales que les demandan convertirse en maestros formadores. Destaca además su sentido experimental, sin negar sus contradicciones, y enuncia las *bases gnoseológicas* de su trabajo. El eminent sociólogo, y fundador de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, reconoce que la capacidad de acción e interpretación de los grupos o de las comunidades es evidente, tanto en la Investigación acción como en la pedagogía para la liberación. Según Fals Borda (1983), las “bases gnoseológicas” de la IAP abordan los siguientes problemas:

1. [...] la relación entre el pensar y el ser —la sensación y lo físico— se resuelve por la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia [...].
2. [...] la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de las cosas-en-sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce [...].
3. [...] la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a la cual sólo se adviene por la práctica que, en este sentido, es anterior a la reflexión; allí se demuestra la verdad objetiva, que es la materia en movimiento.
4. [...] la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo o contemplativo (1983, p. 256).

Nuestro sociólogo retoma el método dialéctico hegeliano, aplicado de la siguiente manera:

1. Estudiando las relaciones recíprocas entre sentido común, ciencia, comunicación y acción política; 2. Examinando la interpretación de la realidad desde el punto de vista proletario, según “categorías mediadoras específicas”. 3. Estudiando cómo se combinan

sujeto y objeto en la práctica de la investigación, reconociendo las consecuencias políticas de esta combinación (1983, p. 279).

Tanto la pedagogía para la liberación como la IAP trabajan con la perspectiva marxista —a su vez, tienen deudas con la teoría de la acción comunicativa (TAC)— e instauran así una perspectiva interdisciplinaria en su pedagogía sobre la lectura que echa mano de la hermenéutica, la sociología, la lingüística y el materialismo histórico. Su esencia es, entonces, la praxis, y su propósito, la acción política encarnada en el saber popular. Los dos acuden a Marx, a Gramsci y a Habermas: la perspectiva política más fuerte es, en esencia, gramsciana, en cuanto a su pretensión de dar “utilidad crítica a la actividad ya existente”, haciendo que la “filosofía de los intelectuales” trabaje en procesos sociales observables.

Paulo Freire en Brasil, Fals Borda en Colombia y Manfred Max Neef en Chile otorgan un papel concreto y específico a la pedagogía en una sociedad en la que reina una enorme hegemonía del mercado: desfechitización, emancipación y desmone- tización. Cada uno, a su manera, propició condiciones de posibilidad para nuevas prácticas de lectura.

El historiador colombiano Javier Ocampo advierte que, entre la prolífica producción del investigador Fals Borda, las investigaciones sobre educación ocupan un lugar digno de ser consultado. Así, Ocampo (2009) rescata un fragmento de “La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica” de Fals Borda, que alude al alto costo del analfabetismo:

El peso de la tradición, la naturaleza de la estructura de clase, la interferencia de intereses creados, han dilatado la acción necesaria. Pero el número creciente de analfabetas en Colombia está demostrando ser una carga demasiado pesada, tan onerosa que ninguna nación moderna puede resignarse a soportarla. Ese analfabetismo, más el pobre contenido de lo que se enseña y la falta de un sentido ético en la educación, se encuentran en el fondo del fenómeno de “la violencia” y de la agitación rural (Fals Borda, citado por Ocampo, 2009, p. 39).

La educación popular en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y en la Acción Popular Cultural (ACPO)

Poco o nada reconocen los historiadores la injerencia de la Acción Cultural Popular (ACPO) y del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que, a mediados del siglo XX, incorporaron prácticas pedagógicas que se extendieron por los rincones de las universidades y las escuelas colombianas donde aparece el concepto de revolución aludido anteriormente y la perspectiva tecnológica y, entre ambos, un concepto de pedagogía de la lectura orientada al servicio de la población adulta y trabajadora, bien en el campo, bien en la ciudad. Estas se pueden observar en dos acontecimientos:

por el lado de la ACPO, “La revolución de La esperanza” (1947) con cuyo lema el cura Salcedo inaugura Radio Sutatenza, y por el lado del SENA, la edición del libro de Martínez Tono (1966) *Una revolución pacífica. El dedo en la herida*³⁸, eventos cercanos al Bogotazo” (Maldonado, 2012, p. 79).

El nacimiento del SENA se produjo en 1957, período del régimen militar que había tomado rezagos de la educación popular española y residuos de la experiencia de ACPO-Sutatenza. El fundador del SENA, Rodolfo Martínez Tono, publicó en 1966 un libro titulado *Una revolución pacífica. El dedo en la herida*; casi veinte años después, otro director del SENA, Alberto Galeano publicaría *Revolución educativa y desarrollo de la inteligencia* (1985), los cuales muestran el apego estatal al concepto bélico de *revolución* puesto al servicio de la formación de las clases populares.

La alfabetización y la formación para el trabajo, en tanto campo político, dibujan un escenario de hegemonías y contra-hegemonías, lo cual provoca que en las instituciones del Estado, aún en momentos de calma, se generen tensiones que generalmente son invisibles para el transeúnte desprevenido. Por supuesto que las instituciones oficiales en Colombia, por lo general, por eso se llaman así, difunden y validan el discurso oficial y hegemónico de quien o quienes regentan el poder: el SENA y el Ministerio de Educación, en cuanto organismos oficiales, han experimentado en su interior contradicciones que no suelen aflorar por fuera de ellos.

En este contexto, la radio y la televisión mostraron que los campesinos y los habitantes de la ciudad, los emergentes, podían ser sujetos de formación para el trabajo y que esta podía ocupar espacios de la lectura hasta entonces ocupados por las tecnologías y las disciplinas rayanas con la psicología. Esta situación abre una senda al Estado para pensar otras opciones de saber y poder.

Los años transcurridos entre 1965 y 1975 anuncian la crisis del modelo de industrialización adoptado por los gobernantes del Frente Nacional: el desempleo urbano y rural crece en un 10% y se observa cómo el gobierno cubano —que había instaurado un nuevo gobierno con un levantamiento campesino— gira hacia la Unión Soviética. Estas y otras razones apuran proyectos institucionales liberales orientados hacia lo marginal. En 1968, se le asigna al SENA la responsabilidad de responder por la política social del Gobierno formando en el trabajo a esta población. Así se da prioridad al sector rural y comercial.

En este contexto, se dará inicio a los programas de promoción profesional popular rural y urbana (PPPR y PPPU)³⁹; primero se inicia con el campesinado y luego se

38 Téngase en cuenta en cuenta a Martínez (1966).

39 La preocupación inicial de los PPPR/U en Colombia (SENA, 1978) se dirigió a una formación técnica; sin embargo, a falta de infraestructura productiva agrícola como tierra, crédito e insumos, no tuvo en cuenta que lo más

desarrollan experiencias con pequeños empresarios urbanos. Se crean más de 15 centros agropecuarios y se despliega una infraestructura en lugares citadinos y rurales a donde ninguna entidad había llegado antes: amas de casa, indígenas, campesinos, obreros, artesanos, gañanes y otros *marginales* de Colombia se hacen visibles y pueden acceder al engranaje de la producción nacional.

El sector informal, rezagado, premoderno o precapitalista abarca dos subsectores: el marginal y el tradicional. Dentro del primero se cuentan aquellos individuos de muy bajo nivel de ingresos, cuyo único recurso para subsistir consiste en su fuerza de trabajo y cuya participación laboral se limita a ocupaciones inestables o residuales. El subsector tradicional está conformado por quienes aplican la capacidad laboral propia y la de su familia, además de escasos medios de capital, a la producción de bienes o a la prestación de servicios de naturaleza marginal dentro del sistema económico (SENA, 1976, p. 175).

Se perseguía que, al finalizar el proceso, la comunidad estuviera capacitada para: elaborar su propio diagnóstico socioeconómico; formular su plan de desarrollo y el de los proyectos específicos; organizar, ejecutar, dirigir, controlar y evaluar los proyectos del plan; concertar y coordinar la ejecución del plan con las instituciones comprometidas.

apremiante era una verdadera reforma agraria. La pretensión de emplear o generar empresas con los marginales no se cumplió. Se pensó entonces en ampliar el espectro y ofrecer capacitación más centrada en las necesidades de salud, alimentación, manejo de créditos, a la par con la formación técnica

Luego de este proceso, y ante la baja efectividad de los Programas para la participación rural y/o urbana (PPPR/U), en 1977 se abre paso a una nueva modalidad formativa con un componente más orientado a la formación empresarial de los campesinos, denominada *Metodología de capacitación empresarial campesina* que cinco años después toma cuerpo en dos versiones: *Capacitación para la participación campesina*, Capaca, y *Capacitación para la integración y participación comunitaria urbana*, Cipacu, que llevaban a cabo prácticas pedagógicas activas. *Motivación a la comunidad y selección de líderes*. Propósito: explicar a la comunidad todo lo relacionado con Capaca: enfoque, objetivos, forma como se desarrolla, etc. La comunidad escoge tres personas que habrán de colaborar en la capacitación; tales personas reciben el nombre de Líderes de Capacitación.

Capacitación de los líderes escogidos por la comunidad. Comparten problemas que les son comunes sobre producción, mercadeo, organización, y se refuerza la metodología Capaca.

Capacitación de la comunidad. Los líderes campesinos forman a la comunidad en “Desarrollo rural y participación comunitaria”, con los siguientes contenidos: principios, objetivos y beneficios de la metodología Capaca. Desarrollo con equidad o Plan nacional de desarrollo del Gobierno. Origen y desarrollo. El campesino y el desarrollo: importancia social y económica de los pequeños productores rurales y relación con los demás sectores de la economía. Historia de la vereda o reconstrucción histórica. Inventario socio-económico de la vereda. Inventario de recursos naturales, humanos y físicos de la vereda. Costos y precio de producción de los productos de la región: precios de venta. Precio de mercado, ganancia y rentabilidad. El proceso de mercadeo. Diagnóstico de la vereda. Problemas y necesidades. Plan de desarrollo veredal. Formulación de proyectos específicos. Organización de la comunidad para la ejecución del plan. Control y evaluación del plan (SENA, 1976, p. 56).

En términos generales puede decirse que la metodología contemplaba tres grandes fases: la fase de identificación, la de movilización y la de organización. La primera corresponde al conocimiento mutuo que el grupo o la comunidad hacen de su propia realidad, y a la identificación de necesidades comunes. La segunda se refiere a las medidas que colectivamente se toman para dar solución a esas necesidades encontradas. Y la tercera representa el proceso de consolidación de los mecanismos colectivos adoptados para solucionar los problemas (Restrepo, 2007, p. 116).

Los aportes del periodo de la Revolución en marcha, del SENA, de la Revolución de la esperanza de Sutatenza, de la pedagogía para la liberación de Freire y de la IAP de Fals Borda nos conducen inevitablemente a considerar aspectos relacionados con la cultura política, la democracia, la violencia o, como en este caso, la comunicación y la lectura, última sobre la que sí existe abundante producción desarrollada por redes y grupos de investigación, ONG y otro tipo de colectivos colombianos a partir de las décadas señaladas. Dada la naturaleza de esta investigación, sólo señalaré algunas opciones de búsqueda como referentes para quienes deseen ampliar su horizonte, entre las cuales están las siguientes: Red internacional de investigadores en educación, Cultura política en América Latina, Grupo de educación popular (Universidad del Valle), Grupo Comunicación-educación (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Iesco, de la Universidad Central), Grupos Comunicación, cultura y ciudadanía y Democracia, nación y guerra (Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, IEPRI, de la Universidad Nacional de Colombia), Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), diversos grupos de investigación de universidades públicas y privadas, entre cuyas experiencias se destaca, de modo más reciente, el Grupo Educación y cultura política, liderado por Martha Cecilia Herrera. Igualmente, cabe destacar el trabajo desarrollado, desde otra perspectiva política, por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL)⁴⁰, o la preeminencia de la Asociación Latinoamericana de la Comunicación (ALAIC); ninguno de los entes relacionados —del que hicieron y hace parte un gran equipo humano, que es extenso— descuida la comunicación como aspecto central de lo popular y lo cultural. Quizás la pedagogía no sea más que una acción comunicativa.

40 CIESPAL, auspiciado por la Organización Internacional de Turismo (OIT) y Radio Nederland de Holanda, es un organismo regional con sede en Quito, no gubernamental, sin fines de lucro, fundado en 1959; trabaja por el desarrollo y la democratización de la comunicación, información y cultura latinoamericana, a través de actividades en investigación, formación profesional, documentación y producción de materiales educativos impresos, de audio y video. Sus objetivos son: apoyar el desarrollo de la comunicación; tratar la comunicación como elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad; y contribuir a la democratización de la comunicación como alternativa a la problemática nacional y continental, y como medio para democratizar la sociedad. Produjo, y aún lo sigue haciendo, un sinnúmero de proyectos en Guatemala, Ecuador, Bolivia, Argentina y otros países latinoamericanos sobre diseño curricular, producción de material didáctico, procesos alternativos de comunicación, investigación etnográfica y otras manifestaciones críticas lideradas por investigadores como Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo, Francisco Gutiérrez Pérez, entre otros. Véase www.ciespal.net.

Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades es un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y en las formas de producción y distribución de los bienes y servicios. El nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa (Martín-Barbero, 2003, p. 33).

¿Y entonces qué son las pedagogías populares?

Néstor García Canclini preguntaba a los asistentes de un congreso de expertos en culturas populares del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizado en México, en 1983, lo siguiente: ¿será la profusión de congresos y ponencias, de políticas e instituciones, lo que engendró la errática polisemia del término *popular*? Muy seguramente, la polisemia del concepto *popular* se originó más en la profusión discursiva salida de las academias que en el pueblo mismo. García Canclini sostenía entonces que el interés de instituciones como el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y los propios investigadores sobre las culturas populares se fundaron sobre tres causales críticos que, según nuestra lectura, detonaron problemáticas y oportunidades desde la década de los cuarenta, para propios y extraños: *crisis socioeconómica*, *crisis política* y *crisis ideológico-cultural*. La primera devino en migración y miseria en las ciudades, crecimiento de los mercados económico y cultural e incorporación de sectores populares al juego del consumo; “y la complejización de los conflictos entre clases en el campo y la ciudad” (García, 1977, p. 80). La segunda comprometió al Estado y a las organizaciones, en este caso, político-religiosas, al querer indagar “las estructuras culturales de los grupos emergentes o migrantes para entender sus movimientos sociales y renovar el consenso en medio de los cambios” (p. 80). En tercera instancia, “la crisis económica del capitalismo y la crisis del Estado se vinculan con una crisis ideológico-cultural” (p. 86). Un par de reflexiones de García Canclini sobre las culturas populares serán presentadas a continuación:

- a) El desarrollo capitalista opera a la vez por apropiación, subordinación, resemantización y exclusión de diversos aspectos de las culturas populares. El carácter asimétrico y multitendencial del sistema hegemónico en su tratamiento de las culturas populares continúa, aunque transformándose, de acuerdo con la lógica globalizadora y el desarrollo tecnológico [...] b) La subordinación de las culturas populares se manifiesta no sólo en la oposición subalterna respecto a los grupos que controlan económica y culturalmente el desarrollo, sino también porque los sectores populares se posicionan significativa y productivamente respecto de lo que es hegemónico en cada etapa del capitalismo. c) La posibilidad de que las culturas populares potencien su lugar y trans

formen su posición depende de que logren actuar no contra el desarrollo capitalista en abstracto, ni buscando alternativas fuera de él (García, 1977, p. 89)⁴¹.

Martín-Barbero —a quien hubiera querido dedicar más espacio en esta investigación— había identificado desde los años setenta cómo la pedagogía es, ante todo, un discurso que circula entre sus productores y sus receptores: “No se trata de criticar la ‘escuela’ sino de examinar el discurso que allí se instituye, de las operaciones de separación, de homogenización y adecuación entre saber y poder que él realiza” (Martín-Barbero, 1978, p. 130). Agrega luego que “a través de esta relación se hace abordable la relación específica de ese discurso al Poder. La lengua ritual inscribe en el discurso pedagógico la presencia de las condiciones sociales de adquisición y utilización del lenguaje” (p. 132).

Emergencia de las pedagogías críticas en Norteamérica

EE.UU. y Canadá fueron el refugio de inmigrantes y víctimas de la Segunda Guerra Mundial. La diáspora crítica iniciada en Europa se desplazó, de una parte, hacia Latinoamérica y, de otra, a Norteamérica. Algunos de los integrantes de la escuela de Frankfurt, en plena guerra, debieron refugiarse en EE.UU. Allí dejaron huellas en algunos sociólogos, filósofos y pedagogos.

Desde el siglo pasado, torrentes de irlandeses, italianos, chinos y latinoamericanos han colonizado ciudades norteamericanas en busca de trabajo y atraídos por el *estilo de vida americano*. Son inmigrantes que se resisten a emplear la lengua del imperio en la propia casa del imperio; esa lengua con que se deciden los negocios, las comunicaciones, la ciencia y la tecnología. Tremenda paradoja: los comerciantes y embajadores estadounidenses solicitan a los Gobiernos de Suramérica la enseñanza y el uso del inglés, en tanto que los emigrantes peruanos, chilenos, ecuatorianos, mexicanos y colombianos instalan sus tiendas, sus costumbres y su lengua sin un proyecto económico, político o educativo ni academias de español.

En la casa del imperio, Apple, Giroux y MacLaren, especialmente, enuncian posturas de resistencia; recuperan sin reservas, en un nuevo lenguaje, a Marx, a Gramsci, a Freire y al mismo Che Guevara. Ellos exploran horizontes que no habían sido asuntos centrales de la pedagogía sajona: lectura, globalización y neoliberalismo, cultura,

41 Se sugiere ver, además: *La producción simbólica: teoría y método en sociología del arte* (1979); *Las culturas populares en el capitalismo: nueva Imagen* (1982); *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?* (1986); *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1990); *Consumidores y ciudadanos* (1995); *Conflictos multiculturales de la globalización* (1995); *La globalización imaginada* (1999); *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo* (2002), entre otras.

género, razas, religiones, opinión pública, culturas juveniles, identidad, exclusión y otros acontecimientos que se hicieron visibles para los investigadores, pedagogos y para la sociedad en general.

En resumen, las bases para una nueva pedagogía radical deben ser extraídas de una comprensión teóricamente sofisticada de cómo el poder, la resistencia y el agenciamiento humano pueden devenir elementos centrales en la lucha por el pensamiento y aprendizaje críticos. Las escuelas no cambiarán la sociedad, pero podemos crear en ellas bolsas de resistencia que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social. Para aquellos que sostienen que este es un objetivo político, replicaría que tienen razón, ya que es un objetivo que apunta a lo que debería ser la base de todo aprendizaje, la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos (Giroux, 1983, p. 34).

Así concluye una conferencia de Henry Giroux titulada “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”. Después de la segunda mitad de siglo XX, dadas las secuelas de la SGM, se introducen en Europa movimientos social-demócratas cuyo propósito fue diseñar un modelo económico en el cual los trabajadores fueran más respetados, con la esperanza de generar una sociedad para el beneficio colectivo: el *Estado del bienestar*. Sus postulados básicos fueron el pleno empleo y la seguridad en el trabajo. Muchas iniciativas afectaron las formas de organización empresarial, cultural y educativa; sin embargo, en los años setenta del siglo XX, una crisis energética sumió la economía mundial en una depresión que ocasionó cambios en todos ellos; los cambios suscitados se identificaron como la tercera revolución industrial, que ha generado toda suerte de prácticas educativas y emergencia de resistencias diversas que retoman discursos freireanos o marxistas.

Las posturas críticas o de resistencia norteamericanas se entienden mejor desde la teoría crítica alemana que entra en diálogo con la(s) pedagogía(s) crítica(s). Cada quien hace su lectura de los filósofos, sociólogos y lingüistas de la Escuela de Frankfurt, en especial Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y Jürgen Habermas.

Después que un grupo de filósofos, antropólogos, lingüistas, críticos del arte y polítólogos preocupados por los medios de comunicación, la estética, lo simbólico, la cultura y la escuela fundaron en 1964, en Birmingham, el Centre of Contemporary Cultural Studies, se generó un sinnúmero de discursos sobre las diversas culturas, tanto en EE.UU. y Canadá, como en Latinoamérica. Cultural Studies agrupó una enorme lista de trabajos de los cuales destaca a Richard Hoggart y sus textos *The uses of literacy: aspects of working-class. Life with special referents to publications*

and entertainments (1957); al profesor de literatura Raymond Williams y sus textos *Culture and society* (1958) y *The long revolution* (1961). En esta lista, cabría Stuart Hall (sociólogo jamaiquino) y sus estudios sobre la nueva izquierda, que dieron pie a los estudios poscoloniales. Aparte de este tipo de publicaciones, los dispositivos discursivos se situaron también en eventos, foros, seminarios, congresos, facultades y centros de investigación. Estos intelectuales posestructuralistas, dispensarios de la versión marxista y estructuralista de filósofos como Louis Althusser, Georg Lukács, Mikhail Bakhtin, Lucien Goldmann, Roland Barthes o Michel Foucault, acopian posturas filosóficas propias de Gramsci y su reclamo marxista al compromiso de los intelectuales; igual reclamo que el de Jean Paul Sartre (1905-1980) o del autor de la *Teoría de campo*, el sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002).

El autor de *La galaxia de Gutenberg*, el canadiense Marshall McLuhan (1911-1980), indujo a pensar, con su *Historia de las teorías de la comunicación* (1997), que los estudios culturales latinoamericanos emergieron y se institucionalizaron en la década de los sesenta; de un lado, provenientes de Inglaterra, y de otro, de EE.UU.; tesis cuestionable desde mi punto de vista, pues desconocería la tradición crítica latinoamericana.

Lo cierto es que el nacimiento de los Cultural Studies se da a la par del efluvio crítico que se generalizó aquí y allá con distintos tonos y matices. En Norteamérica (Canadá y Estados Unidos), Henry Giroux⁴² (Providence, 1943), Peter McLaren (Toronto, 1948) y Michael Apple (1942) habrán de recuperar el legado de buena parte de los filósofos y activistas europeos —con bastante apego a Freire— para hacer frente a los dogmas de una sociedad enquistada en el mercado, el poder, el saber, la guerra y el control social.

El Centro en Birmingham abrió en 1999 un doctorado en estudios culturales⁴³ que muestra su postura crítica a la pedagogía imperante que da soporte a los estudios culturales con sello norteamericano (Canadá y EE.UU.) en las universidades de California y la Escuela de Chicago. Cabe en este listado apresurado el Centro para la Educación y los Estudios Culturales de la Universidad de Miami, la Universidad de Pennsylvania y su Foro Waterbury en Educación y Estudios Culturales, la Escuela para Graduados en Educación y Estudios de la Información de la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), entre otras. En estas dos últimas instituciones, se destaca la presencia de Henry Giroux y Peter McLaren, dos autores comprometidos con discursos relacionados con la pedagogía crítica, a quienes haré referencia de

42 Véase, en particular, Giroux (1990).

43 Véase McKee (2007). Por su parte, Peñuela (2012) sugiere otra perspectiva.

modo ligero. La preeminencia del norteamericano Michael Apple en la Escuela de Estudios de Política Educativa de la Universidad de Wisconsin, en Madison, si bien no pertenece a los grupos señalados, sí ha explorado los procesos formativos en tono crítico a partir del currículo.

En este marco, entre cuyos objetivos está la comprensión de los cambios sociales y la acción sociopolítica, se podría insistir en dos corrientes de pedagogías críticas: una busca reducir las condiciones de alienación y hacer más llevaderas las condiciones políticas y productivas al apoyarse en el trabajo como fuente de redención y crecimiento en un ambiente institucional con nexos en los estudios culturales⁴⁴; y otra, más radical, se resiste a lo hegemónico del capitalismo y a las instituciones que lo constituyen. Su propósito básico es formar al trabajador para que se libere de su alienación y transforme su mundo opresor, al igual que el Calibán de Retamar.

Calibán revolucionario

Mientras algunos intelectuales norteamericanos y latinoamericanos de los años setenta del siglo XX hacen sus propias resistencias, Centroamérica y el Caribe arden: Cuba, apoyada por la Unión Soviética, vive su propia guerra contra EE.UU. En 1979, Nicaragua ve caer la dictadura somocista implantada desde 1937 en una guerra en la que triunfa el Ejército Sandinista para la Liberación. El Salvador inicia en 1931 un largo periodo de dictadura militar desde cuando el ejército controla de modo absoluto el poder hasta 1972, luego de un proceso electoral cuestionado por la oposición; en 1979, se desata una cruenta guerra entre el ejército oficial y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional con un saldo incontable de muertes y desapariciones que termina en 1992 con la firma de los Acuerdos de Paz en Chapultepec. Por su parte, Guatemala aguanta 36 años (1966 a 1982) de guerras entre el ejército oficial y grupos comunistas, confrontaciones que desestabilizan al país y de las cuales no ha podido recuperarse.

En Suramérica, entre tanto, la cosa no es distinta: en Brasil, se instauran gobiernos militares que retomaron lo acaecido en la década de 1930 y que regresan en 1964. Argentina vivirá dictaduras permanentes entre 1966 y 1973, que son la prolongación de los golpes de estado iniciados en 1930. Bolivia, que desde 1939 implantó gobiernos dictatoriales, continuará con gobiernos militares entre 1964 y 1982. Uruguay sufrirá una dictadura militar entre 1973-1985. En Chile, triunfa la izquierda por elección popular y se experimenta un proceso democrático entre 1970 y 1973, luego del cual será derrocado para ser implantado un sangriento período dictatorial que aún palpita

44 Estas perspectivas hacen presencia en algunas facultades de educación colombiana (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre otras) en las prácticas de lectura crítica y en el ejercicio discursivo sobre la escuela, sobre las cuales no haré alusión.

en la memoria. Como sabemos, Colombia no fue la excepción de gobiernos militares (por ejemplo, con el general Gustavo Rojas Pinilla, entre 1953 y 1957). Aunque con matices un tanto distintos, abrió la compuerta del denominado y oprobioso Frente Nacional y otros trágicos acontecimientos que no cesan.

Las confrontaciones señaladas son caldo de cultivo en el que nacen proyectos pedagógicos y políticos, especialmente, para las reflexiones alrededor del ser y del lector crítico latinoamericano. En unas ocasiones, la participación popular será objeto de defensa de lo hegemónico y en otras de resistencia al poder. En ambos casos, EE.UU. estará en el frente o a la zaga.

Se había dicho anteriormente que, para Rubén Darío y Rodó, el Calibán representaba la barbarie y Ariel, la *civilización*; no obstante, el cubano Fernández Retamar redime a Calibán y recrea su imagen rebelde en contra de los EE.UU. El Calibán de *La Tempestad* es contestatario y se resiste a las órdenes de su amo, emerge ahora con ese mismo perfil en una isla del Caribe: Retamar publica en 1962 *Calibán, en esta hora de nuestra América*. Para Fernández, Calibán es un producto de la *transposición o inversión del caníbal* y también del *Caribe*: Calibán es el héroe que se enfrenta al “*imperialismo norteamericano*”.

Términos ya empleados por José Martí, Vasconcelos, Gaitán o Fernando González, como América mestiza, hablan de nuevo: Calibán es un *concepto-metáfora* del héroe capaz de hacer resistencia a cualquier invasión; así, Fernández Retamar recupera el ideal de José Martí sobre nuestra América en la cual destaca que:

Calibán es el anagrama forjado por Shakespeare a partir de “caníbal” —expresión que, en el sentido antropófago, ya había empleado en otras obras como La tercera parte del rey Enrique VI y Otelo—, y este término, a su vez, proviene de “caribe”. Los caribes, antes de la llegada de los europeos, a quienes hicieron resistencia heroica, eran los más valientes, los más batalladores habitantes de las tierras que ahora ocupamos nosotros (Fernández, 2005, p. 10).

Para el filósofo cubano, Calibán es un símbolo de la resistencia no menos que Tupac Amaru, Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Emiliano Zapata, el Che Guevara, Carlos Gardel o Gabriel García Márquez. Además, Fernández Retamar empodera el discurso de Martí y agrega que no es con la imagen sumisa de Ariel con la cual debemos identificar la identidad latinoamericana, sino con la de Calibán, y señala los estudios previos a su producción, que defienden su postura:

Suniti Namjoshi, en “Snaaphots of Caliban” (1989); Michelle Cliff, en “Caliban’s Daugther. The Tempest and the Teapot” (1991); Kamau Brsthwate, en “Letter Sycorax”, (1992); Jimmy Durman, en “Caliban Codex” (c. 1995); Lemuel Johnson, en “Higlife for Caliban” (1995). (Cf. “The Tempest” and Its Travel, ed. Por Peter Hulem y William H. Sherman, Londres, 2000, p. 310.) [...] Shakespeare’s Caliban; A Cultural

History (New York, 1991). De Alden T. Vaughan y Virginia Mason Vaughan; el volumen dedicado a Calibán (1992), editado y presentado por Harold Bloom [...] y la compilación "Constellation Caliban, Figurations of a Character" (Amsterdam-Atlanta, G.A, 1997) [...] El mundo vivo de Shakespeare (1964) del inglés John Wain; Una tempestad, adaptación de *La tempestad* de Shakespeare para un teatro negro (Fernández, 2005, pp. 9, 10).

Fernández enfrenta a Calibán con Ariel y revive el duelo de estas dos figuras; Próspero es el colonialista y capitalista que invade la isla de Calibán, hijo de Sicorax, en quien ve un símbolo de la resistencia al colonialismo impuesto desde la conquista española de 1492 y continuado luego en 1998 por los norteamericanos.

Las opiniones sobre los efectos de la emancipación en los jóvenes países latinoamericanos son diversas.

Luego de un análisis que le valió el reconocimiento de los movimientos de izquierda en el período de la guerra fría, sin muchos preámbulos, señala Fernández (2005):

Nuestro símbolo no es pues Ariel, como pensó Rodó, sino Calibán. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas en donde vivió Calibán: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Calibán y le enseñó su idioma para entenderse con él: Qué otra cosa puede hacer Calibán sino utilizar ese mismo idioma para maldecir, para desear que caiga sobre él la "roja plaga", no conozco otra metáfora más acertada de nuestra situación cultural, de nuestra realidad (2005, pp. 48-49).

Lo cierto es que Calibán y Robinson recrean la construcción de utopías y subjetividades del ser latinoamericano, así como lo hicieron en Europa en momentos y períodos distintos, y casi siempre anuncian cambios en la educación que se muestran de modo revolucionario.

Si bien Rodríguez y Bolívar tomaron de la gesta francesa el concepto y la práctica revolucionaria, legitimaron un concepto, como lo señala Koselleck (1993):

Legitimación del concepto revolución el cual se fue convirtiendo forzosamente en un concepto filosófico-histórico de partido, porque su pretensión de universalidad se nutre de su adversario, la "reacción" la "contrarrevolución". Si en un principio incluso los que se oponían reclamaban la revolución, una vez quedó asentada legítimamente, reprodujo continuamente a sus enemigos para poder seguir siendo permanente (pp. 76-84).

Castro-Gómez (2011) considera que, con el pensamiento latinoamericanista o con la construcción del sujeto latinoamericano de mitad del siglo XX, se encontraba en juego un proceso de occidentalización y modernización:

En algunos sectores de la intelectualidad circulaba la idea de que justo tales procesos habían generado las dos guerras mundiales [...] En el momento de preguntarse por el “ser de América” con el fin de perfillar una modernización sui generis, muy distinta a la europea, que pudiera también evitar sus desgracias [...] en otros sectores se generó una valoración completamente diferente. Las guerras mundiales no fueron consecuencia de la modernización sino de su carencia (p. 216).

Coda

La preocupación de los intelectuales latinoamericanos se ocupó en desmitificar el saber de la lectura y en cambiar las lógicas de poder instauradas por las formas canónicas de la lectura y la escritura, lo que hizo posible aumentar de modo extensivo el concepto de lectura, especialmente con la alfabetización de adultos, aunque no se logró el anhelo de Freire de alcanzar lectores críticos o ganar en lectura intensiva, al decir de Chartier y Cavallo (1998). Las preocupaciones sobre el ser latinoamericano iniciadas con el nacimiento del siglo XX por Rodó, Rubén Darío, Ingenieros, Martí, Vasconcelos, Nieto Caballero o los grupos de Los Leopardo y Los Mustios, en Colombia, fueron retomados por el cura Salcedo, el sociólogo Fals Borda y el mismo Freire, no obstante cada quien indujo su propio discurso revolucionario.

A su vez, instituciones estatales como Radio Sutatenza y el SENA hicieron su propia revolución y recuperaron las pedagogías críticas y populares para alfabetizar la población e instalarla en las fábricas y empresas.

Los actores intelectuales latinoamericanos hicieron posible la construcción de un nuevo campo del saber, las pedagogías críticas y populares de las que, considero, guardan estrecha relación con las pedagogías críticas de la lectura en cuanto sus enunciados transformadores, de intervención acción y sus principios libertarios.

Las convergencias entre la pedagogía crítica y la pedagogía popular con la investigación acción y de estas con la teoría crítica proveniente de la Escuela de Frankfurt planteada como una tesis intermedia y como la búsqueda de las raíces sociales en los sectores populares de modo salvífico remitió a los intelectuales a la construcción de una metáfora del Robinson heroico y revolucionario.

Lecturas ciberneticas y cognitivas sajonas (1963-1986)

Nos hallamos frente al problema de saber si las máquinas poseen vida; para nuestros propósitos la pregunta es semántica y somos libres de responder de una manera o de otra, como nos convenga

Norbert Wiener

Introducción

Con el fin de avanzar en la construcción del concepto de pedagogía de la lectura sobre el enunciado robinsonesco, tomaré dos textos editados en el período de posguerra que, considero, son la superficie de emergencia de los modelos de lectura sobre los cuales se configuró el cognitivismo norteamericano que en esta publicación se enuncia como cognitivismo sajón. El primer texto pertenece al preeminente gestor de la cibernetica Norbert Wiener, *God and Golem, Inc.* (traducido al español como *Dios y el Golem*), editado en Estados Unidos, en 1963. El segundo texto se titula *What's Whole in Whole Language*, escrito por el profesor canadiense Kenneth Goodman, editado en Toronto, en 1986, y traducido al español como *Lenguaje total o integral*. Mostraré evidencias de cómo estos dos libros anunciaron la incorporación de modelos ciberneticos y psicológicos y se constituyeron en la metáfora del cerebro y en el paradigma de la lectura que ingresó a Latinoamérica traído por los discípulos de la psicolingüística y de los neopiagetianos. Estos textos se observarán en los discursos de la lectura *Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística* (1996) de Goodman, *La literatura como exploración* (2003) de Louise Rosenblatt, *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje* (1983) de Frank Smith y con *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita* (1992) de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia.

Lectura psicolingüística

Al comenzar el siglo XX, se produjeron en Norteamérica una serie de tensiones entre los diversos discursos de la psicología, la biología, la lingüística y la ingeniería de la comunicación, algunos de los cuales entraron en tensión con el conductismo pero desembocaron en constructivismos y modelos cibernéticos con los cuales fundaron campos en la didáctica de la lectura y la escritura, como lo hicieron la teoría transaccional, la teoría interactiva y la teoría cognitiva y metacognitiva. Estas, fundadas en la cibernetica y la teoría de las comunicaciones, crearon un lector cibernetico y mecanicista al que reconocemos como el Robinson eficiente y competitivo de la modernidad, creado por los modernos dioses o gestores humanos de la modernidad que instalan metáforas como disco duro, *software*, *hardware*, memoria de largo y corto plazo, etc., para entender los procesos de lectura y escritura.

[...] si no nos perdemos en los dogmas de omnipotencia y omnisciencia, la contienda entre Dios y el Demonio es real, y Dios algo menos que absolutamente omnipotente. Él está realmente comprometido en una contienda con su criatura, en la cual podría muy bien perder la partida. Y además, su criatura está hecha por él de acuerdo con su propia y libre voluntad y al parecer deriva todas sus posibilidades de acción de Dios mismo. ¿Puede Dios jugar un juego relevante con su propia criatura? ¿Puede cualquier creador, incluso uno limitado, jugar un juego relevante con su propia criatura? (Wiener, 1985).

Hay dos referentes histórico-geográficos para observar la emergencia de la psicolingüística y la lectura en dos instituciones transnacionales. En Europa, está el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra y, en Estados Unidos (EE.UU.), el Instituto Tecnológico de Massachusetts (ITM). El primero se hace visible con la magna empresa investigativa del ginebrino Jean Piaget, que condujo a la educación hacia el discurso genético y psicolingüístico desde cuando ingresó a la Oficina Internacional de Educación de la Unesco en 1929: muchos países europeos y americanos hoy cuentan con campos de investigación sobre didácticas específicas y prácticas pedagógicas de lectura y escritura bajo el abrigo piagetiano. El segundo emerge en el ITM, entidad que modernizó los conceptos de lenguaje, lingüística y cibernetica bajo el auspicio del cognitivismo lingüístico. Este acontecimiento se produce en EE.UU., luego de la SGM, al fundar esta institución como una empresa investigativa de la modernidad a la que ingresan prominentes físico-matemáticos, algunos de los cuales huían del holocausto y estaban interesados en el lenguaje, la cibernetica o las tecnologías de la información. Los hallazgos de estos científicos tomaron formas variadas y complejas para anidar en perspectivas pedagógicas de lectura y escritura. Se destacan así los esquemas sistémicos o ciberneticos desarrollados en EE.UU. y Canadá, por Roman Jakobson, Kenneth Goodman, Louise Rosenblatt, Frank Smith, John Flavel y Linda Hayes, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, entre los más visibles y usados en este nuevo campo de conocimiento sobre la lectura y la escritura.

Cibernética o la opción de producir vida

En su texto *Dios y el Golem*, el cual tomamos como punto de referencia, Wiener (1985) señala que desde Dédalo, los humanos mortales han alimentado el sueño de otorgar vida o crear vida: “En la época de la magia existía un extraño y siniestro concepto sobre el Golem, figura de arcilla en la cual el rabino de Praga había insuflado vida” (p. 50); propone que su nuevo estudio de los autómatas, de metal o de carne es “una rama de la ingeniería de comunicaciones” (p. 51).

Wiener (1985) repara en tres facetas de la cibernética que parecen como asuntos religiosos: “Una de ellas concierne a las máquinas discentes; otra a las máquinas que se reproducen; y otra, a la coordinación de máquina y hombre” (p. 23). Sobre el andamiaje de las comunicaciones, la ciencia logró en este estrato temporal que las máquinas se movilizaran por sí mismas, les dio la facultad de autorregulación y quiso infundirles la anhelada capacidad de *pensamiento*.

Para empezar con las máquinas discentes, un sistema organizado puede definirse como aquel que transforma un cierto mensaje de entrada en uno de salida, de acuerdo con algún principio de transformación. Si tal principio está sujeto a cierto criterio de validez de funcionamiento, y si el método de transformación se ajusta a fin de que tienda a mejorar el funcionamiento del sistema de acuerdo con ese criterio, se dice que el sistema aprende (Wiener, 1985, p. 13).

Este físico, creador de la cibernética, daba continuidad a la búsqueda de John Von Neumann, que había publicado en 1958 *El Computador y el cerebro* en un periodo en el que todos anhelaban conocer el funcionamiento de este complejo organismo. Vasco (1993) recuerda que Jerome Bruner señaló que la incursión de la computación electrónica como modelo del procesamiento de la información en el cerebro en esta década “una de las más avasalladoras metáforas de la década de los cincuenta entre cuyos precursores estaba John Von Neumann, quien indagó sobre el computador y el cerebro” (p. 109).

Psicología genética en el discurso de la Unesco

No obstante su insistencia en no reconocerse como pedagogo sino como investigador y padre de la *psicología genética*, Piaget permaneció por cerca de cuarenta años (1929-1968) en la Unesco, periodo en el cual fue posible la creación, visibilidad y expansión de distintas perspectivas constructivistas en la pedagogía⁴⁵.

En este marco, situamos la emergencia de la psicolingüística y su heredera el *constructivismo pedagógico* de corte europeo, que brota de una serie de publicaciones

45 De su abundante producción, tomo los siguientes textos de Piaget: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, *Introducción a la psicolingüística*, *Education et instruction depuis 1935* y *Seis estudios de psicología*.

clave: primeramente, la publicación del tomo 15 de la Enciclopedia francesa dedicado a la educación, capítulo que circularía en 1969 bajo el título de “Psicología y pedagogía”. Luego, en 1972, la Unesco edita *El derecho a la educación en el mundo actual y ¿A dónde va la educación?* La Unesco y la Enciclopedia francesa dieron a conocer estos textos que ahora toman formas variadas y complejas en la psicología, la lingüística y la pedagogía para desembocar en los *modelos*, grupos de investigación y prácticas pedagógicas, no sólo en Norteamérica, sino en los países de lengua castellana.

Desde el siglo pasado, la Unesco cuestiona y luego traza las políticas internacionales de educación con las cuales se recrean los discursos pedagógicos. Piaget adoptó posturas críticas frente a la educación y luego propuso un remedio, *su remedio*, a la crisis. Así lo atestiguan este par de líneas de 1969, año en el cual se retira de la Unesco: “La primera y sorprendente constatación que se impone en el intervalo de treinta años es la ignorancia en la que hemos permanecido en cuanto al resultado de las técnicas educativas. En 1965, tanto como en 1935, desconocemos lo que queda de los diferentes conocimientos adquiridos en las escuelas” (Piaget, 1974, p. 11).

Piaget (1974) resalta luego: “Con razón se ha buscado *remedio* a las diferentes situaciones que acabamos de describir, en primer lugar, en la creación de institutos de investigación pedagógica que se han multiplicado en el curso de los últimos veinte años” (p. 110). En su labor con la Unesco, Piaget establece que los problemas de aprendizaje se resuelven de modo científico y que el remedio científico es la *psicología genética*.

Para el suizo, el conocimiento no es una fotografía de la realidad, sino una suerte de construcción cinematográfica que permite adquirir reactivaciones y repliegues de modo progresivo; es decir, los niños no son pasivos o receptores de información, como pensaba el conductismo, sino que, además de recibir, seleccionan, evalúan, interpretan y otorgan significados a sus actos en procesos cognitivos complejos. Piaget es epistemólogo y psicólogo, pero, en especial, es un biólogo capaz de hacer predicciones y demostraciones en el escenario pedagógico. Su metáfora de asimilación deviene de la biología: los seres vivos asimilan nutrientes, vitaminas o alimento para vivir, de lo contrario morirían; lo mismo ocurre con el conocimiento, sin el cual el sujeto no podría sobrevivir. La acomodación cognitiva es un proceso antagónico, pero dependiente de lo biológico. Suele destacarse su labor, especialmente, sobre la forma como evoluciona y progresa el conocimiento, que, según Piaget, está en directa relación con el crecimiento biológico, el cual puede ser visto en estadios y niveles; es decir, en un marco estructural, funcional y sistémico.

En 1923, Piaget publica *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. En él establece la primacía cognitiva del lenguaje; para él, las diversas etapas biológicas afectan el

lenguaje que, en su entender, es egocéntrico y refleja el pensamiento. Buena parte de los argumentos de sus discípulos cognitivistas, estudiosos de la lectura y la escritura, toman este discurso como la superficie de emergencia de su labor.

Podríamos sintetizar, para efectos de esta indagación, los enunciados que hacen parte de su epistemología genética, los cuales serán tenidos en cuenta por los investigadores de la lectura y la escritura: asimilación, acomodación y adaptación; inteligencia y conocimiento, como objeto investigativo de la psicología genética; estructuras cognoscitivas relacionadas y construcción de operaciones. Estos enunciados son re-creados, a su modo, por los discursos interactivos, transaccionales y metacognitivos.

Los enunciados piagetianos (Piaget, 1969a, 1969b, 1971) circulan de modo veloz y concentran este tipo de análisis. Así, la genética, la biología, la estadística y la física ingresan al laboratorio de psicología y a las universidades de EE.UU. y Canadá, interesadas en la enseñanza de la lengua. De sus trabajos cognitivistas, emergieron propuestas relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura en tres movimientos sajones: la psicología interactiva de Kenneth Goodman, la psicología transaccional de Louise Rosenblatt y Frank Smith, y la psicología metacognitiva de John Flavell y Linda Hayes y de Scardamalia y Bereiter.

Psicolingüística sociocultural en la pedagogía

Si bien Vygostky vivió una vida corta, su producción es muy rica y alcanzó su propio *giro lingüístico*, especialmente con *Pensamiento y lenguaje* (1934/1978a y 1978b), texto que tardó en salir de la Rusia estalinista, pero que llegó a nuestro continente gracias a las traducciones parciales del inglés en los años setenta y del francés en la década del ochenta. Vygotsky no renuncia al *materialismo dialéctico* en cuanto el trípode: acción, pensamiento y lenguaje y el marco cultural y social. Observa que el medio transforma al sujeto y que éste a su vez se transforma al lenguaje. Para él, la acción y la conciencia van juntas, se desarrollan de modo gradual e influidas por el contexto. A partir de estas categorías, desarrolla el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y el de *internalización*. La ZDP traza un límite imaginario o potencial entre lo que está en la conciencia y lo que puede ser modificado; la internalización, por su parte, genera un proceso dialéctico de autoconstrucción y reconstrucción que transforma al sujeto y a la sociedad. Este concepto se convirtió en una caja de herramientas para los pedagogos y estudiosos del conocimiento.

Vygotsky fue recuperado por los lingüistas, los psicolingüistas y los investigadores de la lectura y la escritura de la modernidad, tal como lo señala Cassany (2004), que, desde la perspectiva sociolingüística, señala que leer y escribir son eventos comunicativos propios de una comunidad hablante que tiene sus propios parámetros que se reflejan en la escritura:

Puesto que cada grupo humano no solo habla un idioma o un dialecto diferente, sino que utiliza el lenguaje de maneras radicalmente diferentes (en retórica, cortesía, estilo, etc.), el hablante que lee o escribe en un segundo idioma debe resolver también el problema de comprender y aprender a usar el segundo lenguaje en las formas y los usos propios de la nueva comunidad (pp. 7-8).

Así las cosas, los principios del aprendizaje vygotskyano son apropiaciones de un sujeto que logra su desarrollo ligado al escenario cultural. El desarrollo próximo es la promesa de que, al comienzo, hacemos cosas con el apoyo de alguien, pero que después podemos hacerlo de forma autónoma, de modo que la capacidad del sujeto estaría asociada al desarrollo afectivo y al desarrollo potencial. Las implicaciones didácticas o pedagógicas son dos: 1) enseñar es ofrecer ayuda pedagógica, en la medida en que la guía de actividades favorezca el acceso a los significados construidos en un grupo o en un escenario cultural, y 2) la relación entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza se asocia a la realización de actividades que favorezcan la aparición o el surgimiento de competencias autónomas en la zona de desarrollo próximo.

El generativismo transformacional de Chomsky en el ITM

Luego de la Segunda Guerra Mundial⁴⁶, entraron en conflicto el conductismo de Ivan Pavlov (1849-1936) y Frederick Skinner (1904-1990) con el psicolinguismo de Jean Piaget (1886-1980) y el generativismo de Noam Chomsky, y luego, con el sociopsicolinguismo cultural de Lev Vygotsky (1896-1934). En medio de estas tensiones, emergieron los discursos de la pedagogía de la lectura y la escritura, habiendo producido un nuevo campo de conocimiento psicologista⁴⁷ sobre la lectura y la escritura.

46 La segunda mitad del siglo XX fue plétórica en conflictos bélicos y en tensiones políticas por el reparto territorial del capital pedagógico y educativo nacional e internacional. Henri Michell (1991) señala que, luego del período de la crisis del 29 y al comenzar la Segunda Guerra Mundial (SGM, desde ahora), EE.UU. no había superado su malestar económico y social que se reflejaba en sus 7 millones de desempleados y en la maltrecha industria; pero su intrusión en la guerra europeo-asiática lo sacaría de la crisis. Luego del ataque de Japón a Pearl Harbor en 1941, EE.UU. ingresa de lleno a la SGM: la industria, la investigación y la educación asumieron roles bélicos y la población fue observada como un ejército de soldados; aún pasada la SGM, estos discursos y prácticas mantuvieron vigencia y fueron escritos desde la agenda bélica de la Casa Blanca. Pareciera que EE.UU. hubiera anhelado este oscuro suceso (Maldonado, 2011).

47 El primer estrato lo ubicamos en las prácticas conductistas clásicas que maduran a comienzos del siglo XX con Pavlov, que describe la conducta de ratones y palomas en el denominado *Reflejo condicionado* (1906). Su preocupación es verificar hipótesis o principios básicos como *la generalización, la discriminación, la inhibición, la extinción y la recuperación* del cuerpo animal que luego tomaron rostro humano. El segundo estrato lo situamos después de 1930 con los *neoconductistas*, que a partir de Pavlov y Skinner observarán con la misma lente a los seres humanos. Esta etapa se sitúa después de 1930 con *neoconductistas*, que ya no sólo realizan sus prácticas investigativas sobre animales, sino que las extenderán a las personas, con lo cual se abre la compuerta hacia el modelamiento de los sujetos en la educación y en las fábricas. Frederic Skinner (1904-1990), que ejerce su labor sobre la enseñanza de la lengua con sus trabajos *Conducta verbal* (1957), *Acerca del conductismo* (1947) y *Tecnología de la enseñanza* (1970); con los dos últimos trabajos, se atreve a generalizar sus postulados en otros organismos vivos distintos a las ratas, las palomas o los perros. Esta etapa guarda particular relación con la producción de textos didácticos como las cartillas *Charry y Alegría de leer* y, en general, con los manuales didácticos ya vistos.

El físico matemático del ITM Norbert Wiener profundizó su inmersión mentalista iniciada por su colega el joven profesor John Von Neumann (1903-1928), que, con su aporte en *El computador y el cerebro*, inauguró una nueva ciencia cognitiva. La preeminencia tecnológica se puso al servicio de la guerra, la industria y la educación, que favorecieron diversas investigaciones relacionadas con la radio, la televisión, el telégrafo, los ordenadores lógicos y otros dispositivos útiles para el ataque o la defensa, muchos de los cuales fueron construidos por la diáspora europea que se refugió en EE.UU.⁴⁸ Palabras propias de la ingeniería como función, estructura, emisor, receptor, canal, mensaje, *software*, *hardware*, etc., se relacionaron con el lenguaje, ampliaron el espectro de las comunicaciones y perfeccionaron los medios masivos que se convirtieron en un poder incontrolable al servicio de la industria, la política y la educación, la cual fue vista como un sistema de comunicaciones y relaciones entre estudiante y docente en la perspectiva de emisor-receptor. Nombres como *General Electric Corporation*, *International Business Machines Corporation* o *IBMC*, *Laboratorios telefónicos Bell*, *Fundación Ford*, *Philips*, entre otros, entraron a Latinoamérica; pero especialmente a Colombia, en la forma de radios, radiolas y televisores, mediante lo cual se produjeron los dos acontecimientos mediático educativos a los que se hizo referencia en el capítulo tres: Radio Sutatenza, Inravisión y el SENA.

Chomsky, desde en un lugar antimecanicista, le apostó a una teoría sobre el desarrollo del lenguaje en su labor como investigador del ITM en la década de los sesenta, en donde y desde cuando abordó el lenguaje como un sistema, desde los planos lingüístico y psicológico. Con la lingüística, pretendió comprender lo universal del lenguaje y con la psicología lingüística pretendió escudriñar la mente, para proponer su *gramática generativa transformacional* (GGT)⁴⁹ e introducir componentes como *competencia lingüística*, *estructura profunda*, *universales lingüísticos* asociados al componente semántico y *estructura superficial* asociada al componente sintáctico. Chomsky encontró que la lengua, en cuanto gramática, se puede observar en tres niveles: fonológico, sintáctico y semántico. En primera instancia, supuso que el componente sintáctico era el determinante, pero luego privilegió el componente semántico del que desprendió su GGT que es, en esencia, una propuesta de las interacciones del lenguaje.

48 Entre ellos, se encuentran John Von Newman, Norbert Wiener, Shannon y Weaver, Roman Jakobson, Howard Gardner y Kurt Lewin.

49 Con *Estructuras sintácticas* (*Syntactic Structures*, 1957), *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (*Aspects of the Theory of Syntax*, 1965) y *Linguística cartesiana* (*Cartesian linguistics*, 1965) traza tres hitos en la producción chomskiana. En estos textos, Chomsky enuncia el concepto de *competencia lingüística*; desde la imagen de las estructuras sintácticas emergen factores como el *aspecto creativo*, el *innatismo* y los *universales lingüísticos* subyacentes en el concepto de *competencia*.

Los hallazgos del preeminente lingüista tuvieron especial impacto en Francia, Alemania e Inglaterra, y luego en Latinoamérica, países que han hecho aportes a las ciencias del lenguaje, la pedagogía y el aprendizaje en general. Aunque su labor no estaba dirigida a la pedagogía de la lengua, sí buscaba comprender y explicar *la adquisición de la lengua materna en los niños* como el método más viable para entender el pensamiento humano. Este propósito es una fuente sustancial de lo que hoy se debate en algunos escenarios de la educación y la pedagogía de la lectura y la escritura.

Es un hecho verificable que un niño —sin restricciones severas— entre los dos y siete años, habiendo estructurado una gramática y un vocabulario finito, puede generar e interpretar diversidad de oraciones del rol familiar, con sus amigos o en la escuela y en todos los escenarios de su cotidianidad infantil. Sin proponérselo como tarea u objetivo y sin un profesor profesional, el niño logra así uno de los procesos de creatividad y aprendizaje más significativos.

El discurso chomskiano, tanto como el de Piaget y Vygotsky, cautivó, aunque no sin críticas, a investigadores norteamericanos del lenguaje, como a Kenneth Goodman, Frank Smith, Louise Rosenblatt, John Flavell, Carl Bereiter, Marlene Scardamalia y a sus discípulos hispanohablantes de la pedagogía cognitiva, que se preguntaban: ¿el aprendizaje de la lectura puede darse de la misma manera que el aprendizaje de la lengua materna? ¿El aprendizaje de la escritura puede darse de la misma manera que el aprendizaje de la lengua materna? ¿El cerebro opera como si fuera un ordenador? Si bien entre este grupo de investigadores hubo diferencias de matices, todos consideraron la cibernetica como un referente clave y la emprendieron contra el conductismo y la enseñanza transmisionista (o bancaria).

Los investigadores del ITM cuestionaban el conductismo de Skinner y Pavlov, pues este sólo daba cuenta de la piel y los sentidos; a más que estos dependían de un empirismo en crisis. Se requerían modelos más sofisticados y coherentes con ciencias emergentes como el evolucionismo piagetiano, la cibernetica de John Von Neuman y la moderna lingüística. Estas preocupaciones reclaman al ITM y a Harvard la fundación de la ingeniería humana o el diseño de modelos que reflejaran el cuerpo en sus relaciones con el complejo e inescrutable cerebro humano.

Lectura transaccional

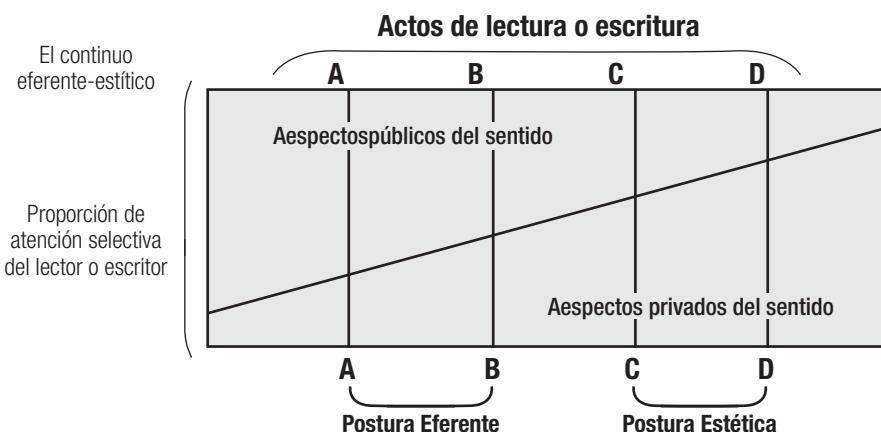
Louise Rosenblatt, profesora e investigadora interesada en la enseñanza-aprendizaje de literatura, propone su discurso *transaccional* (1978), teniendo en cuenta la perspectiva pedagógica de John Dewey y el siquismo piagetiano, en un proceso descendente o de inmersión, psicolingüístico y recíproco o de acuerdos implícitos entre el texto y el lector.

María Eugenia Dubois reconoce el paso del lector al texto y de este a la construcción de significados que opera en Rosenblatt, que, además, piensa en un lector singular con emociones, prejuicios, dolores, angustias. Algunos denominan a este proceso *descendente (top-down)*.

Rosenblatt rechaza la idea del lector intérprete o pasivo, a la que opone un lector que se relaciona con el texto: un lector que conoce un objeto (texto) en un contexto particular y que le otorga significado al texto.

La *transacción* señala la relación doble o recíproca entre el sujeto cognoscente y la cosa conocida desde una perspectiva de la recepción literaria. Rosenblatt desarrolla su *estética de la recepción* y la entrega al público en 1978 como *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* y posteriormente el libro *La literatura como exploración* (2003). El lector negocia el significado del texto, discute con el autor y con el texto y produce sus propios significados (figura 2).

Figura 2. Modelo transaccional.



Fuente: Adaptado de *La literatura como exploración*, por L. Rosenblatt, 2003, p. 60.

Rosenblatt (2003) asumió el concepto de transacción para enfatizar sobre el proceso mutuo entre el lector y el texto; así expresa su punto de vista sobre el proceso de lectura de un texto literario que puede ser transaccional, en tanto ocurra una “relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado, ya se trate de un informe científico o de un poema” (p. 67).

Rosenblatt (2003) acude a la metáfora del iceberg (Freud) para referirse a la inmersión o proceso descendente, en la que vemos el reflejo de competencia y actuación (Chomsky), mediante el cual describe el funcionamiento del proceso de un lector que pasa por las posturas eferente y estética las cuales constituyen los aspectos privados del sentido. La postura estética es una suerte de perspectiva sensitiva capaz de aflorar los sentimientos e intuiciones que se activan con la lectura.

El lector extrae, retiene y evoca la lectura. Para Rosenblatt, la parte visible del iceberg son los textos que toman cuerpo en informes científicos, diarios, aspectos cognitivos, referenciales, factuales, lógicos o analíticos, entre otros, y la parte no visible está latente.

Por su parte, el profesor de la Universidad de Arizona, Kenneth Goodman, emprendió su proyecto de investigación en 1964 con el auspicio de la Universidad de Wayne en donde desarrolló el proyecto “La naturaleza psicolingüística del proceso de lectura”, en el que reconoce, además de la presencia de Dewey y de Rosenblatt, la de Piaget, pero sin descartar las *estructuras profundas* propias de la *lingüística generativa transformacional* chomskiana y la teoría de *los actos de habla* de John Searle (Rosenblatt, 2003, pp. 18, 19 y 21).

Rosenblatt advirtió que el estructuralismo impuso una lectura sobre el texto que privilegió la descodificación de los signos en el texto escrito actuando en niveles que van del sonido y la grafía a la oración: el texto gobierna al lector que es visto como un descodificador pasivo. Sin embargo, además de esta destacada profesora, muchos investigadores habían puesto sus ojos en la lectura y en la escritura y en la construcción de modelos con enunciados ingenieriles⁵⁰.

50 González (1992), en su tesis doctoral desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, identifica una serie de modelos de lectura que emergen a partir de 1960, en los que subyace un sujeto procesador de información y se establece una analogía entre la mente del sujeto y el ordenador o computador: “La información penetra en la mente por medio de los órganos de los sentidos, luego es elaborada, procesada y modificada a través de las operaciones mentales, posteriormente se almacena en la memoria y está disponible para generar una conducta específica” (p. 34). En tal sentido, la tesis destaca los siguientes modelos:

Gibson y Levin (1975) dividen los modelos en dos categorías: de procesamiento de la información, donde incluyen los modelos de Rubenstein (1971) y Gough (1972), y de análisis por síntesis, como los modelos de Goodman (1967), Levin y Kaplan (1970) y I-Iochberg (1970).

Massaro (1975) clasifica los modelos en tres grandes grupos: modelos de mediación fonológica, como el de Gough (1972); modelos de lectura no mediadores, donde incluye los de Horton (1969), Smith (1971) y Rumelhart y Siple (1974) y los modelos mediadores, como el de La Berge y Samuels (1974), Estes (1975) y el suyo propio de este mismo año (Massaro, 1975).

Lesgold y Perfetti (1981) proponen otra clasificación en la que dividen los modelos en dos grandes grupos: los secuenciales, donde incluyen los de Gough (1972), La Berge y Samuels (1974) y Massaro (1975); los interactivos como los de Frederiksen (1977, 1979, 1981), Rumelhart (1977) y Carpenter y Just (1981).

Keneth Goodman publica en 1986, en Toronto, *What's Whole in Whole Language*, libro que circuló luego en los EE.UU., Asia, Australia, Europa y África con miles de copias vendidas; luego se convirtieron en audio libros, revistas, programas y conferencias. Aun hoy, el mismo K. Goodman, quien se presenta, en una página de internet⁵¹, como “Investigador. Profesor universitario. Especialista en lectura. Ex presidente de la International Reading Association”, publicita su texto como un libro que “describe el lenguaje y el desarrollo del lenguaje; presenta una perspectiva de lenguaje integral en el desarrollo de la alfabetización, la lectura y la escritura; y que proporciona criterios que los padres y los maestros pueden utilizar para ayudar a los niños a desarrollar la alfabetización” (Goodman, 1986). Keneth Goodman había iniciado su labor de difusión en 1972 con Yetta Goodman y el apoyo de International Reading cuando publicó *Association Annotated Bibliography on Linguistics: Psycholinguistics and the Teaching of Reading*. En 1979, con Yetta y Barbara Flores, publicaron *Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy*, con el auspicio de la National Clearinghouse for Bilingual Education de los que se desplegaron decenas de publicaciones.

Keneth y su hermana Yetta Goodman reconsideran a Rosenblatt y proponen ver la lectura como un invento social y universal. Para ellos, de la misma forma espontánea como se aprende la lengua materna (Chomsky), se podría aprender a leer y a escribir: los seres humanos disponen de una especie de dispositivo universal que se puede activar mediante prácticas conscientes. En consecuencia, la lectura y la escritura son eventos transaccionales que se producen cuando el lector o el escritor:

Entran en transacción con el texto y a través de él, en un contexto específico y con intenciones específicas. Las transacciones lingüísticas que ocurren durante los eventos de lecto-escritura pueden considerarse desde tres puntos de vista: 1. El proceso mediante el cual los escritores producen los textos; 2. Las características de los textos, y 3. El proceso mediante el cual los lectores dan sentido al texto (Goodman, 1996, pp. 19-20).

Para Goodman (1996), el lector construye enunciados a través de las distintas transacciones con el texto. Ellos conciben la lectura como un proceso interactivo con el

Singer y Ruddell (1985) diferencian entre los siguientes modelos de lectura: modelo del desarrollo elaborado por Holmes sobre la teoría del substrata factor (Holmes, 1960; Holmes y Singer, 1964); modelo del procesamiento de la información (Gough, 1972; Laberge y Samuels, 1974); modelo interactivo (Rumelhart, 1977; Ruddell y Speaker, 1985); modelo inferencial (Van Dijk y Kintsch, 1983, 1985); modelo psicolingüístico transaccional (Goodman, 1985) y modelo afectivo (Mathewson, 1979, 1985).

Adams (1982) distingue tres tipos de modelos, basados en el enfoque del "procesamiento de la información: modelos de procesamiento ascendente, también denominados bottom-up, de abajo—arriba o data driven" (pp. 34-36).

51 Véase http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Rodr39.html/Rod39_Good.htm

escritor en el que el lector es un usuario del texto con el cual conversa desde cuando enfrenta su mirada y recorre la grafía de las palabras y oraciones, dotándolas de significado progresivamente. El lector establece acuerdos con el texto, genera un proceso de transformaciones, modifica sus concepciones iniciales, las desestabiliza mediante asimilaciones y reacomodaciones y, sobre esta trama, se producen los aprendizajes (Piaget).

Bajo estas condiciones, el lector es un sujeto que activa su conocimiento en un proceso psicolingüístico o interactivo. En esta perspectiva piagetiana, el lector activa sus esquemas previos frente a unos esquemas nuevos que se desestabilizan para producir conocimientos: “El significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados” (Goodman, 1996, p. 12).

Si bien Goodman no oculta su adherencia al psicolingüismo y a la gramática chomskiana, poco se refiere a Freire, aunque la emprende contra la educación bancaria; afirma que el fundamento del lenguaje integral supone una epistemología del lenguaje y una epistemología del aprendizaje que crean los enunciados de la enseñanza, el maestro y el currículo.

La profesora venezolana Carmen Brioli (2011) observa que Goodman, en su publicación sobre el lenguaje integral (1986), establece cuatro componentes del lenguaje integral: a) una teoría de aprendizaje, b) una teoría del lenguaje, c) una perspectiva básica acerca de la enseñanza y del rol de los maestros y d) una concepción del currículo centrada en el lenguaje (2011, pp. 5-6).

Lectura interactiva

Entre los discursos cognitivos de los anglosajones Rosenblatt, Goodman y Frank Smith, hay un diálogo de mutuo reconocimiento con pliegues y repliegues. Smith enuncia dos momentos básicos en el proceso de lectura: uno se produce en el encuentro de los ojos con el texto (visual) y el segundo se produce entre los ojos y el cerebro en un proceso de activación de los saberes previos que tienen que ver con el conocimiento del código escrito o el idioma (no visual). Smith amplía su trabajo con la ayuda de Piaget, Chomsky y Michael Halliday (promotor de la gramática sistemática funcional) e incorpora los conceptos de competencia y actuación lingüística, sobreponiendo la fuerza del lenguaje oral sobre el escrito. Supone que es posible aprender a leer y a escribir en las mismas condiciones como se aprende a hablar.

Smith (2001) contrasta lo que ocurre en los procesos de lectura entre los ojos y la mente, es decir, para él hay un proceso de lectura visual y otro no visual, destacando que no se requiere una destreza visual distinta a la que los ojos están acostumbrados.

El cerebro (lo implícito o no visible) se toma su tiempo para ver lo que los ojos ven (lo explícito) y decide lo que estos quieren ver; en consecuencia, el cerebro gobierna la vista, sin embargo, las prácticas de lectura suelen depender más de la vista que de la mente: “Ni la práctica de atender obsesivamente al texto o la de incrementar la tasa de fijaciones harán que la lectura sea más eficaz o facilitarán el aprendizaje de la lectura” (Smith, 2001, p. 54).

Smith (2001) relaciona luego la vista y el cerebro y enuncia la metáfora de la memoria de corto plazo (MCP) y la memoria de largo plazo (MLP), el *software* y el *hardware*: metáfora que atrapará a muchos pedagogos y psicólogos de la lectura:

La MLP consiste en nuestro conocimiento más o menos estable del mundo. La MCP es un receptor transitorio para todo aquello a lo que azarosamente atendemos en cualquier momento. Ambas facetas de la memoria presentan algunas limitaciones consustanciales que pueden afectar a la lectura y el aprendizaje de la lectura. La MCP permite retener sólo unas pocas cosas a la vez, lo cual plantea una desventaja al lector que tiende a apoyarse en exceso en la información visual. La introducción de nuevos datos en la MCP es bastante lenta e interfiere con la comprensión. Ambas limitaciones pueden superarse fácilmente si los materiales de lectura son significativos siempre y cuando el lector esté demasiado ansioso ante la posibilidad de conocer errores o de olvidar los detalles (p. 69).

Para Smith, no existe ninguna objeción de que el cerebro sea visto como un ordenador; igual que sus contemporáneos norteamericanos, los matemáticos, físicos e ingenieros, diseña su propio modelo para poder observar el cerebro en el procesamiento de la lectura. Para él, el niño es un aprendiz poseedor de competencia y experiencia previa, pero suele verse atropellado por la escuela en la enseñanza de la lectura pues ésta no le reconoce sus capacidades. Su desconfianza en la enseñanza de la lectura es enorme: lo que pretende demostrar “es que las auténticas habilidades de lectura, las que permitieron que usted y yo leamos ahora, no son habilidades que la escuela enseñe [...] ni que pueda enseñar alguna vez”; en cambio, propone sus clubes de lectura. “Esta forma esencial de colaboración puede quedar a cargo de maestros que entiendan la naturaleza de la lectura y conozcan al alumno en sus peculiaridades, pero no de programas formales donde las decisiones pedagógicas están tomadas de antemano por personas ajenas al aula” (Smith, 2001, pp. 27-28).

De esto, se pueden extractar tres principios: 1) existen lectores expertos e inexper- tos, 2) los lectores expertos construyen el significado del texto gracias a su habilidad lectora previa y 3) la información se encuentra en dos dispositivos: en el texto im- preso y en la mente. Además, muchos de los enunciados de Smith (1983, 1990, 1994, 2001) se convertirán en acciones de las bibliotecas de la modernidad que hoy se han convertido en centros de promoción de la lectura.

Lectura metacognitiva

Metacognición es un concepto psicolingüístico propuesto especialmente por el psicólogo infantil estadounidense John Flavell (1976), en la década de los setenta. Este concepto se refiere al conjunto de actividades mentales centradas en su propio funcionamiento bajo la perspectiva piagetiana y cibernetica. Dicho en otras palabras, es la *conciencia del saber que poseo y cómo lo uso para resolver problemas*: hacer consciente el saber sobre lo que sabemos y lo que no sabemos. La metacognición es un proceso mediante el cual una persona se hace consciente de sus competencias o capacidad de aprendizaje a partir de lo cual construye herramientas, identifica sus conocimientos previos, reconoce los conocimientos nuevos y los pone en práctica.

El estudio de las estrategias metacognitivas se enmarca en la investigación general acerca de las estrategias de *aprendizaje* en contra de las estrategias de *enseñanza* en la perspectiva de un lector-escritor que se autorregula, se autorreconoce y que aprende de sí mismo. En este sentido, señalaré que las estrategias de aprendizaje corresponden al marco teórico de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información que se erigen como los procesos que permiten hacer un buen uso de la información, que facilitan la atención, la motivación, el aprendizaje, el recuerdo, la comprensión y la recuperación de información, así como el control de los procesos cognitivos. La metacognición asume, por tanto, que los procesos cognitivos sirven de base para desarrollar las tareas del sistema cerebral que podría trabajar bajo planos preestablecidos.

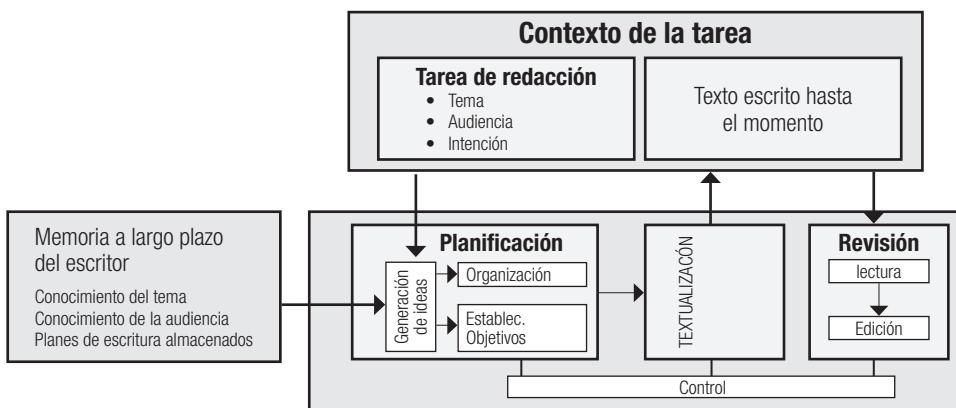
Para Flavell (1993), es posible medir y evaluar el proceso de la metacognición en eventos del lenguaje, así, por ejemplo, cuando un sujeto relata en *voz alta* su propio proceso lector se hace consciente de los siguientes siete pasos o tareas: 1) identificar una meta o propósito de la lectura, es decir, activar sus saberes previos pertinentes (sobre la temática del texto, el tipo de texto, etc.), 2) planear unas estrategias para lograr la meta explicitada, 3) predecir problemas potenciales que pueden aparecer en la ejecución exitosa del plan, 4) monitorear firmemente el plan en su actuación, 5) lograr una hipótesis-de-sentido (HS) de todo el evento lo suficientemente fuerte como para que se pueda socializar y 7) evaluar su propio ejercicio, especialmente sobre los errores cometidos y la ejecución del plan.

Escrituras ciberneticas

Así como ocurrió con las investigaciones sobre la lectura realizadas en EE.UU., la escritura fue captada por la cibernetica. Así lo muestran dos destacados profesores que resuelven el algoritmo: psicología y lingüística = inteligencia artificial. Se trata de Linda Flower, al servicio del Departamento de Inglés del Carnegie-Mellon University, y de John R. Hayes, al servicio del Departamento de Psicología de la misma Universidad. Ellos construyen un modelo de escritura de gran acogida. Su modelo

es reconocido como uno de los de mayor impacto en la pedagogía de la modernidad para formar escritores competentes y hoy hace parte del discurso de los pedagogos. Esta pareja de investigadores desarrollaron un modelo de escritor que adhiere la cibernetica en el cual se emplea sin reserva la metáfora del ordenador para pensar los procesos comunicativos que se desarrollan mediante el esquema mensaje, emisor, receptor, canal, que incorpora un proceso comunicativo de ingreso, proceso, producto y salida, tal y como se puede observar en la figura 3.

Figura 3. Estructura del modelo de escritura.



Fuente: adaptado de *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*, por L. Flower y J. Hayes, 1996, p. 11.

Ambos diseñan el modelo de escritor ideal con tres componentes: el procesador de redacción, el entorno de la tarea y la MLP. El uso de enunciados como la MLP o MCP y monitor⁵² o control ejecutivo confirman el arraigo de la cognición a la cibernetica; en la primera se depositan los conocimientos sobre contenidos temáticos y esquemas textuales, los conocimientos sobre la audiencia y se trazan los objetivos. Cuando el sujeto desea escribir acude a estos dispositivos y, como en el ordenador, selecciona solo lo que le interesa, cual si fueran palabras clave, y lo emplea según la audiencia, el posible público lector y los objetivos previstos.

De acuerdo con Flower y Hayes (1996), en el procesador de textos, se presentan tres procesos: planeación o planificación, organización de ideas y, por último, revisión y edición. Este proceso se puede resumir de la siguiente manera:

52 El monitor es el observador veedor que controla y regula las actuaciones de los procesos y subprocesos escriturarios señalados. Define el tiempo para generar, gestar, ejecutar y plasmar las ideas en un texto.

Planificación: en este proceso se le asignan objetivos al texto y se le traza una ruta mediante tres subprocesos: a) generación de ideas, b) organización y c) formulación de objetivos. En (a) se explora la memoria a largo plazo en donde habría datos sueltos e inconexos o, por el contrario, estructuras previamente organizadas. En (b) se estructuran datos o registros de acuerdo con las exigencias requeridas en el evento comunicativo: el escritor organiza las ideas principales y las secundarias, las ordena y crea las ideas de modo legible. Y en (c) define su propósito clave.

Organización de ideas: subproceso complejo que demanda la activación del componente lexical, morfológico, sintáctico y enciclopédico que le permiten al escritor la producción de diferentes borradores antes de culminar el texto.

Revisión: en este proceso el escritor lee de nuevo el producto de su trabajo y lo repara empleando lápiz y papel. Es en esencia un proceso de evaluación frente al plan retórico o intenciones previstas y su coherencia.

Edición o adecuación al tipo de texto impreso: en esta etapa imprime un texto en limpio con el fin de leer de nuevo y darle ordena, progresión y adecuación, según un lector previamente identificado.

En síntesis, el proceso está guiado por un proceso sistémico de planeación, traducción y revisión (cibernética) que apela a la metáfora del ordenador y reelabora borradores entre uno y otro momento. Este dispositivo de la producción escrita ha venido ocupando un lugar visible en los pedagogos de la lectura, no solo en EE.UU., sino en Latinoamérica y, de modo particular, en Colombia.

La pareja de investigadores del Instituto de Estudios en Educación, los canadienses Bereiter y Scardamalia (1992), proponen dos modelos denominados *Decir el conocimiento* (*Knowledge telling*) y *Transformar el conocimiento* (*Knowledge transforming*), mediante los cuales comparan los procesos de composición que ocurren entre escritores expertos e inexpertos en los que advertimos huellas profundas de la teoría cibernética. Según su propuesta cognitiva, la diferencia fundamental reside en la forma cómo se activa el conocimiento en el proceso de composición y cómo cambia luego de este proceso. Esta pareja avanza en las comparaciones experto/inexperto, maduro/inmaduro, competente/ incompetente, iniciadas por las investigaciones en didáctica de la escritura, como las de la pareja Flower y Hayes (1996).

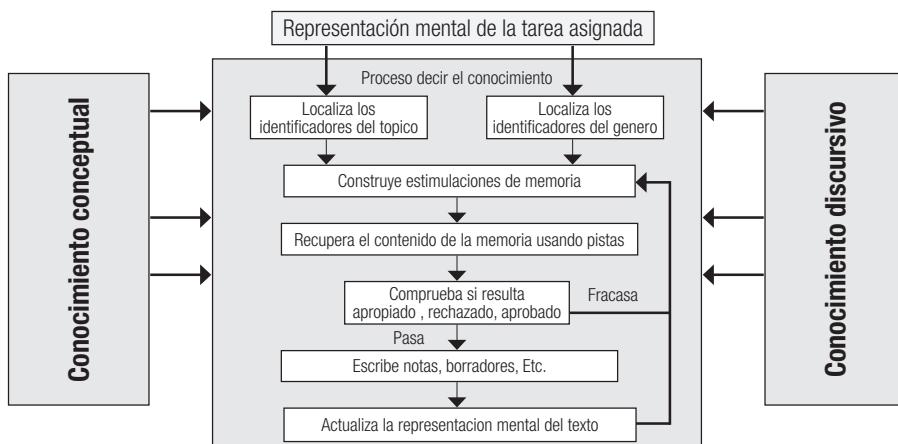
La hipótesis de trabajo de los dos profesores canadienses se sostiene en la psicolingüística y en el aprendizaje significativo sobre los cuales proponen la formación de los jóvenes escritores como si fueran escritores expertos. Formulan su trabajo sobre evidencias empíricas con poblaciones de niños y jóvenes escritores con quienes conversan sobre su labor. Su presupuesto es que los estudiantes poseen un sistema lector carente de recursos para introducir objetivos precisos en la producción textual, pero

que esta restricción puede ser superada: “Se supone que la tarea del científico cognitivista debe ser no sólo la de describir los procesos cognitivos sino la de encontrar aquellas diferencias que son significativas desde un punto de vista educacional” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 43). Sin duda, esta pareja de investigadores recrean la concepción sistémica de la producción escrita, veamos el siguiente gráfico que ilustra la afirmación.

Los inexpertos dicen el conocimiento

Bereiter y Scardamalia (1992) afirman que hay diferencias sustantivas entre escritor inexperto y el experto en el trazado de objetivos, de modo que, según ellos, es necesario lograr que los primeros se reconozcan, hablen y transformen su conocimiento. Este proceso se inicia cuando el escritor elabora un plano mental y reconoce las pistas deducidas sobre el género (ensayo u otro) y el tópico de la tarea asignada, pistas que estimulan la memoria y que operan en combinación con la memoria tópica para aumentar la posibilidad de que la activación propagadora produzca el contenido apropiado (figura 4).

Figura 4. Decir el conocimiento.



Fuente: adaptado de *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, por C. Bereiter y M. Scardamalia, 1992, p. 44.

Si este proceso se logra, el escritor produce las primeras notas o borradores y logra una representación mental del texto:

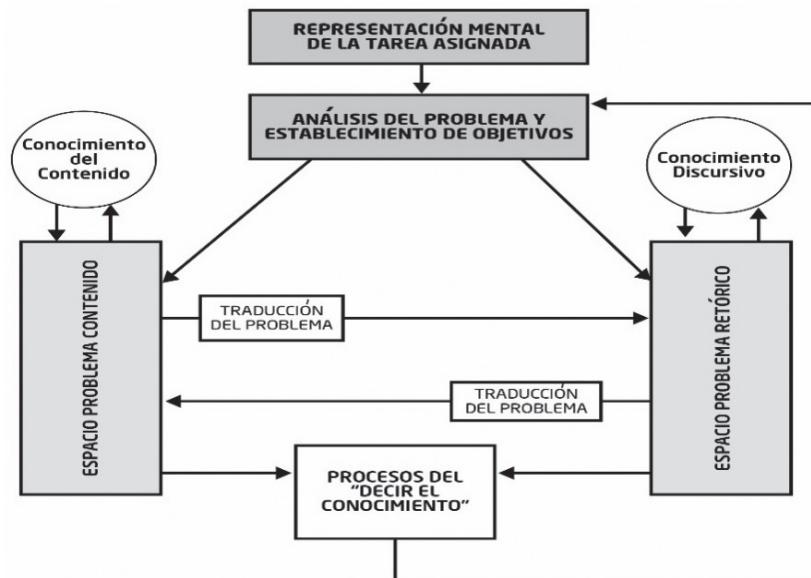
Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos, sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados (Bereiter y Scardamalia, 1992, p. 46).

Los escritores inexpertos son egocéntricos y apresurados, suponen que la producción de un texto no demanda demasiado esfuerzo ni deriva de un ejercicio complejo: los inexpertos se parecen a un niño en tránsito a la escritura. Pasan rápidamente del plano de la oralidad y de las ideas al plano del texto, ocupándose de modo especial en los contenidos y dejando de lado un problema particular, unos objetivos o un trazado previo que denote las ideas principales de las secundarias. La pareja de canadienses lo ilustran de la siguiente manera:

Los expertos transforman el conocimiento

Para Bereiter y Scardamalia, en contra de lo que pudiera pensarse, los escritores expertos se esfuerzan, deambulan y dedican más tiempo a la producción de un texto: suelen pasar a la escritura aquello que en un principio no entienden, pero que, una vez convertido en texto inicial, pasa por varios borradores que van tomando forma y resolviendo dudas que transforman la idea inicial, transformando a su paso el propio conocimiento de escritor. Su propio texto sufre transformaciones y es leído como si hubiera sido escrito por un tercero. Los expertos son labradores pacientes que saben que el fruto de su trabajo no brota el mismo día de la siembra. Según Bereiter y Scardamalia, el segundo modelo refleja el proceso que ocurre en la producción de un escritor experto que es capaz de transformar el conocimiento (figura 5).

Figura 5. Transformar el conocimiento.



Fuente: adaptado de *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, por C. Bereiter y M. Scardamalia, 1992, p. 46.

Bereiter y Scardamalia conciben que un problema escritural es una entidad abstracta que configura operaciones mentales y genera movimiento en dos espacios o campos, a saber: de contenido y retórico. En el primer espacio, los estados de conocimiento se pueden configurar en creencias y las operaciones, en deducciones o hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el segundo (o espacio retórico), el conocimiento se agrupa en representaciones que incluyen al texto y sus objetivos; entre tanto, las operaciones alteran el texto, los objetivos y sus mutuas relaciones.

El experto le traza un propósito clave al texto, piensa en el público lector, el tono del texto y el género más adecuado (retórica), es decir, controla diferentes variables al mismo tiempo. Este se diferencia de los niños y los escritores inexpertos que enfocan su atención hacia lo caligráfico u ortográfico pues carecen de habilidades secretariales y, en consecuencia, pierden tiempo en lo visible del texto, es decir, los inexpertos deben resolver problemas suntuarios que los distraen de lo fundamental.

Según Bereiter y Scardamalia, si los profesores quieren ayudar a sus estudiantes a interiorizar una estructura que les permita “transformar el conocimiento” para la composición de textos, deben proveer modelos explícitos de competencia experta y medios adecuados que les permitan ampliar su competencia espontánea. Es posible transmitir los procedimientos complejos en la solución de problemas para que los alumnos escriban como expertos. Sin embargo, advierten, en tono piagetiano, que el paso de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento” en la composición escrita es un proceso de reconstrucción de la estructura cognitiva.

Los psico-cognitivistas sajones señalados diseminaron discursos pedagógicos sobre la relación entre el conocimiento y los procesos de lectura y escritura y fundaron un sofisticado campo de investigación que se sumergió en el cerebro con la pretensión de comprender cómo operan sus circuitos. Los procesos de lo que se dice y cómo se dice, lo que se lee y cómo se lee y lo que se escribe y cómo se escribe son un reflejo de los procesos del qué y el cómo del pensamiento o de la manera en que y como se procesa el conocimiento.

Conceptos como sistema, modelo, MCP y MLP recorrieron los meandros de la mente auspiciados por organismos como el ITM y la Unesco que emparentaron las ingenierías, las teorías de la comunicación, la cibernetica, la psicología cognitiva y la lingüística. Con modelos ingenieriles, trazaron la ruta para la construcción de modelos comunicativos y lingüísticos que personificaron los modelos pedagógicos de enseñanza de la lectura y la escritura.

De este diálogo entre la psicología, las matemáticas y las ciencias de la comunicación, emerge la psicolingüística a la que Cuenca (2000) señala que es algo “más que un modelo lingüístico, es un conjunto de principios” que produce una enorme dispersión investigativa y de la que se pueden destacar lo siguiente:

El lenguaje no es una facultad autónoma, sino que se relaciona con las otras habilidades cognitivas humanas.

El objeto de estudio primero no es el sistema de lenguas sino el uso.

El pensamiento se basa en la categorización, es decir, en la agrupación organizada de las entidades de la realidad. Las lenguas reflejan esta naturaleza del pensamiento.

La gramática consiste en la estructuración y la simbolización del contenido semántico a partir de la forma fonológica.

La estructura semántica motiva, en muchos casos, la estructura gramatical y, por tanto, no se puede hablar de una sintaxis autónoma.

Se impone una caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los diferentes niveles del lenguaje y muestra la relatividad de ciertas dicotomías, como diacronía/sincronía, competencia/actuación, denotación/connotación.

Históricamente, la lingüística cognitiva tiene como antecedente la semántica generativa, una rama heterodoxa del generativismo chomskiano. Así, el cognitivismo nace como una teoría integradora e incorpora con facilidad aportaciones de otras teorías lingüísticas y de otras disciplinas. Se puede definir como una propuesta funcional, no formal y basada en el uso. Entronca con las teorías funcionalistas y también con las teorías del uso lingüístico (Cuenca, 2000, citado por Bes, 2006, p. 23).

Cuenca concluye que “en gran medida la lingüística cognitiva da nombre y forma científica a intuiciones e ideas que nos suscita la enseñanza o la investigación, pero que no sabemos cómo expresar o cómo articular” (citado por Bes, 2006, p. 23).

La metáfora cerebral

La expresión programática bandera, durante la década de los setenta, fue pues “la inteligencia artificial”, y el énfasis se hizo más bien en la elaboración de programas que pudieran producir comportamientos que los humanos consideramos como inteligentes. Jugar ajedrez, resolver ecuaciones de álgebra, demostrar teoremas de lógica, traducir de lenguas extranjeras, analizar fotografías, y hasta contestar con habilidad en un diálogo al estilo psico-analítico, eran comportamientos aceptados como inteligentes, pero que parecían estar al alcance de los computadores.

Vasco

Norbert Wiener, John Von Neumann, Jean Piaget, Noam Chomsky y sus discípulos crearon un campo cognitivo ilimitado que ha ofrecido posibilidades inmensas e infinitas en distintos escenarios del conocimiento, entre los cuales hoy se definen diversos procesos de enseñanza y aprendizaje como las matemáticas, la lectura y la

escritura. Las formas de intervenir la escritura y la lectura por la psicolingüística y sus derivaciones construyeron lo que investigadores como el profesor colombiano Carlos Vasco (1993) dieron en llamar la metáfora del cerebro. Vasco ve este proceso investigativo como el desarrollo de la ciencia cognitiva⁵³, y lo describe mediante un hexágono matizado por seis disciplinas: filosofía, antropología, lingüística, neurología, informática y psicología.

El profesor Vasco describe cómo, de la ingeniería de la comunicación o la informática, emergió un nuevo campo que se ocupó de “la inteligencia artificial” y cómo la neurología delimitó los alcances y las posibilidades relacionadas con las teorías de las localizaciones cerebrales. Señala Vasco que lo que se esperaría de una investigación cognitivista:

[...] que vaya teniendo algún éxito en explicar con la metáfora computacional los comportamientos de adquisición y utilización del conocimiento por parte de los niños, los adolescentes o los adultos, los novicios o los expertos, es que permita redefinir las secuencias curriculares óptimas y los tipos de disonancia cognitiva que pueden ser pedagógicamente más adecuados para producir reprogramaciones del control cerebral del proceso de información, que vayan llevando a los novicios al nivel de competencia de los expertos (1993, p. 9).

Vasco recuerda que Jerome Bruner incursionó en la computación electrónica como modelo del procesamiento de la información en el cerebro en la década de los cincuenta, lo cual se convirtió, según Vasco (1993), en “una de las más avasalladoras metáforas de la década de los cincuenta entre cuyos precursores estaba John Von Neumann, quien indagó sobre el computador y el cerebro” (p. 3). Sin duda, pocos investigadores del lenguaje escaparon a la seducción de la metáfora del cerebro.

Sin embargo, antes que el profesor Carlos Vasco, en 1978, el profesor Jesús Martín-Barbero había avisado sobre la urgencia de una “ruptura necesaria”:

Ruptura, en primer lugar con el modelo cibernetico-lingüístico. El de fuente-emisor-señal-canal-mensaje-receptor-destino [...] que da cuenta de la acumulación y transmisión mecánica, no hay duda. La oda a las computadoras tiene esa rima y ese ritmo. Incluso “pedagógicamente” es eficaz. Es tan fácil, tan claro, tan completo. Tiene todo lo que la ciencia positivista pide a un modelo: coherencia, exhaustividad y aplicabilidad [...] Lo inaceptable es una sola cosa: su extrapolación a lo social. Pensado para las máquinas solo funciona en una concepción mecánica de lo social, es decir, sin sentido y sin sujetos (Martín-Barbero, 1978, p. 40).

53 Vasco señala que la emergencia de la ciencia cognitiva se produjo en 1948 con el simposio de la Fundación Hixon en Caltech y se institucionalizó en un segundo simposio celebrado en 1956, en el ITM. La segunda etapa se presentó en los años sesenta en el Centro para los Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, bajo la coordinación de Jerome Bruner y George Miller.

Psico-sociolingüismo textual

La psicolingüística, en sus distintas acepciones, se expandió, se dispersó y se fusionó velozmente con otras disciplinas, no solo en América, sino en Europa. Una de ellas ocupó a los lingüistas de Europa central como János Petöfi, Siegfried Schmidt y al holandés Teun Van Dijk, que buscaron tipologías textuales, funciones o la cohesión y la coherencia, depositados en cuerpos sistémicos macro y microestructurales, tanto desde la cibernetica, como desde el estructuralismo: “A buen seguro, también debemos conocer la estructura de los conocimientos que el hablante ya posee e intentaremos averiguar cómo se modifica este conocimiento debido a nuevas informaciones que brindan los textos. Este es un problema que también interviene en la denominada *artificial intelligence*” (Van Dijk, 1992, p. 21).

Tal parece que cuando Teun Van Dijk enuncia en los años setenta del siglo pasado su gramática del texto o su texto lingüística, y de manera particular sus macroestructuras, las observaba desde una teoría cognitiva interesada en la comprensión del texto. La psicolingüística de Van Dijk se sumerge a fondo en el texto como la nueva unidad de análisis que puede ser desarmada en su estructura profunda y en su estructura superficial, bien sea en textos escritos o en textos orales: igual se puede abordar un libro o un periódico; lo mismo una conversación entre dos o más personas que un discurso de un político.

La psicolingüística y la psicología (cognitiva) se ocupan actualmente en explicar el funcionamiento real de este sistema lingüístico abstracto; así pues se describe cómo se ha adquirido este sistema lingüístico en términos de determinadas condiciones y determinados procesos cognitivos y, sobre todo, qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto [...] Hace tan sólo unos años que la psicología empezó a plantearse estas cuestiones, llevar a cabo experimentos, diseñar modelos y desarrollar teorías para describir y explicar este tipo de comportamiento lingüístico tan complicado (Van Dijk, 1992, p. 20).

Al igual que Cassany, Van Dijk no tardaría en comprometer al psicolingüismo con el discurso social:

Que las mentes de las personas no son autónomas, ni máquinas de procesar información es un hecho trivial. Existe una larga historia en la psicología y en las ciencias sociales que subraya la naturaleza social de la mente, y la psicología social atestigua esta aportación fundamental [...] Es decir, más allá de las dimensiones personales, tienen que incorporar dimensiones sociales compartidas (Van Dijk, 1997, p. 36).

Aunque muchos de los deudos cognitivistas no reconocen su adherencia a la metáfora del cerebro, algunos sí hicieron el tránsito hacia la opción crítica; tal es el caso de Van Dijk y Cassany, que redimieron los postulados de Lev Vygotsky.

Del psicolingüísmo singular al social

Los neopiagetianos norteamericanos como Frank Smith o los hermanos Yetta y Kenneth Goodman captaron el evolucionismo piagetiano; sin embargo, luego darán un viraje más social o psicocultural de tono vygotskyano. Un camino cercano será recorrido por Van Dijk y Cassany, a quienes tomaré como ejemplo de esta ruta experimentada por los investigadores de la lectura y la escritura.

Daniel Cassany es un buen ejemplo de las transformaciones discursivas ocurridas sobre la lectura entre finales del siglo XX y XXI. A comienzos de los años noventa, este investigador pensaba que leer consistía en comprender un texto, bien fuera en silencio o en voz alta; lo que importaba era la interpretación: “Lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto es lo que significa básicamente leer” (Cassany *et al.*, 2007 p. 197). Más tarde dirá que, para aprender a leer, se requiere algo más que procesos cognitivos; se requiere adquirir los conocimientos socioculturales marcados por aspectos del contexto, el lugar y el tiempo.

Pasados más de diez de esta sentencia, Cassany (2006) se refiere al asunto de la siguiente manera: “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (p. 21).

Sin embargo, Cassany hace sorna de su propia labor:

Sin duda ésta es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. Puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, y puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales [...], ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo! Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja (2006, p. 21).

Para él, el proceso de lectura y escritura cumplen funciones autónomas y específicas:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizás tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje [...]
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás [...] El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares (pp. 33-34).

Cassany increpa que, para el discurso con orientación sociocultural :

[...] leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias (2006, p. 38).

Alfabetización crítica o cultura crítica

La observancia del niño que aprende pende en buena parte de los postulados de la producción discursiva. Investigadores de la lectura y la escritura como Emilia Ferreiro o Daniel Cassany así lo señalan:

Los resultados de la investigación psicolingüística sobre la comprensión [...] nos han aportado descripciones precisas sobre la conducta real y experta de lectura, además de poderosas teorizaciones sobre lo que ocurre en nuestra mente cuando construimos la comprensión. Pero nos dicen más bien poco o nada del componente sociocultural de la lectura, de las cuestiones que, como las anteriores, se refieren a los usos que adopta la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes: la forma particular de usar —y de procesar— la escritura en cada situación, en cada género discursivo particular o en cada ámbito de la actividad humana (Cassany, 2014, p. 1).

Como se puede observar, al principio, hay un claro alindamiento de parte de los investigadores de la lectura y la escritura, bien hacia Piaget o bien hacia Vygotsky, pero con el paso del tiempo la escisión se convierte en fusión, basta ver la evolución del citado Cassany.

Cassany (2014) apela a Vygotsky para señalar que las prácticas de lectura y escritura dependen del lugar, el tiempo y las circunstancias (dónde, cuándo y cómo) en las que se producen, en el marco del ejercicio y de reparto del poder: “Desde esta óptica, aprender a leer y escribir es una forma de conseguir poder para actuar (*empower*) respecto a esta situación social, para movilizarse en las cuestiones que afectan nuestra vida cotidiana”, y luego recalca que, desde la perspectiva crítica:

Aprender a leer y escribir es aprender a aprovechar el poder que aporta la herramienta de la literacidad para construir un mundo mejor, según los intereses del sujeto. Entonces, podemos aprender a leer y escribir en diferentes lenguas porque aprendemos también el valor político que adquiere cada acto de lectura y escritura en cada una de las comunidades idiomáticas en que participamos, porque aprendemos a ejercer el poder en cada contexto (p. 14).

Coda

A mediados del siglo XX, el ITM y la Unesco escribieron los estatutos científicos de la cibernetica, la lingüística y la educación. De allí emergieron dos conceptos que cambiaron el concepto de pedagogía de la lectura: memoria de largo y corto plazo y psicolingüismo, los cuales crearon una metáfora cognitiva computacional que se instaló en la pedagogía de la lectura de los discursos de los intelectuales de estrato temporal.

Los pedagogos y las pedagogías constructivistas o psicolingüísticas denuncian a los conductistas por haberse concentrado sin reatos en la exploración de la memoria, la repetición, los estímulos y las respuestas y, especialmente, en el condicionamiento o amoldamiento del sujeto. Así, por ejemplo, denuncian las cartillas didácticas y los manuales didácticos por tradicionales, memorísticos, fonéticas y conductistas. Los neoconductistas, a su vez, acusan a los pedagogos constructivistas de carecer de un método y de un objeto en sus investigaciones y en sus prácticas pedagógicas. Los enunciados pedagógicos de cada bando se han desplazado: los primeros, hacia las tecnologías educativas, la enseñanza por objetivos y la formación con arreglo a competencias; los segundos, hacia los procesos de aprendizaje, los diseños curriculares, las teorías del conocimiento didáctico y del conocimiento docente y, también, hacia la formación con arreglo a las competencias. Cada uno defiende su postura, recrea discursos canónicos y, de paso, contribuye en la creación de subjetividades sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

La metáfora del naufrago recrea de modo permanente el sujeto de la modernidad que se re-semantiza con la formación de un lector competente, solitario, aislado, pero capaz de eliminar a un contendor que la modernidad ha construido en todos los escenarios de la cotidianidad. Esta es la síntesis de la incorporación de la tercera revolución de la lectura en la perspectiva sajona de una modernidad del ordenador.

Diversos campos como las teorías transaccionales, interactivas o metacognitivas proclaman su propio constructivismo y se constituyen en el modelo anhelado por la escuela para enseñar. Sin embargo, Robinson toma la forma de máquina, su cerebro se mira de modo metafórico como si este fuera un ordenador o procesador de palabras.

La tensión entre los discursos de Piaget, que comprometió con su epistemología genética el interés de los investigadores de la pedagogía de fines del siglo pasado, y de Vygotsky, que ocupa con su teoría desarrollista o psicosociocultural el interés de los investigadores de la pedagogía de la lectura, es la superficie de emergencia obligada de los discursos y las prácticas pedagógicas de lectura de la modernidad. Esta tensión renovó las disputas conceptuales entre conductistas y constructivistas para darle paso a las tensiones entre los discursos sobre el conocimiento, la estructura cerebral y los procesos de la lectura o escritura que primero fueron ciberneticas y luego socioculturales, pero siempre psíquicos.

El ejercicio de la psicología se incorporó al denominado *giro lingüístico*. Este creó las condiciones de posibilidad de las perspectivas discursivas con matices ciberneticos, como la lectura transaccional, la interactiva y la metacognitiva en la enseñanza de la lectura o la escritura; es decir, la lectura quedó atada a una psicología mecanicista o sistémica, habiéndose producido diversos diálogos interdisciplinarios con preeminencia de la cibernetica y la ingeniería de las comunicaciones para comprender al lector y al proceso de lectura.

La tercera revolución de la lectura: de la Real Academia de la lengua española al plebeyo Microsoft (1976-2001)

En el momento actual se observa una clara tendencia a la interrelación entre los diferentes ámbitos científicos [...]. Se podría afirmar que asistimos a la formación de un nuevo paradigma que se centra en los aspectos significativos de la lengua, en los aspectos cognitivos de su producción y en los contextuales de su uso.

Anna Camps

Introducción

Este último capítulo se sumerge en lo que Roger Chartier denomina la *tercera revolución de la lectura*, en tanto su ejercicio está mediado por las tecnologías de la información en la *sociedad del conocimiento*. La re-semantización iniciada por *La tempestad*, *Emilio y Robinson Crusoe* se refugian en distintos lugares y momentos que amplían el espectro de la lectura: el primero (la radio) es para el oído; el segundo (la literatura), para los ojos, y el tercero (la televisión), para los ojos y el oído.

En 1976, estando en Alemania, Julio Cortázar escribe un libreto radial titulado *Adiós, Robinson*. En 1981, el escritor venezolano Arturo Uslar Pietri escribe la novela histórica *La isla de Robinson*, y en 2001, Caracol Televisión lanza en Colombia *Expedición Robinson*⁵⁴. Así como había ocurrido en Latinoamérica con Rubén Darío y Rodó al finalizar el siglo XIX, pasó algo similar al finalizar el siglo XX y comenzar el XXI con Cortázar y Pietri. Los sedimentos de Robinson se recompusieron; sin embargo, dos de estos discursos están ahora revestidos por dos tecnologías mediáticas: la radio y la televisión, mediante las cuales se cambian las prácticas de lectura sobre Robinson.

En este mismo estrato temporal de fines de siglo, se presentan otros cambios discursivos en los regímenes canónicos de la lectura que hacen que la Real Academia

⁵⁴ Tanto el libro *La Isla de Robinson* como el programa de televisión *Expedición Robinson* son dos corpus que emergieron del rastreo de textos clave para el desarrollo de esta investigación. Ninguno de los dos había sido considerado al comienzo del proyecto, pero se tomaron dado que reiteran los assertos robinsonescos de esta investigación.

de la Lengua ceda espacio a la Unesco y a organismos evaluadores que —como el Programme for International Student Assessment (PISA), adscrito al proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), o el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)— toman decisiones sobre la evaluación de la lectura y la escritura. De otra parte, hay un empoderamiento del cognitivismo y de las teorías del control de la mente sobre el texto. La profusión discursiva sobre la pedagogía y la lectura cautiva a tirios y troyanos: las instancias gubernamentales escriben sobre los hombros de los organismos internacionales como la Unesco, en tanto que los intelectuales escriben sobre los hombros de los estudios de la lectura sajona, generándose tensiones que hacen que el discurso de la pedagogía de la lectura circule de modo frenético y disperso y se instale en diversas bases de datos y centros de información con los que se construye el discurso en la escuela.

Robinson en la radio, en la televisión y en el cine

Adiós, Robinson fue escrito en 1976 como un libreto de radio destinado a la emisora alemana Radio Deutsche Welle para la que Julio Cortázar hacía periodismo cultural. A Cortázar le cautivó Robinson desde años atrás, cuando llevó a cabo la traducción del texto original de Daniel Defoe en 1945 para una editorial argentina (Viau de Buenos Aires), la cual fue luego reeditada en dos tomos por Lumen de Barcelona como *Vida y extrañas y sorprendentes aventuras de Robinson Crusoe*. La obra para radio se tituló *Adiós, Robinson* (2001) y en ella recrea al naufrago y a su esclavo Viernes como pasajeros, no de un barco, sino de un avión, desde el cual se muestra un panorama de la modernidad en una conversación burlesca. El escritor argentino embarca a Robinson y a su esclavo Viernes en un avión desde el cual observan su isla transformada por la modernidad: “Robinson: [...] ¡Qué magnífico aeropuerto han construido! ¿Ves las carreteras, ahí y ahí? Hay ciudades por todas partes, se diría que esos son pozos de petróleo... Ya no queda nada de los bosques y las praderas que tanto recorrió en mi soledad, y más tarde contigo... Mira esos rascacielos” (Cortázar, 2001, p. 149).

Cortázar abrió de nuevo la caja de Pandora en un estrato temporal en el que la radio era el medio por excelencia para llegar a diversos públicos con noticias y diversión y el radio teatro estaba en auge. Si bien la audiencia radial colombiana no supo de este dramatizado, sí experimentó la expansión de Caracol y Radio Cadena Nacional, que, junto con Todelar, captaban la audiencia con radionovelas y transmisiones deportivas de fútbol y ciclismo. Estos medios crearon conceptos que, una vez popularizados y dispersos en diversas audiencias, facilitaron las condiciones de posibilidad para proponer revoluciones educativas que emergen como el remedio a las crisis. Robinson es medio y fin, es una metáfora pública que cautiva a tirios y troyanos: cada quien hace de él un recurso funcional al servicio de una causa.

El cine, la radio y la televisión son otras formas de la modernidad para hacer transposición, reedición o re-sematización de héroes novelescos, algunos de los cuales provienen de la literatura como género canónico; llegan y se van, pero casi siempre están ahí esperando a un lector o a un cinéfilo que los despierte y los reviva con nuevas lecturas. La recurrencia solitaria, práctica y guerrera de Robinson Crusoe partió de su isla para avanzar hacia *Emilio* y de allí a Simón Rodríguez y luego a la modernidad reciente en un *eterno retorno*.

Daniel Felipe Arranz (citado por Maldonado, 2010) rastrea a Calibán e identifica que este es también un personaje de la película *Planeta prohibido* (1965) y ve en ello la metáfora del *eterno retorno* que entra y sale del cine con producciones cinematográficas como las siguientes: *Las aventuras de Robinson Crusoe* (1902) de Georges Méliès, *Robinson Crusoe* (1952) de Luis Buñuel, además de *El náufrago* (2000) de Robert Zemeckis, muestran la soledad, el egocentrismo y el aislamiento de Robinson Crusoe, que deviene en un espíritu práctico, trashumante y guerrero.

A su vez, Jonathan Swift (1667-1745), contemporáneo de Defoe, con *Los viajes de Gulliver*; Julio Verne (1828-1905), con *Los hijos del Capitán Grant*; Robert Louis Stevenson (1850-1894), con *La isla del tesoro*, se recrean entre sí. Algunos de los grandes escritores se dejan cautivar por la metáfora: todos son practicantes de la reiteración discursiva en la literatura y, con ello, de la construcción de un concepto de lectura y de lector. Al finalizar el siglo XIX, el poeta Rubén Darío recuperó sus sedimentos, igual que lo hicieron Cortázar y Uslar Pietri casi un siglo atrás; en 1989, dando continuidad al trabajo de Vasconcelos y Fernández Retamar⁵⁵.

Definitivamente, Robinson se solapa, se intertextualiza y renace en distintas fuentes y en voces inesperadas para redimir un náufrago que cambia así la concepción de sujeto y, desde allí, las prácticas de lectura y la idea del lector moderno. Veinticinco años luego de haber sido editado el libreto radial de Cortázar, Robinson ingresa a la televisión con un nuevo formato en el que un grupo de actores naturales desnudan sus propias vidas. La versión colombiana de *Expedición Robinson* se emitió en 2001 en la cadena Caracol Televisión, luego de haber salido en la televisión holandesa, en otros países europeos y latinoamericanos. Su primera temporada en Colombia tuvo gran éxito permitiéndole una segunda emisión, detrás de esta *Expedición* vinieron *Protagonistas de Nuestra tele*, *Gran Hermano*, *El huésped*, *Factor X* o *Desafío* (además, se emitieron otros programas similares como *Yo me llamo*, *La Voz*, *La Voz Kids*, etc.), cuyas imágenes penetraron el interior de los sujetos, entregando los cuerpos y las almas de los actores naturales a unos televidentes voyeristas ansiosos de ver más. Desde

55 Cabe agregar, además, el libro de Tournier (1989).

entonces, los animadores han sido actrices o actores que se convierten en una suerte de dioses que todo lo saben y dispensan premios o castigos en unas islas en donde los robinsones compiten por dinero o fama, sorteando las más difíciles pruebas y eliminando, sin piedad, contendores a su paso: el nuevo Robinson es cada vez más competente y agresivo, pero ahora cuenta con la animación interactiva del público.

El rastreo nos muestra que, además del cine, el náufrago o el héroe salvado de las aguas ha cautivado el interés de los productores y del público del naciente siglo XXI. Lo propio hará la televisión con su producción de los ahora denominados *reality shows*, que crean cuerpos ágiles dispuestos a entrar a los mundos competitivos y eficientes como la moderna *Expedición Robinson* emitida en Caracol Televisión en el 2001. Los espectadores de Robinson parecen ser los mismos que se solazan con el espectáculo del fútbol y otras competencias deportivas.

Sin embargo, la isla del otrora náufrago de barco es vista ahora desde un avión que navega por los cielos. Cortázar quiere liberar a Robinson, mientras que la cadena de televisión lo quiere atrapar en los rincones de las habitaciones, la cocina, los baños, en donde el gran hermano es capaz de ver todo.

Hernández (2008) captó el interés de varios investigadores y analistas, como Germán Rey, que publicaron artículos en Semana. Hernández cita al Instituto brasileño de opinión pública y estadística (IBOPE) para valorar la audiencia: “El mayor rating-hogares lo obtuvo *Expedición Robinson* con 51.4 puntos, seguido por *Desafío 20.04* (44.4), *El Factor X* (43.8) y *Protagonistas de Novela 1* (43.6). Los mayores Rating-persona han sido *Expedición Robinson* (22.6), *Protagonistas de Novela 1* (20.0), *Desafío 20.04* (19.6) y *Factor X* (19.3)” (p. 21).

Los libretos de *Expedición Robinson*, y los otros, se preparan para que los sujetos compitan sin tregua por ganar un puesto como actores y, de paso, para recibir una bolsa de dinero.

Cortázar satiriza la modernidad con la voz de Robinson, en tanto que Caracol Televisión la utiliza como la voz de la conciencia del soldado que lucha por un ascenso en los juegos de poder. Esta tensión tomará cuerpo en otros escenarios o campos de saber y poder. No se equivoca Chartier y Cavallo (1998) al señalar que el lector de la modernidad somete “sus textos a múltiples operaciones (puede confeccionarles índices, anotarlos, copiarlos, desplazarlos, recomponerlos, etc.), y más aún puede convertirse en su coautor” (p. 44). Esta misma trama habrá de encarnar en las wikis y en otras versiones mediáticas.

Cerramos este intertítulo con unas palabras del escritor argentino, experto en los procesos de lectura, Alberto Manguel, en una entrevista realizada por Carlos Restrepo, periodista del diario *El Tiempo*:

Nuestra sociedad recompensa la destreza física antes que la intelectual, porque necesita consumidores que no reflexionen para que la máquina industrial siga adelante. Comparemos los millones que gana un jugador de fútbol con las miserias que cobra un gran escritor o un gran científico. No pensar es más fácil que pensar (Restrepo, 2013).

La última batalla de Don Quijote y las últimas revoluciones educativas

En los capítulos anteriores, señalé que la Revolución francesa (1789), la Revolución de octubre (1917) y la Revolución mexicana (1910-1917) fueron el prólogo del Manifiesto de Córdoba (1918), de la Revolución cubana (1958) y de otras revoluciones menos visibles en Latinoamérica. Además, se reconoció que Robinson suele emerger en períodos de crisis en los cuales los Gobiernos, de manera particular los colombianos, han propuesto revoluciones desde arriba y desarrollan las políticas educativas como estrategia o paliativo para las mismas. Por dar algunos ejemplos, en 1938, el presidente Alfonso López Pumarejo impulsó su Revolución en marcha y, en 1990, el presidente César Gaviria editó el proyecto denominado La revolución pacífica en su *Plan de apertura educativa*.

López Pumarejo, mediante el Decreto 707, estableció que se celebraran el 23 de abril de cada año el Día del Idioma, en todas las escuelas y los colegios de Colombia, en homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra y su magna obra.

Artículo Primero - Señálese el 23 de abril de cada año para celebrar el DIA DEL IDIOMA, como homenaje al insigne Miguel de Cervantes Saavedra.

Artículo Segundo - En los establecimientos de enseñanza primaria, secundaria y normal los respectivos maestros o profesores dictarán en ese día conferencias sobre el idioma castellano, y darán lectura a trozos escogidos del QUIJOTE; o de otras obras célebres de la literatura española.

Artículo Tercero - En las escuelas normales y en los colegios de enseñanza secundaria que dependan de la Nación se abrirán concursos para premiar el mejor estudio sobre el idioma castellano. Los alumnos vencedores recibirán del Ministerio de Educación Nacional un ejemplar del Quijote y una mención honorífica por sus méritos en el la propaganda y defensa del idioma patrio. La calificación de los concursos se hará por comisiones formadas por miembros de la Academia de la Lengua (Presidente de la República de Colombia, 1938).

Sin embargo, desde 1971, la Unesco estableció que el 23 de abril se celebrara el Día Internacional del Libro, es decir, la lectura antepuso el dispositivo libro sobre el de idioma español en la sociedad del conocimiento. Este mismo año, se funda en Bogotá el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe

(CERLALC) mediante un Acuerdo de Cooperación Internacional entre el Gobierno de Colombia y la Unesco, del cual hacen parte 20 países de la región. Las directrices de lectura y escritura se daban antes desde la Real Academia de la Lengua Española; luego, desde la Presidencia de la República; ahora, se hacen desde la Unesco o desde las editoriales, desde los diseñadores de las pruebas PISA y PIRLS o desde otros organismos internacionales como la fundación de Bill Gates y Microsoft. El Ingenioso Hidalgo, Don Quijote de la Mancha, perdía su última batalla en la globalización y en la nueva sociedad del conocimiento.

Motivado por organismos como la Unesco, en la última década del siglo XX, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en su orden, iniciaron la *Reconceptualización de los exámenes del Estado* con el fin de mejorar las habilidades de lectura, escritura y matemáticas en el marco de una nueva *revolución educativa*. Esta iniciativa movilizó algunas universidades colombianas y grupos de investigación de facultades de educación que impulsaron las evaluaciones por competencias. Desde entonces, estas evaluaciones han puesto en evidencia los malos resultados de los estudiantes de básica primaria y secundaria.

Alberto Martínez (2004) observa que, desde los años sesenta, se dio en Colombia un proceso de crecimiento horizontal y vertical de la educación que se denominó como *escuela expansiva*, la cual antecedió la llegada del discurso de las competencias y, con esta llegada, lo que se denominó como *escuela competitiva*, iniciada por las administraciones de Virgilio Barco (1986-1990), César Gaviria (1990-1994) y Andrés Pastrana (1998-2002). Cabe aclarar que el discurso de la escuela competitiva dispuso su propia revolución en el marco de la apertura económica inspirada por los préstamos del Banco Mundial y la política educativa de la Unesco. En esta etapa, la educación colombiana fue intervenida con empréstitos y proyectos de competitividad y liberación de restricciones arancelarias para las empresas foráneas. Le correspondió al presidente César Gaviria dar impulso al proyecto *La revolución pacífica* y al *Plan de apertura educativa* que se ha reeditado desde entonces y con propósitos distintos. El fin de siglo dispuso la idea de evaluar, o lo que es igual, comparar, mejorar y competir con el fin de ejercer mayor control de los sujetos.

A dos años del nacimiento del siglo XXI, la política de seguridad democrática haría su arribo a la presidencia del país, promovida por el Plan denominado *Hacia un Estado comunitario* (2002-2006), el cual sirvió de marco para la Revolución Educativa del Gobierno del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez. El concepto de Revolución Educativa dio un giro beligerante y quiso hacer su revolución desde arriba. Además, con la política de seguridad democrática, se desató un proyecto bélico que alimentaba la formación de una soldadesca guerrera y heroica.

En la administración del presidente Uribe, la implementación de la Revolución Educativa se dirigió desde diversas instancias como el Departamento Nacional de Planeación (DNP)⁵⁶. Según Roldán (2003), mediante estos planes se pretendía impulsar las cátedras de convivencia y de proyectos encaminados a la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento y la formación en valores; iniciativas con miras a la apropiación social del patrimonio cultural y la incorporación del *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas* que quiso que Colombia fuera “un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento” (DNP, 2003, p. 24); además de fortalecer cerca de medio millón de bibliotecas públicas y privadas, ampliar su dotación en materia de bienes y servicios y adelantar campañas de promoción del libro y de la lectura. Estas acciones se desarrollaron junto con el Plan Nacional de Música para la Convivencia, la Dotación de 200 bandas musicales y el Fomento al deporte, la recreación y la educación física (Roldán, 2003, pp. 87-88). Con bandas musicales, deporte, bibliotecas y lectura, se quiso recomponer un concepto de enseñanza y lectura que necesitaba ser controlado institucionalmente por el Estado, que vio la escuela como una suerte de campo de batalla.

Luzuriaga (1946) nos recuerda que, durante el régimen nazi, se dispusieron objetivos educativos como: la formación del hombre como soldado político y subordinado, la creación de una conciencia racial nacional como entidad suprema, el desarrollo de la disciplina y la obediencia ciega a las autoridades políticas, el cultivo y endurecimiento del cuerpo en una forma parecida al ejercicio militar o la subordinación de la educación intelectual a la política: la subordinación de la educación religiosa y política al Nacional Socialismo. Una pedagogía funcional al servicio de un proyecto bélico-político que liquidaba a quienes dieran alguna señal de disensión o de reconocimiento de otras posibilidades (pp. 134-135).

Los acontecimientos políticos, económicos y bélicos ocurridos en Colombia, al finalizar el siglo XX, dejaron entre la población una sensación de inseguridad y temor que desataron en el mejoramiento de un proyecto mesiánico de recuperación de la nación y de un nuevo trazado de los límites territoriales. El discurso político educativo matizó las teorías de industrialización, de desarrollo tecnológico y de educación con el de seguridad democrática, lo cual tuvo implicaciones en las distintas formas de hacer la guerra y de recuperar la nación bajo principios pastoriles y de subordinación. Así, en poco difieren los discursos castrenses de los industriales o los educativos. El relato pedagógico era tanto racional como ideal y estético, en un marco de religiosidad secular que provenía de unas prácticas de gobierno signadas por un

56 Véase, por ejemplo, Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional (2003).

belicismo en el que el ciudadano emergió de entre las ruinas de un país aturdido y de sujetos asustados. Desde las empresas, los hospitales, las escuelas, las bibliotecas, las iglesias, se apunta hacia la formación y el formateo de un sujeto útil, dócil, pero ante todo, en un soldado de la patria. Se proveía un reordenamiento de los pastores de iglesia, los ideólogos y los educadores artífices de las cartillas que habían escrito en los catecismos para orientar una gleba que debía ser evaluada en un moderno ritual pedagógico de lectura.

En esta década, se incrementan las evaluaciones de organismos internacionales iniciadas a fines del siglo XX que, sin excepción, identifican la incompetencia para leer y para escribir de los niños y jóvenes colombianos y que, a su vez, tuvieron y tienen resonancia en las instituciones públicas y en los medios de comunicación. Retomemos algunos apartes del balance realizado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual sirve de pretexto para aupar el *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media del 2011* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011).

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Pirls), realizado cada cinco años desde el 2001, mide a los estudiantes de nueve años, que regularmente cursan cuarto grado, en su relación con los textos informativos y literarios, a través de evaluaciones escritas y otros instrumentos [...] Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional [...] El país ocupó el puesto 30 en un grupo de 35 países participantes (MEN, 2011, p. 18).

Cinco años después, en el 2006, ingresan el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). PISA evidencia que, en Colombia, “en relación con Lectura, un 30,43% de los estudiantes del país no alcanzó el nivel mínimo de competencias y tan sólo un 0,61% alcanzó el nivel superior [...] para participar efectiva y productivamente en la sociedad”. Por su parte, SERCE señala que “el 51,61% de los estudiantes de grado sexto y el 65,39% de los estudiantes de grado tercero sólo alcanzan los niveles I y II” (MEN, 2011, pp. 2-3).

Una vez identificado el problema, vino la propuesta salvífica: “En primer lugar, nos interesa mostrar algunos resultados positivos que dejan ver que es posible empezar un camino de transformación de la didáctica en este campo, en las escuelas colombianas” (MEN, 2011, p. 5). Luego advierte que, aunque para formar lectores y escritores competentes el camino es largo, es posible involucrarlos en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.

Sujetos competentes y fábricas del conocimiento

El concepto de *fábricas del conocimiento*, sinónimo de sociedad de la información, fue uno de los pilares para que países orientales como Japón, Corea del Sur, Taiwán y Tailandia salieran de sus crisis e ingresarán a la lista de países competentes y competitivos mediante la innovación tecnológica, la investigación y el fortalecimiento del capital humano. Este discurso de competitividad ingresó a Colombia en el mismo estrato temporal en que iniciaban las tensiones por los discursos de competencias de lenguaje, lo cual, junto con otros acontecimientos y prácticas discursivas, generó que el concepto de competencia se expandiera y ocupara lugares impredecibles y también significados insospechados e imprevisibles.

Un sujeto competitivo, autosuficiente y dispuesto de modo permanente a enfrentar toda suerte de retos: Robinson, el cual se moderniza y demanda un cuerpo pedagógico, robustecido en su capacidad constructiva y reconstructiva y en su liderazgo.

Chartier (2005) observa que en la modernidad se le fijaron de modo progresivo tres tareas a la escuela: “Religiosa (formar cristianos), política (formar ciudadanos), social y económica (formar trabajadores calificados)” (p. 57). Sin duda, la irrupción en instituciones públicas y privadas de enunciados de pedagogía y de lectura fundó un nuevo *campo pedagógico* en lo público y en lo privado, tanto en Europa como en Norteamérica y Latinoamérica, hasta alcanzar postura histórica: leer, lector, lectura; escritura, escritor; didáctica y aprendizaje se comprenden ahora en conexión con dos enunciados cognitivistas que parecen irrebatibles: memoria de largo plazo y memoria de corto plazo. La enorme producción discursiva que circula en Colombia sobre pedagogía y didáctica de la lectura proviene de organismos internacionales como la Unesco o el CERLAC. Sin embargo, estas instituciones no son las únicas; en la última década, han tomado fuerza instituciones como el PISA, el PIRLS y la OCDE, las cuales llegaron con instrumentos y aplicaciones evaluativas de la lectura de cuño psicolingüístico. Veamos un ejemplo de evaluación diseñado del modelo evaluativo descendente y señalado en el capítulo cuatro. La tabla 2 muestra la forma como PISA arma una taxonomía de cinco ítems que “están divididos en cinco niveles de dificultad e indican, en orden descendente de dificultad, el tipo de tareas asociadas a cada nivel” (ISEI-IVEI y OECD-PISA, 2005, p. 6). La escalera que asciende por niveles muestra la progresión del aprendizaje del lector y su nivel de competencia.

Tabla 2. Ítems de lectura

PROYECTO PISA	ISEI-IVEI ÍTEMES DE LECTURA
Nivel 5 (Más de 626 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> Ubicar y ordenar o combinar múltiples informaciones puntuales no explícitas en el texto, algunas de las cuales pueden situarse fuera del cuerpo principal de mismo. Inferir qué información presente en el texto es relevante para la tarea. Presencia de informaciones distractoras creíbles o abundantes. Interpretar el significado presente en un texto expresado con lenguaje muy matizado o demostrar una comprensión completa y total del texto. Evaluar críticamente o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. Tratar con conceptos inesperados y extraer una comprensión profunda de textos largos y complejos.
Nivel 4 (Entre 553 y 626)	<ul style="list-style-type: none"> Ubicar y ordenar o combinar múltiples informaciones puntuales cada una de las cuales puede satisfacer múltiples criterios en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea requerida. Emplear un alto nivel de inferencia textual para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para establecer el significado de un fragmento de texto teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Tratar con ambigüedades, ideas contrarias a lo esperado e ideas expuestas en enunciados negativos. Utilizar conocimientos formales o públicos para establecer hipótesis acerca de un texto o evaluarlo críticamente. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos.
Nivel 3 (Entre 481 y 552)	<ul style="list-style-type: none"> Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diversas informaciones puntuales, cada una de las cuales puede requerir cumplir múltiples criterios. Reconocer la presencia de destacadas informaciones distractoras. Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación o establecer el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o evaluar una característica de un texto. Mostrar una comprensión detallada a partir de conocimientos familiares y cotidianos o de otros menos comunes.
Nivel 2 (Entre 408 y 480)	<ul style="list-style-type: none"> Localizar uno o más fragmentos de información, pudiendo cada uno satisfacer múltiples criterios. Reconocer la presencia de informaciones distractoras. Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías sencillas o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel. Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento exterior o explicar una característica del texto a partir de experiencias o actitudes personales.
Nivel 1 (Entre 335 y 407)	<ul style="list-style-type: none"> Tener en cuenta un solo criterio para localizar uno o más fragmentos independientes de información expresada de una forma explícita. Reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema familiar cuando la información requerida en el texto es prominente. Realizar una conexión sencilla entre información del texto y el conocimiento común y cotidiano.

Fuente: *Proyecto PISA: ejemplos de ítems de conocimiento científico. Proyecto para la evaluación internacional de Estudiantes de 15 años en Matemáticas, Lectura y Ciencias*, por ISEI-IVEI y OECD-PISA, 2005, p. 7.

Otra forma de observar cómo las instituciones estatales evalúan la lectura se puede ver en un texto tomado del Departamento Nacional de Estadística (DANE) que, junto con el Ministerio de Cultura, el Fondo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (FONTIC), la Cámara Colombiana del Libro, la Fundación para el Fomento de la Lectura Fundialectura y el CERLALC, evalúan los “hábitos de Lectura, Consumo de Libros y Asistencia a Bibliotecas en la Encuesta de Consumo Cultural”, habiendo obtenido “indicadores especializados en este tipo de prácticas, en el marco de las políticas públicas colombianas” (DANE, 2013). Así las cosas, se identifica que en la actualidad hay dos grandes tipos de evaluación: una interna, es decir la que aplican los profesores en las escuelas y colegios, y otra externa, la que practican organismos del Estado o privados, como los señalados anteriormente. Esto ratificaría la forma de intervención de organismos como el CERLAC y la Cámara del Libro, que vienen ocupando espacios que antes eran de los profesores. Asuntos como el Consumo de Libros y Asistencia a Bibliotecas en la Encuesta de Consumo Cultural logran producir indicadores especializados en este tipo de prácticas, en el marco de las políticas públicas colombianas, distintas a las que miden el ranking de audiencia televisiva, como IBOPE.

Con el Módulo de hábitos de lectura, consumo de libros y asistencia a bibliotecas se busca caracterizar los comportamientos, prácticas y percepciones que tiene la población con relación a los hábitos de lectura, el consumo de libros y el uso de bibliotecas.

Las principales variables que incluye el módulo de Hábitos de Lectura son: actividades efectuadas con los menores de 4 años y con los niños y las niñas entre los 5 y 11 años de edad, lectura de libros y asistencia a bibliotecas en los últimos tres meses, así como los soportes utilizados para la lectura de publicaciones. (DANE, 2103).

Las instancias señaladas asocian la capacidad, la habilidad o, en últimas, la competencia de lectura con la capacidad de consumo y de producción. Las evaluaciones externas, lo mismo que las encuestas de consumo, son reseñadas por los medios de comunicación lo que produce una visibilidad enorme del trabajo de la escuela y, con ello, la definición del docente. El ejercicio o labor del docente, lo mismo que el ejercicio del médico, ya no se perfila a instancias de las disciplinas ligadas a la pedagogía o a la educación, en el caso de los docentes, o de las áreas de la salud, en el caso de los médicos. Ilustremos este aserto con una noticia publicada el diario *El Tiempo*, el 15 de enero del 2015:

Unesco destacó modelo de evaluación de rectores escolares en Colombia

Pese a que afronta grandes retos en cuanto a la calidad de los directivos escolares -al igual que la mayoría de países de Latinoamérica- Colombia acaba de ser destacada en

un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como una de las naciones de la región que mayores esfuerzos realiza en esta línea fundamental de la calidad educativa.

El documento, titulado ‘El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región’, analizó los sistemas educativos de Argentina, Chile, Ecuador, México, República Dominicana, Perú, Ceará (provincia Brasileña) y Colombia, y arrojó una mirada general sobre el estado actual de los directivos de los establecimientos educativos en el nivel básico de enseñanza. [...]

Además, esta revisión, que encontró como común denominador en los casos analizados que las funciones de los directivos están más centradas en la gestión estratégica y de recursos que en el trabajo pedagógico, valoró el programa de formación continuada que estos líderes reciben en el país por parte del programa Rectores Líderes Transformadores, gestionado por la fundación Empresarios por la Educación.

Este programa, que cuenta con 840 rectores de diferentes zonas del país, consiste en generar, a partir de una alianza público-privada, espacios para la capacitación de los rectores, fortalecer los vínculos de estos con sus comunidades y con sus pares de la región (VIDA, 2015).

Estos enunciados se instalan en organismos nacionales como el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura o la Secretaría de Educación de Bogotá, que crean fornidas bases de datos y —así como los medios masivos de comunicación con sus periódicos, libros y revistas impresas o virtuales que dan cuenta del interés político por la lectura y su enseñanza— coadyuvan en el trazo de los límites discursivos en tanto el uso del concepto se democratiza. De modo recurrente, se escuchan las voces alarmadas de los dirigentes educativos por los bajos niveles alcanzados por los estudiantes en las distintas pruebas exógenas de evaluación.

En ese proceso de trasposición didáctica mediado por la sociedad del conocimiento, se produce la tercera revolución de la lectura, que cambia (o pretende cambiar) las prácticas y los discursos sobre la lectura. Así, por ejemplo, el diccionario de papel es desplazado por las wikis de Google, Yahoo u otros buscadores en que Microsoft sepultó sin duelo los inefables diccionarios enciclopédicos de papel de Jackson, Bruguera o la Enciclopedia Británica. Así como Robinson pasó del papel a la radio y a la pantalla de televisión, la lectura sufre el impacto de otros medios más interactivos y veloces. El Robinson literario y mediático fundó un sujeto heroico, productivo y competitivo e insinuó una verdad que pretende transformar, no solo a la audiencia radial o televisiva, sino a las instituciones que regulan los aprendizajes: competir es luchar por alcanzar la cima.

Psicolingüística y psicología: se habla en español

Los eventos mediáticos sobre Robinson y la sociedad del conocimiento se producen en el mismo estrato temporal con el ejercicio laborioso de un grupo de jóvenes investigadores españoles, franceses, argentinos, mexicanos y colombianos que re-semantizan el concepto de lectura y escritura en algunos centros de formación de docentes de lenguaje, literatura, comunicación o de programas de Ciencias Sociales. Como se mostró en el capítulo anterior, a mediados de siglo XX, el cognitivismo norteamericano tuvo un realce que fue captado en Latinoamérica. En los años setenta, algunos lingüistas y psicólogos latinoamericanos son testigos de la irrupción del discurso lingüístico-cognitivo y, en los años ochenta, del discurso cibernetico-psicolingüístico. En primera instancia, se abrieron programas relacionados con las perspectivas teóricas entonces imperantes:

La Universidad del Valle, con su postgrado en lingüística y con su revista *Lenguaje*, ha puesto siempre énfasis en la semántica. Dos de sus principales investigadores —Luis Ángel Baena y Tito Nelson Oviedo— desarrollaron una teoría que desembocó en el método semántico comunicativo, adaptado de cualquier manera por los tecnólogos del Ministerio de Educación e implantado sin suficientes bases científicas y sin una adecuada metodología en los programas de español y literatura del bachillerato colombiano, con los resultados que todos conocemos (Chaves, 1990, p. 192).

Las diversas perspectivas de las ciencias del lenguaje entraron en auge en la formación disciplinar de docentes, pero luego fueron usados como *cajas de herramientas didáctico lingüísticas* para la enseñanza del inglés y del francés y, después se convirtieron en modelos de comunicación, modelos del proceso lectura o del proceso de escritura.

Los años setenta fueron copados —en ocasiones exageradamente— por la lingüística chomskyana, con sus rutilantes planteamientos —no siempre originales— basados en un neo-racionalismo de puro corte cartesiano.

De 1985 en adelante, se ha dado a conocer la lingüística del texto que busca rebasar el nivel frástico —tan caro a las corrientes anteriores— para ver el lenguaje como un armónico juego de macro y micro estructuras textuales (Chaves, 1990, p. 193).

El autor de esta cita, Ignacio Chaves Cuevas, exdirector del Instituto Caro y Cuervo, lamenta el hecho que no se hubieran construido modelos investigativos propios: “Los diferentes modelos propuestos, con excepción quizá del desarrollado por el holandés Teun van Dijk, se han quedado siempre en el mero nivel teórico y ha sido labor de los estudiosos de la lingüística en Colombia el tratar de llevarlos a la práctica con mayor o menor fortuna (Chaves, 1990, p. 193).

Y es que no cabe duda que en la historia de los estudios lingüísticos en el país se ha pretendido confundir la divulgación de las principales escuelas con la investigación lingüística. Una cosa es crear o desarrollar una teoría científica del lenguaje y otra bien diferente es dar a conocer los principales hitos que han jalonado el decurso del pensamiento lingüístico. Hay que decirlo con claridad y honradez, la actividad lingüística en Colombia se centra en la divulgación y en la adaptación de las diversas corrientes lingüísticas que se han dado en lo que va corrido de la presente centuria.

Hay un cierto consenso en señalar que el estructuralismo (tanto el de raíz europea como el estadounidense), el generativismo y la lingüística textual conforman los momentos estelares de la lingüística del siglo xx (p. 192).

Vimos en el capítulo anterior cómo, en el siglo XX, diversos organismos dispusieron conceptos como memoria de largo plazo (MLP) y de corto plazo (MCP) con el cual crearon una metáfora cognitiva computacional que se instaló en la pedagogía de la lectura, y de esta manera anunciaron nuevas tecnologías en el saber sobre la lectura. En EE.UU., las ciencias de las comunicaciones lograron que las máquinas se movilizaran por sí mismas, se autorregularan y quisieran infundirles la anhelada capacidad de *pensamiento*, habiendo hecho realidad el sueño del ingeniero Norbert Wiener.

A partir de la década de los sesenta, Latinoamérica recrea un nuevo saber pedagógico y político mediante discursos relacionados con las tecnologías informáticas, las ciencias del lenguaje, la filosofía y los nuevos regímenes en la pedagogía de la lectura. En este estrato temporal, emergen la cognición y la metacognición en la lectura que trabajan sobre epistemes lógico-matemáticos simétricos.

En la actualidad nacional, diversas universidades, grupos y redes de investigadores y de profesores se ocupan de la pedagogía de la lectura, o mejor, de las didácticas de la lectura, fundando un nuevo campo. Algunos de estos grupos surgieron de una serie de tensiones académicas entre el Estado, la academia y los sindicatos de profesores. Los primeros duelos discursivos en el escenario académico colombiano se dieron entre quienes defendían el modelo sintacticista estructural y los que defendían el modelo semanticista. La gramática generativa transformacional de Chomsky, el funcionalismo de Jakobson, la gramática sistémica funcional de Michael Halliday, Petöfi y la gramática de texto de Van Dijk cautivaron a los profesores de las facultades de ciencias del lenguaje, literatura y comunicación por sus epistemes anticonductistas o como opciones contra la tradición normativa grammatical tradicional o la ortodoxia lingüística. Los nuevos enunciados denuncian lo inocuo de estudiar la oración como si esta reflejara el lenguaje; proponen la gramática del texto y la textolingüística, y toman el texto como unidad de análisis, además de reconocer la inestabilidad del lenguaje. Comenzando los años ochenta del siglo pasado, Robert de Beaugrande (1946-2008) y Wolfgang Dressler ingresaron a las escuelas con su teoría de la enunciación

y de lingüística de texto; entre tanto, los estudiosos de la literatura dan a conocer a Mitjail Bajtin (1895-1975), a Emile Benveniste (1902-1976), a Catherine Kerbrat-Orecchioni y a Oswald Ducrot (1930; finalizando el siglo, llega un renovado análisis del discurso con Dominique Maingueneau, el segundo Van Dijk, Julius Greimas (1917-1992), de nuevo Kerbrat Orecchioni y Michael Stubbs, para hacerle resistencia al cognitivismo y al psiquismo.

Las escuelas latinoamericanas advierten, entre los años sesenta y ochenta, la circulación discursiva cognitivista de las emergentes facultades de lingüística, literatura, comunicación, idiomas o periodismo de las que desprendieron luego escuelas de formación de profesores de las respectivas disciplinas que ingresan en bibliotecas, librerías, centros de investigación y en otras instituciones. Los cognitivistas hispanohablantes tradujeron libros, promovieron diversos encuentros y actividades académicas que irrumpieron en la pedagogía en general y, de modo particular, en la lectura que emerge como un proceso psicolingüístico antagónico al esteticismo normativo y a otros cánones decimonónicos.

A fines del siglo XIX y comienzos del XX, el interés teórico de algunos profesores de las facultades señaladas giró hacia la formación docente, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura y los análisis de textos no académicos.

Semropolítica

De otra parte, cabe destacar cómo la traza discursiva francófona hizo eco en centros formativos universitarios en tensión por asuntos políticos y educativos. Chartier (2005) exalta cómo, en su país, desde los años sesenta, especialmente con Roland Barthes, los intelectuales migran de los análisis de textos literarios hacia el análisis del cine, la fotonovela, la música, la moda y otros hechos de una cotidianidad ajena a la academia que se retoma como *cultura*: “El análisis pronto dio paso a las críticas más radicales. Para algunos autores, nuestra sociedad se reduce a ser ‘la sociedad del espectáculo’ o la ‘sociedad del consumo’, nueva forma del totalitarismo blando, el ‘totalitarismo semiótico’” (p. 74). Tal migración pondrá en crisis a la escuela; para muchos franceses de ese período, los objetos de análisis académicos son arcaicos: “La escuela ha muerto”. De la cultura no sólo emergen textos literarios o escrituras canónicas, sino una variedad hasta entonces oculta: “Pero sus huellas son fáciles de detectar en la ‘cultura marterial’ de los objetos cotidianos, en las costumbres colectivas (fiestas, rituales) y en las prácticas de la lengua hablada: es decir, pueden ser aceptadas más fácilmente por la radio, el cine y la televisión que por la escuela” (Chartier, 2005, p. 73).

En el fragor libertario de los setenta y ochenta del siglo XX, se conformarán círculos académicos proclives al lenguaje, la comunicación y la educación popular y la pedagogía, además de diversos grupos de investigación de universidades públicas y

privadas⁵⁷, mismo proceso que se estaba experimentando en países como Chile, Perú o México y, especialmente, Argentina que se mostraba como el nuevo epicentro del saber pedagógico y de lectura.

Desde los años setenta del siglo pasado, truncados por los golpes de Estado y las subsiguientes dictaduras, se organizan diversos eventos académicos en clave política sobre lenguaje y comunicación que abordaron la semiótica en Brasil, Chile y Argentina, a los cuales no haré referencia pues su acento está puesto en la comunicación mediática.

Todos los objetos sociales se convirtieron así en “signos” a través de los cuales una sociedad se da en representación, se exhibe simbólicamente de manera furtiva o espectacular, develando sus ideales proclamados y sus rechazos. La semiología se vuelve la ciencia de la cultura universal y la lingüística la ciencia de las ciencias humanas; ciencia de los rasgos distintivos en oposición formal, ciencia de la objetivación rigurosa de sistemas lingüísticos sin habla y sin locutor (Chartier, 2005, pp. 73-74).

México acogería a algunos investigadores que huían de las dictaduras del Cono sur, al haber organizado un espacio de encuentro entre ellos. Así, se promovieron eventos académicos, algunos de los cuales contaron con el respaldo de la Unesco y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, creado en 1959, y más conocido como CIESPAL, organismo que traza una importante hoja de ruta sobre los estudios de comunicación que, en primera instancia, tuvieron el aval norteamericano, pero que luego abrieron sus propias perspectivas hacia la comunicación alternativa, los análisis del discurso, los juegos del poder y de otras formas que hoy tienen su propio campo investigativo. Luego de la dictadura, se han recuperado los trabajos de los argentinos Néstor García Canclini, Héctor Schmucler y Eliseo Verón o de los chilenos Armand Mattelart y Ariel Dorfman. Recojamos un párrafo en el cual el argentino Bruno de Angelis recupera a Schmucler:

En el Cono sur [...] las ideas que se encarnaban en hechos sociopolíticos con consecuencias dramáticas. En 1973 un golpe militar terminaba con el gobierno de la Unidad Popular en Chile y la muerte de Salvador Allende se convirtió en el símbolo de un fracaso. Seis años antes, en Bolivia, la agonía del Che Guevara desencadenaba interrogantes irresueltos hasta hoy. Cuando en 1974 señalábamos nuestra sospecha sobre los límites de algunas concepciones teóricas, en Argentina se entrelazaban los hilos de una

57 Véase la Red Internacional de investigadores en educación, Cultura política en América Latina; el Grupo de educación popular de la Universidad del Valle; el Grupo Comunicación-Educación (Universidad Central Iesco); los grupos de Comunicación, Cultura y Ciudadanía y Democracia, Nación y Guerra; el Grupo del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia y el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).

tragedia que tendría un momento destacado en marzo de 1976. Las ideas, en algunos países de América latina, no solo se configuraban en un espacio histórico que le servía de marco, sino que eran partícipes de los acontecimientos. [...] La teoría no pasaba a través, sino que estaba en el drama (citado por De Angelis, 2012, p. 127).

En este estrato temporal, algunos de estos círculos del conocimiento recrean textos sobre la enseñanza de la lectura con la firma de jóvenes investigadores como Isabel Solé, María Eugenia Dubois, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Daniel Cassany, César Coll o Teun Van Dijk, entre otros. Ellos y ellas escriben en español y recuperan la perspectiva psicolingüística —contra la tradición fonética y silábica representada entonces por la tradición de la Real Academia de la Lengua Española— para pensar el lenguaje en la escuela en cuatro aspectos: 1) la lectura es un proceso del lenguaje, 2) los lectores son usuarios del lenguaje, 3) los conceptos y métodos psicolingüísticos permiten comprender el proceso de lectura, 4) ninguna actividad del lector escapa de interactuar con el texto y 5) la lectura y la escritura pueden ser aprendidas de la misma manera como se aprende la lengua materna.

Los neo-cognitivistas se amparan en el giro lingüístico, se entrecruzan y producen enunciados que se constituyen en los enunciados de las investigaciones recientes de la pedagogía de la lectura y en la didáctica de la escritura. Destacados investigadores españoles y latinoamericanos dispersan el halo de la sociedad de la información o de las nuevas tecnologías sobre el cual se fundan campos emergentes provenientes, en su orden, de la cibernetica, del cognitivismo, de la lingüística y de la psicolingüística cultural; cuatro discursos potentes que cuestionan e irrumpen el quehacer de los pedagogos y de la pedagogía de la lectura e indican el hecho pedagógico en medio de tensiones políticas, científicas y gremiales en disputa por el dominio territorial de un nuevo capital discursivo, intelectual o simbólico.

La profusión discursiva neocognitivista de la lectura enuncia conceptos como el de proceso, memoria de largo o corto plazo, aprendizaje significativo, construcción del conocimiento escolar, conocimiento didáctico, conocimiento cotidiano, conocimiento científico, transposición didáctica, concepciones o creencias, todos conceptos con los cuales se cuestiona la imagen de la enseñanza para empoderar el concepto de proceso de aprendizaje y focalizar al aprendiz como el epicentro formativo. Con estos y otros enunciados sajones se producen los diálogos entre las nuevas generaciones de pedagogos del lenguaje y de la lengua de Estados Unidos, Inglaterra o Francia.

Entre los eventos proclives a nuestro interés, se destacó el *Simposio Internacional sobre nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*, realizado del 1 al 4 de julio de 1981, con el auspicio de la Secretaría de Educación (SED), en Ciudad de México. Los ponentes centrales fueron hermanos Yetta y Kenneth Goodman,

Sinclair, Courtney Cazden, Liliana Tolchinsky, Émile Benveniste, Karen Woods, Elsie Rockwell, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (las dos últimas investigadoras fungieron de compiladoras)⁵⁸.

En este simposio de 1981, los psicólogos, psicolingüistas, antropólogos y lingüistas participantes definieron que la adquisición de la lengua escrita no se reduce a destrezas perceptivo-motoras, sino que intervienen la competencia lingüística y cognitiva del sujeto como factores determinantes.

En este evento, Kenneth Goodman dio a conocer a los latinoamericanos su discurso sobre lectura transaccional, integral o global y mostró sus lindes lingüístico-cognitivos en la perspectiva de los universales lingüísticos, la adquisición de la lengua, el enunciado de competencia lingüística y la interacción.

Dos discípulas de Piaget, las argentinas Emilia Ferreiro y Ana Leonor Teberosky, luego de terminar su tesis doctoral en Ginebra, Suiza, con la asesoría de Piaget, diseminan en lengua castellana los postulados cognitivos del maestro suizo sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Además del grupo señalado, emprenden su labor las siguientes investigadoras: María Eugenia Dubois, profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata, Argentina, Coordinadora del Primer Grupo de Especialistas en Lectura (ULA), fundadora y primera coordinadora del Posgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes de Venezuela; Isabel Solé, docente e investigadora del departamento de Psicología evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España; Elena Calsamiglia y Amparo Tusón⁵⁹.

La profesora Ana Teberosky (2002, p. 46) recuerda que se dejó cautivar por un grupo de libros y artículos⁶⁰, editados en su mayoría en la década de los ochenta,

58 Véase Ferreiro y Gómez-Palacio (2002), libro editado por primera vez por Siglo XXI, en 1981, en México D. F. Este libro ha tenido diversas ediciones y sigue siendo un texto de consulta de profesores y estudiantes de lenguaje y pedagogía. Las anteriores alusiones al Simposio las tomamos de esta publicación.

59 Tusón Valls es doctora en Antropología lingüística y cultural de la Universidad de California, Berkeley, y filóloga de la Universidad de Barcelona, y E. Calsamiglia es también filóloga de la misma la Universidad con estudios posgraduados de la Universidad de California. Hoy ha dirigido el Grupo de Estudios del Discurso (GED) y de la Red de Estudios del Discurso (XED).

60 Recuperemos algunos títulos de la selección de Teberosky: Scollon en Olson, Torrance y Hildyard (1985); Alegría, J. (1985); Blanche y Emilio Benveniste (1982); Cook-Gumperz, J. (1986-88); Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979); Ferreiro, E. y Gómez-Palacio (1982); Sebastian, E. y Maldonado, A. (1987); Solé, I. (1987); Scribner, S. y Cole, M. (1981) quien publica *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, el cual "ha ejercido una influencia considerable en la investigación actual. Siguiendo un trabajo de Luria, pionero en los años treinta, Scribner y Cole se deciden a estudiar la influencia de la alfabetización sobre los procesos de razonamiento abstracto en una comunidad de África; Stubbs, M. (1980); Vygotsky, L.S. (1960-78-79); Wells, G. (1987). Teberosky cita, además, cuatro revistas escritas en inglés: *Journal of Research in Reading* (United Kingdom Reading Association), Holt, Rinehart and Winston, Inglaterra; *Reading Research Quarterly* (International Reading Association), Newark D.E., USA; *Reading Teacher* (International Reading Association), Newark D.E., USA; y la revista argentina *Lectura y Vida* (International Reading Association).

en español, los cuales tenían las huellas de la psicolingüística de Piaget y de la psicolingüística sociocultural de Vygotsky. Teberosky resalta el influjo recibido por el genetismo de Piaget a la par de los aportes del generativismo, competencia o universales lingüísticos de la gramática chomskiana. Con estos textos, inició sus primeros trabajos relacionados con dificultades de aprendizaje, alfabetización o reconceptualización de la lectura y la escritura, entre otros.

Las prácticas de lectura transmisionista, la fonetización y el silabismo fueron blanco de la crítica neopiagetiana, tal cual se observa en las primeras investigaciones de Ana Teberosky y Emilia Ferreiro. Lo propio harán también Dubois (1989), Anna Camps e Isabel Solé (1992), Lomas y Osoro (1994), Van Dijk (1997), Braslavsky (2005) o Cassany (2006), que apelan a la lingüística y a la psicología, sin detrimento de la cibernetica, para darle un nuevo orden al discurso de la lectura y la escritura, especialmente con modelos sistémicos y estructuralistas que luego serán sociales y comunicativos.

Lectura transmisora de habilidades

Este título rescata una definición de data reciente de un grupo de investigadoras de las cuales hace parte la profesora Isabel Solé:

El modelo transmisivo (tm) concibe la lectura como un proceso lineal, unidireccional; la información es presentada por el autor y recibida por el lector; aprender a partir del texto es, desde este modelo, un proceso de transmisión de un conocimiento claro y sin ambigüedades, en el que el lector procede a un análisis objetivo de la estructura y contenido del texto. Para el modelo transaccional (ta) la comprensión es un proceso dinámico en el que el lector organiza la información y elabora nuevos significados gracias a su conocimiento y experiencia; leer es por tanto un proceso activo de construcción y transformación en el que intervienen indicadores objetivos y subjetivos, y se relaciona el texto con uno mismo (Miras, Solé y Castells, 2013, pp. 440-441).

Miras, Solé y Castells citan a Schraw y Bruning (1999) para concluir que:

Los lectores con elevadas creencias transaccionales se dirigen en mayor medida a la construcción de un modelo mental del texto y obtienen una mejor comprensión global del mismo, aun cuando puedan recordar menos ideas o hechos de los que recuerdan los lectores con creencias más transmisivas, que parecen predisponer a dirigir la comprensión hacia aspectos más aislados y superficiales (p. 441).

Estas prácticas pedagógicas, cuestionadas por Solé y los neopiagetianos, habían dado señales en Colombia desde el siglo XIX, especialmente en la lectura provista por la Escuela activa de corte lingüístico estructural, reseñado en los capítulos segundo y cuarto. El método lingüístico estructural enfatizó en la gramática normativa; diversas investigaciones lo muestran como el más recurrente en las aulas que se ocupan del

buen escribir, de la buena redacción, de la ortografía, la caligrafía y la sintaxis. Sus prácticas pedagógicas se fusionaron con las cartillas religiosas y políticas del siglo XIX y sus doctrinas se renovaron en la década de los treinta con la Escuela activa y sus dictados, ejercicios de redacción e inclusión, exclusión y modificación de palabras y frases. Braslavsky (2005), investigadora neocognitivista, denomina a este grupo como “tradicional” y propone armar dos grupos fundados: unos, en *elementos no significativos* del lenguaje, y otros, en *fundados en unidades significativas*. Así, los primeros “fueron considerados de marcha sintética. Por lo general se les considera inclinados hacia la fonetización [...]” (p. 67).

Braslavsky (2005) identifica que, en Argentina, y en general en Latinoamérica, se han dado tres modos de transferencia: 1) el método alfabético, 2) el silábico y 3) el fónico, que a su vez se subdivide en: el fónico de onomatopeya, el fónico de palabra clave, el fónico de sonido e imagen, y el fónico del sonido y color.

- 1) El método alfabético: comienza con el alfabeto, luego la sílaba y por último la palabra.
- 2) El método silábico: comienza a leer por sílabas (tabla 3).

Tabla 3. El método silábico

Métodos	Proceso de lectura de la palabra “mesa”	Resultado
Alfabético	eme-e: me ese-a: sa	Mesa
Fonético	/m/, /e/, /s/, /a /	Mesa

Fuente: *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*, por B. Braslavsky, 2005, p. 71.

3) El método fónico: “decodifica letras en sonido. O, para decirlo de otro modo, se asocia el sonido a la forma de la letra” (Braslavsky, 2005, p. 71), disiente del deletreo alfabético y propone relacionar el sonido con la grafía de las letras y, según Braslavsky, tiene cuatro *variantes*.

- a) Onomatopéyico: inicia identificando sonidos de animales (*quiquiriquí, miau, guaguau*) o en general del mundo (*rrrrrrrr*, supuesto sonido de los aviones) que luego relaciona con las letras (por ejemplo, en la *Cartilla Charry*).
- b) Fónico de palabra clave: según Braslavsky, se enseñan los grafemas en relación con los fonemas y se van adicionando frases empleando la conjunción *y*: “A Daniela le duele el dedo”, “A Danilo le duele un dedo y a Lidia no le duele nada”.

c) Fónico de sonido e imagen: relaciona la forma de la letra con el dibujo, la forma de la letra se traza superpuesta sobre “el dibujo de la figura representada”.

d) De sonido y color: se enseña la letra con un fondo definido de color para resaltarla (*Cartillas Charry* y subsiguientes).

Según Braslavsky (2005), el método fónico produjo diversos problemas como la dificultad para *pronunciar las consonantes*, lo cual dio paso al método silábico: “Aquí las unidades empleadas son sílabas que, una vez aprendidas, se combinan en palabras y frases” (p. 74). De este, se derivó el *método psicofonético*, el cual combina las sílabas y enseña palabras (mamá: ma-má; mesa: me-sa).

En términos generales, estos métodos antitradicionalistas instalaron imágenes de la lectura lineal, sensitiva, provistas de unidades mayores y menores, que podían observarse de modo ascendente (*bottom-up*): a partir de unidades menores, bien sean letras o sílabas, se va creciendo de modo paulatino hacia las palabras, a las frases u oraciones y de estas hasta el texto. Ahí estaba latente la lingüística estructural que diseñó un orden fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico en el cual insiste la escuela.

Las prácticas pedagógicas transmisionistas han persistido en las escuelas, investigadas con diversas combinaciones y modalidades, no obstante que su recurrencia ha sido objeto de diversas críticas desde antes del cognitivismo. En la década de los setenta, Freire puso en evidencia la fragilidad del transmisionismo, y, de modo más reciente, Dubois (1989), Lomas y Osoro (1994), Braslavsky (2005), Cassany (2006), Anna Camps o Isabel Solé (1992), que apelan a la lingüística y a la psicología para darle un nuevo orden al discurso de la lectura y la escritura, especialmente con modelos sistémicos descendente (*top-down*).

La perspectiva de análisis lingüístico neopiagetiano que cuestionó al estructuralismo reconoce tres fases en la didáctica de la lectura: en la primera, se produce el conocimiento de las palabras; en la segunda, su comprensión, y en la tercera la evaluación. En la segunda, o fase de comprensión, concurren al mismo tiempo dos momentos: a) el de comprensión de la información visible o que es visible en primera instancia en el texto y b) el de comprensión de la información que está implícita o tácita en el texto. Bajo esta perspectiva, el lector experimenta un proceso mediante el cual logra comprender el texto cuando le extrae un significado que aparece explícito (expreso) e implícito (tácito) que el autor instala en cada una de las palabras, frases y párrafos que componen el texto.

Rosenblatt y Dubois: proceso transaccional

Dubois (2013), bajo el auspicio de Rosenblatt, reconoce el paso del lector al texto y de este a la construcción de significados, y piensa en un lector singular con emociones, prejuicios, dolores, angustias...; algunos denominan a este proceso descendente

(*top-down*). En palabras de Dubois, Rosenblatt no percibe al lector de literatura como un sujeto sin experiencia ni emociones, inactivo o ajeno a su experiencia socio cultural:

Evidente en todos sus trabajos es una tenaz defensa del lector, la cual se explica si se tiene en cuenta que Rosenblatt es, antes que investigadora y creadora de teorías, una educadora con un auténtico interés por la enseñanza de la literatura y la composición, interés que la llevó a dedicar muchos años de docencia a la observación y el registro de las diferentes respuestas de los estudiantes a distintos tipos de textos, así como a la promoción del diálogo dentro del grupo. Fueron las mismas “situaciones prácticas de clase” y los intercambios con sus alumnos los que dieron lugar a las reflexiones que habrían de concretarse en la teoría. La relación entre lo que el profesor sostiene teóricamente y los métodos que utiliza para enseñar no fue predicada por Rosenblatt, sino encarnada por ella y demostrada en cada paso de su ejemplar trayectoria profesional (Dubois, 2013, p. 48).

Dubois resalta el interaccionismo de Rosenblatt y rechaza la idea del lector intérprete o pasivo a la que opone un lector que se relaciona con el texto: un lector que conoce un objeto (texto) en un contexto particular y que le otorga significado al texto. Además, Dubois recupera la perspectiva propuesta por Rosenblatt (2003) en *La literatura como exploración* y re-semantiza un lector capaz de negociar el significado del texto, discutir con el autor y con el texto, además de ser capaz de producir sus propios significados.

Por su parte, María Eugenia Dubois traduce parte del texto sobre el lector y el poema desde el cual la profesora canadiense construye su teoría:

El poema [...] debe ser pensado como un suceso en el tiempo. No es un objeto o una entidad real. Sucecede durante la compenetración del lector y el texto. El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano (Rosenblatt, 1979, citada por Dubois, 1989, p. 17).

Expansión del discurso pedagógico-lingüístico y de la comunicación en Colombia

La teoría ingenieril comunicativa, del lenguaje y del discurso pedagógico de cuño sajón produjo dispositivos como las máquinas de enseñar (radio, cine, televisión, audiocasetes, etc.). Primero, se tamizó en el conductismo y luego en el constructivismo. En un principio, fueron antagónicos e irreconciliables, pero luego, con el paso del tiempo y fundados en nuevos discursos como la estadística, el desarrollo de la publicidad y el marketing, lograron acuerdos que les permitió nutrirse mutuamente.

En Colombia, en las últimas tres últimas décadas del siglo pasado, se promovieron importantes debates; se dio un gran despliegue investigativo sobre pedagogía y educación: escritores, libros, revistas, universidades y otra serie de dispositivos fundaron un campo pedagógico que se agitó contra las reformas curriculares impuestas por el Ministerio de Educación, con lo cual se abrió paso al denominado Movimiento pedagógico⁶¹, que, según algunos investigadores, nació en 1982, en un congreso convocado por Fecode, realizado en Bucaramanga. Con ello se buscaba darle un lugar al trabajo del maestro y pensar la pedagogía desde otros lugares, al haberse convertido en un lugar ineludible de consulta de la historia de la pedagogía colombiana.

En nuestro país, hoy es notoria la emergencia discursiva sobre la pedagogía, la didáctica de la lectura, el conocimiento docente: didáctica, aprendizaje, representación, concepción, conocimiento, creencias, pensamiento e ideas son las palabras clave de los grupos de investigación colombianos de la reciente modernidad. Sus tendencias, posturas y prácticas relacionadas con el conocimiento del docente están siendo revisadas en diversos estados del arte en las maestrías y en los doctorados de educación. Se advierte que, aunque sus procedencias y epistemes difieren, todos se instalan en disciplinas afines al lenguaje, generándose una suerte de *giro lingüístico* local.

En la década de los setenta, la Unesco tomará el referente sistémico como el fundamento científico de las innovaciones educativas. Conceptos como *feedback*, MLP y MCP, retroalimentación, mensaje o canal serán observados como la opción del *verdadero aprendizaje* por los expertos en tecnología educativa y diseño instruccional, plataforma de la formación con arreglo a competencias. Así, incursionó la tecnología instruccional, el diseño curricular y otros discursos que generaron reacciones en Colombia.

Buena parte de los actuales programas de Educación, de Ciencias del lenguaje, de Comunicación y de otras disciplinas afines abrieron sus facultades en este estrato temporal que anunció el ingreso de las teorías instruccionales, el constructivismo pedagógico, la semiótica y la lingüística, y se observó un giro lingüístico en las facultades de Educación. Sin embargo, la filosofía, la sociología y la semiótica se fortalecieron en las facultades de comunicación y de periodismo (Martin-Barbero, 1982).

La emergencia del cognitivismo o constructivismo en Colombia, de acuerdo con Carlos Augusto Hernández (2001), está signada especialmente por el desarrollo de investigaciones situadas en la segunda mitad del siglo XX y están relacionadas con “ideas previas, los aportes de la psicología y las teorías del cambio conceptual y el

61 Sobre la historia del Movimiento pedagógico colombiano se han ocupado diversos investigadores y dirigentes sindicales nacionales, que han producido diversos relatos, entre los cuales se destacan: Alberto Martínez Boom, Jorge Gantiva, Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry, Marco Raúl Mejía, Alfonso Tamayo, María Cristina Martínez y Abel Rodríguez.

cambio metodológico” (Hernández, 2001, p. 44). Hernández destaca los trabajos desarrollados a fines del siglo pasado por los doctorados de Educación de las Universidades del Valle, Antioquia, Pedagógica, Manizales y las maestrías de la universidades Javeriana e Industrial de Santander. Además, agrega Hernández, de los trabajos de investigadores como Segura y Molina (1993 y 1997), Escobedo (1993 y 1997), Puche (1984), entre los más visibles (Cfr. Hernández, 2001, p. 44).

Hernández reconoce que la psicología del comportamiento ejerció un influjo hegemonicó

[...] en la orientación de las investigaciones sobre enseñanza de las ciencias en el mundo puede reconocerse desde los años cincuenta y sesenta hasta los setenta, y respondió a la decisión de producir cambios curriculares orientados a cambiar una situación de baja apropiación de los contenidos y métodos de las ciencias en la escuela media y en la superior (2001, p. 28).

Más adelante, agrega que a la enseñanza de las ciencias se sumó la psicología de Vygotsky:

Él reconoce la importancia decisiva de las relaciones sociales en el aprendizaje y del lenguaje. Las reflexiones sobre el aprendizaje y los contextos para el mismo que han tomado en cuenta lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo” y han planteado trabajar en ese terreno de “el límite siempre variable de lo que un estudiante puede aprender” apenas comienzan a llegar a propuestas y a teorizaciones, pero parecen tener muy buenas perspectivas (Hernández, 2001, p. 30).

A quince años del estudio de Hernández, el influjo de estos dos psicólogos parece inamovible, al menos en lo que compete al estudio del lenguaje.

A riesgo de exclusión, podríamos señalar que en este período se destacaron dos grupos de investigadores de la educación y la pedagogía: 1) el grupo originado por profesores de la Universidad Nacional, liderado por Carlo Federici, Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández; en una primera instancia, con influjo piagetiano y luego precedidos por el enfoque hermenéutico y comunicativo de corte habermasiano, con cepas de la escuela de Frankfurt, sin que hubieran descuidado a la Escuela de Viena o, al menos, a Ludwig Wittgesntein; 2) el grupo “Historia de las prácticas pedagógicas”, el cual emerge en las Universidades de Antioquia, Valle y Pedagógica de Bogotá bajo el amparo del discurso de Foucault, Brunner y Habermas. Al final de los noventa, se constituyeron grupos con la mira puesta en los estudios culturales, como el Grupo de investigación y cultura política, liderado por la Martha Cecilia Herrera, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus incursiones en el Movimiento pedagógico dejarán ver que las luchas de los educadores no son sólo por mejoras salariales, sino también por la acción pedagógica e investigativa, por situar al maestro en otro

marco y por establecer las facultades de educación como instancias de saber pedagógico⁶² entre las cuales se encuentra la enseñanza de la lengua.

Jurado (2000), investigador colombiano —que, hasta el 2014, fue director de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional—, identifica la influencia e intercambio en la gestación de grupos de investigación, en la producción de revistas y proyectos pedagógicos entre profesores colombianos y los autores-actores señalados en la década de los noventa. Es entonces cuando hacen presencia en Colombia Teun Van-Dijk (de quien reconoce gran influjo), Oswald Ducrot, Basil Bernstein, Josette Jolibert, Ana María Kaufmann, Liliana Tolchinsky y Patrick Chareadeau, e inician diálogos con profesores de las Universidades Nacional y del Valle como Mario Díaz, María Cristina Martínez y Antanas Mockus: “Así, por ejemplo, la pedagogía por proyectos en lenguaje debe mucho a la obra de Jolibert; el enfoque comunicativo para abordar el área de lenguaje y literatura en la educación básica y media, se sustenta en las obras de van-Dijk y de Tolchinsky, además de las obras de otros autores que reivindican el enfoque, como Halliday, Hymes y Labov” (Jurado, 2002, p. 29).

En las dos últimas décadas del siglo XX, la investigación sobre problemas de la pedagogía y del lenguaje ocupó varias universidades y centros nacionales. Así emergen grupos de investigación, en programas de pre y posgrado⁶³, tales como: Grupo lenguaje y evaluación (Bogotá); Grupo evaluación censal de competencias (Bogotá); Grupo círculo de análisis del discurso: Cadis (Cali); Glotta (Bogotá, Instituto Meyer); La Palabra (Tunja, UPTC), y Grupos del doctorado en educación (Universidades del Valle, Antioquia, Industrial de Santander y Pedagógica Nacional). Algunos nacieron gracias a convocatorias públicas de entidades como Colciencias, el Ministerio de Educación o la Secretaría de Educación del Distrito, pero especialmente los dos primeros.

62 Algunos datos con los que elaboramos esta parte del texto son tomados especialmente de Zuluaga (1987).

63 En este período, emergen diversos programas posgraduales de Pedagogía, Educación o afines. Destacamos las Maestrías en Educación de las Universidades de Antioquia, de Caldas y Católica de Manizales, de la Pontificia Universidad Javeriana (Cali y Bogotá). Además de la Maestría en Educación en Convenio con ITESM (México) - UNAB - Universidad de Pamplona. En Pedagogía, se destaca la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga) y la Maestría en Educación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Se destaca la Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira y la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, Cali, así como la Maestría en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Otras universidades confesionales como La Salle, Santo Tomás y San Buenaventura ofrecen, en su orden, Maestrías en Docencia (Universidad de La Salle), en Educación: Desarrollo Humano (Universidad de San Buenaventura) y en Evaluación de la Educación (Universidad Santo Tomás). En su mayoría cuentan con grupos de investigación y publicaciones reconocidas, nacional e internacionalmente, muchas de ellas indexadas. En las dos últimas décadas, un grupo importante de universidades privadas han incursionado de modo presencial o a distancia en diversos programas posgraduales que cubren diversos rincones del país.

De estos y otros grupos y universidades brotaron revistas tales como: *Lenguaje* de la Universidad del Valle, Cali, y *Polígramas*, revista de la misma universidad; *Lingüística y Literatura*, de la Universidad de Antioquia, Medellín; *Thesaurus y Littera*, dos revistas del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá; *Forma y Función*, de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá; *La Palabra*, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja; *Alegría de Enseñar*, de la Fundación FES y la Fundación Restrepo Barco. Cabe aclarar que algunas de estas desaparecieron, pero fueron el referente de la creación de un nuevo campo de investigación.

De otra parte, se destacan tres acontecimientos importantes: la gran producción documental derivada de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode, fundada en 1957), la apertura de su revista *Educación y Cultura* y la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes del Distrito (CIDED), que, además de sus expresiones en la práctica política, son una fuente incuestionable de consulta.

Martínez (1994) destaca “la realización del Congreso Pedagógico Nacional en 1987 [que] marcó el momento más significativo de todo este proceso de transformaciones en que el educador comenzó a aparecer en el panorama cultural” (p. 156). Además, subrayamos una serie de investigadores con una abundante producción bibliográfica. Sin embargo, dado que este texto no pretende ser un estado del arte, rescataremos un par de reflexiones sobre el grupo de “Historia de las prácticas pedagógicas” y de otros grupos. De cualquier manera, consideramos que es preciso recabar en el análisis de los grupos excluidos en este análisis en tanto su perspectiva crítica y sus innegables aportes a la investigación sobre la educación⁶⁴ con un dejo de pedagogía centrado en el lenguaje.

El grupo de investigación educativa de la Universidad Nacional de Colombia

Es innegable el aporte de este grupo de investigación en la reconstrucción de la historia de las prácticas pedagógicas de Colombia, nacido del oficio del profesor colombo italiano Carlo Federici Casa⁶⁵ (1906-2005), razón por la cual se identifica a este como el Grupo Federici o, también, como Grupo de investigación educativa de la Universidad Nacional. De él hicieron parte, en su primera etapa, los discípulos de Federici y luego destacados profesores investigadores de la misma Universidad Nacional (UN), tales como Carlos Augusto Hernández, Antanas Mockus, José Granés Sellares, Jorge

⁶⁴ Valga destacar que, desde el 2009, bajo el liderazgo del profesor Nelson López, la Universidad Surcolombiana de Neiva ha venido organizando una serie de congresos a los que asisten numerosos grupos de investigación educativa de las distintas universidades del país.

⁶⁵ Véase Caicedo y Granés (2002).

Charum y María Clemencia Castro. Posteriormente, el grupo será dirigido por Antanas Mockus e ingresarán nuevos integrantes.

La existencia de este grupo pasa por dos etapas: la primera se asocia, entre otras, a la creación de los extintos departamentos de ciencias de la educación de la UN (1972) y del departamento de Pedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas (1975), instituciones de las cuales fue director el profesor Federici, que reunió a profesores de diversas facultades en un seminario sobre educación en ciencias y matemáticas del que anidaría el denominado Grupo Federici; la segunda, en el período de los ochenta, cuando el profesor Mockus asume la coordinación del mismo (Caicedo y Granés, 2002).

Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro publican en 1994 un texto con los resultados de un trabajo de investigación sobre las formas de conocimiento escolar y extraescolar mediado por el lenguaje. En su labor, exploran el concepto de pedagogía del cual reconocen su complejidad e identifican que este se asocia con la reconstrucción de un “saber cómo” que confluye en un “saber qué” (Habermas); resuelven que esta debe ser observada y abordada como una disciplina reconstructiva bajo tres aspectos: a) la pedagogía está mediada por enunciados o principios filosóficos irrenunciables para quien funge como maestro; b) la pedagogía es el conjunto de saberes propios del oficio del maestro, y c) la pedagogía delimita y legitima el ejercicio del maestro en su cotidianidad. El grupo apela al concepto de competencia en la perspectiva chomskiana y habermasiana, cuando poco circulaba este concepto, y concluyen que la competencia comunicativa y, en general, el lenguaje es fundamental en el saber pedagógico.

Díaz (1993) hace referencia a la segunda etapa de este grupo, en la década de los ochenta, como el desprendimiento de un nuevo sentido de la pedagogía, y le atribuye a este grupo una nueva forma de lectura habermasiana. El profesor Díaz cita a Mockus para señalar que el grupo surgió:

- a) de su reconocimiento de la importancia que el lenguaje y la comunicación tienen frente al saber y frente al poder de saber, b) de su reflexión sobre los problemas que surgen del mantenimiento o reproducción por la educación de las diferencias lingüísticas y c) de la necesidad de “rescatar la dimensión pluricultural de la práctica pedagógica, recuperar la historia y el quehacer del discurso pedagógico y asumir la reflexión crítica y la innovación en el terreno de su práctica (Díaz, 1993, pp. 179-180).

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Este grupo (GPP) fue fundado en 1975 por la profesora Olga Lucía Zuluaga y el profesor Jesús Alberto Echeverri, con el apoyo de sus discípulos Alberto Martínez Boom, Stella Restrepo y Humberto Quiceno. Posteriormente, ingresaron Javier Sáenz,

Alejandro Álvarez, Óscar Saldarriaga, Carlos Ernesto Noguera, entre otros. Al igual que sus colegas de la Universidad Nacional, denostaron contra la visión instrumental, instruccional y conductista que reinaba en la educación y despertaron interés nacional en la creación de un campo pedagógico propio con el ánimo de darle un lugar al trabajo de los educadores. La profesora de la Universidad de Antioquia Olga Lucía Zuluaga ha sido trascendental en la investigación pedagógica en Colombia y como fundadora de este Grupo, además porque tiene redes de apoyo en centros de investigación de países latinoamericanos como México, Argentina, Brasil, Venezuela y España. De acuerdo con Zuluaga, la pedagogía se caracteriza por lo polémico de su discurso, que pretende responder a las demandas que la enseñanza de las ciencias reclama. Además, la pedagogía muestra con claridad la presencia conceptual práctica de la enseñanza y reconoce la educación social de los saberes en las diferentes culturas.

Los primeros trabajos de Zuluaga y Echeverri aportan en la comprensión de la educación y la pedagogía en un marco que pondera la pedagogía sobre lo instrumental, la asocia a la enseñanza de las ciencias y, además, demanda la recreación histórica de la pedagogía desde una perspectiva foucaultiana que escribe la historia desde la genealogía del poder y la arqueología desde lo discursivo. Martínez (1988) lo plantea de la siguiente manera: “Usamos el libro y la teoría (se refiere a la Arqueología del saber) como caja de herramientas; entender la teoría como caja de herramientas” (p. 7). Martínez explica por qué invocan al lenguaje, la arqueología y la genealogía foucaultiana como opción histórica, más que filosófica:

- 1) La pedagogía, como disciplina, estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc. 2) La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico y 3) El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales, quedando de esta manera como intelectual de tercera categoría (1988, p. 9).

Existen varios intereses de este grupo: elevar a la categoría de disciplina el saber pedagógico y conformar comunidad de investigadores o intelectuales de la pedagogía, recuperar el concepto de enseñanza como un saber de los maestros y generar un cuerpo teórico o epistemológico en las prácticas pedagógicas que se producen en la cotidianidad de la enseñanza, para generar conceptos, métodos, instrumentos, sujetos, reestructuración o recreación de saberes. De otra parte, se destaca el interés en construir el concepto de *campo intelectual de la pedagogía*, aspecto en el cual es valioso el aporte de los profesores Mario Díaz y Alberto Echeverri.

Retomemos unas líneas del estado del arte realizado por el ya citado profesor Jurado (2000) para presentar una síntesis de los grupos que emergieron al finalizar el siglo XX:

El Grupo Lenguaje y Evaluación emerge en 1991, en Bogotá, al amparo del Ministerio de Educación y el ICFES, al tener que pronunciarse y asumir una posición respecto a la evaluación de la calidad de la educación. La Dirección del ICFES convocó a investigadores universitarios y a maestros innovadores en las tres áreas fundamentales: Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. El grupo de Lenguaje lideró la propuesta de fundamentar la evaluación a partir de las competencias; el grupo de Matemáticas y Ciencias coincidió con estos planteamientos y desde entonces se ha proseguido en la investigación. En el grupo de Lenguaje han participado los profesores Guillermo Bustamante, Mauricio Pérez, Neyla Pardo, Gloria Rincón, Miralba Correa, Alejandro Castro, Marta Castillo, Patricia Duarte, Ernesto Cuchimaque, Eduardo Serrano y el propio Fabio Jurado.

El Grupo Evaluación Censal de Competencias, de la Universidad Nacional de Colombia, el cual nació en 1998, en Bogotá, bajo el liderazgo del profesor Daniel Bogoya, tiene como propósito hacer un seguimiento de las competencias de los estudiantes de los grados 3º, 5º, 7º y 9º, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, de todas las escuelas y colegios del Distrito Capital. La investigación se ha sostenido con la financiación de la Secretaría de Educación del Distrito. El grupo de Lenguaje lo constituyeron Mauricio Pérez, Fabio Jurado, Jaime Patiño, Manuel Vinent y Gabriel Restrepo.

El Grupo Círculo de Análisis del Discurso, de Cadis, en Cali, nacido a finales de los ochenta y liderado por el profesor Julio Escamilla de la Universidad del Atlántico, ha tenido presencia en congresos nacionales e internacionales, con ponencias en las que se analiza la caricatura, el graffiti, la canción vallenata, el texto literario, el habla del costeño, etc. Pertenecen a este grupo Luz Marina Torres, Efraín Morales, Grandfield Henry, Julio Escamilla y estudiantes de Lenguaje.

El Grupo Red se fundó en 1994 por profesores de la Universidad Nacional de Colombia, dando inicio a una investigación cooperativa entre profesores de la educación superior y profesores de escuelas y colegios interesados en investigar en torno a las disciplinas y su recontextualización en el aula. El paradigma de trabajo es el de la investigación cooperativa, en tanto que la investigación es mutua y de permanente retroalimentación.

En el Grupo del Doctorado en Educación (Universidades del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional), una de sus áreas más destacadas es la de Lenguaje y Educación, en la cual se adelantan proyectos de investigación que apuntan hacia las competencias en lectura, escritura, discurso y cognición, así como al análisis de los códigos regulativos del sistema educativo.

Grupos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas es la institución universitaria de mayor cubrimiento en programas de educación en la capital colombiana y cuenta con una trayectoria importante en investigación y en la formación de maestros en diversas disciplinas, entre las cuales se cuentan las relacionadas con Lenguaje. Al comenzar el 2015, la Facultad de Ciencias y Educación reportó 44 grupos de investigación, algunos de los cuales están clasificados en Colciencias entre las categorías A y D. Estos grupos se derivan de los programas de pregrado y de las Maestrías en Educación, y alimentan las 7 revistas de divulgación científica indexadas en Publindex. En la tabla 4, presentamos el balance entregado por la Decanatura de la Facultad el 12 de mayo del 2015.

Tabla 4. Grupos de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

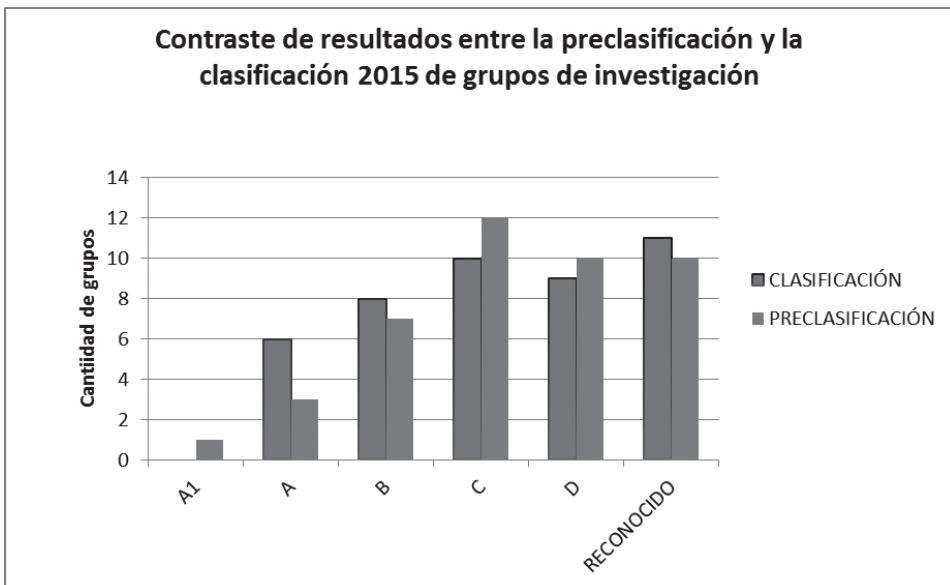
1. Biología, enseñanza y realidades	21. Investigaciones en música y artes plásticas
2. Didaquam	22. Literatura, educación, comunicación
3. Didáctica del inglés y tecnología	23. Vivencias
4. Didactec	24. Educación, comunicación y cultura
5. Didáctica de la matemática	25. Formación de educadores
6. Grupo de instrumentación científica & didáctica	26. Enseñanza y aprendizaje de la física
7. Grupo Física e informática	27. Edumatis
8. Grupo de investigación interdisciplinaria en pedagogía del lenguaje y las matemáticas	28. Grinsaud
9. Investigación por las aulas colombianas (Invaucol)	29. Equidad y diversidad en educación
10. Lectoescrinautas	30. Educación ciudadana, ética y política
11. Lenguaje, cultura e identidad (MPLM)*	31. Jóvenes, culturas y poderes
12. Matemáticas escolares U. D. – Mescud	32. Ciencias matemáticas y tecnología: C-MYT
13. Moralia	33. Crisálida
14. Representación, discurso y poder	34. Emilio 1
15. Investigación en didáctica de las ciencias	35. Docimófilos
16. Intercitec (interculturalidad, ciencia y tecnología)	36. Greece
17. Lenguaje discurso y saberes	37. Kumangui (grupo de investigación en artrópodos de la Universidad Distrital)
18. Representaciones y conceptos científicos IREC.	38. Física aplicada a las ciencias biológicas (FIACIBI)
19. Cyberia	39. Amauta (formación de sujetos y pedagogías críticas)
20. Geopaideia	40. Edutopía
	41. Estudios críticos de políticas educativas colombianas
	42. Grupo colombiano de liquenología GCOL
	43. Estudios de la voz y la palabra
	44. Grupo de investigación en derechos humanos Antonio Nariño y Álvarez

Nota. Reporte de la Facultad de Ciencias y Educación, mayo del 2015.

* Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

El controvertido proceso de clasificación realizado por Colciencias en la Convocatoria del 2014 arrojó los porcentajes mostrados en la figura 6.

Figura 6. Contraste de resultados entre la preclasificación y la clasificación 2015 de grupos de investigación.



Fuente: Reporte de la Facultad de Ciencias y Educación, mayo del 2015.

Una mirada rápida sobre estos grupos descubre que la mayoría de ellos consideran conceptos como la escuela, el docente, la enseñanza, el aprendizaje y, de modo transversal, la pedagogía y la didáctica. Según sus propósitos y el Proyecto curricular (programa) del que se deriven, asumen sus disciplinas y sus enfoques desde perspectivas analíticas diversas, destacándose su preocupación sobre el pensamiento docente, la formación de docentes, las prácticas pedagógicas, la educación ciudadana, la historia de las prácticas pedagógicas, la didáctica de las ciencias, entre otras preocupaciones. Recientemente, hay también interés sobre la estética, el lenguaje y las semióticas urbanas.

Los siguientes grupos están atravesados por su interés en el lenguaje y además comparten sus búsquedas en la observación de las prácticas pedagógicas y las problemáticas sociales asociadas con la lengua y las artes: el Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas; Investigación por las aulas colombianas (INVAUCOL); Lectoescrinautas; Moralia; Representación, Discurso y Poder; Lenguaje Discurso y Saberes; Investigaciones en Música y Artes Plásticas; Literatura, Educación, Comunicación; Vivencias; Educación, Comunicación y Cultura;

Formación de Educadores; Equidad y Diversidad en Educación; Educación Ciudadana, Ética y Política; Jóvenes, Culturas y Poderes; Amauta (Formación de Sujetos y Pedagogías Críticas); Edutopía; Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas; Estudios de la Voz y la Palabra; Grupo de Investigación en Derechos Humanos Antonio Nariño y Álvarez.

Lo anterior muestra que más de veinte grupos (cerca del 50% del total de la Facultad) fundan un campo de interés en las diversas perspectivas del lenguaje sin detrimento de otros intereses investigativos. Tal es el caso del Grupo Lenguaje, Cultura e Identidad, fundado por investigadoras de trayectoria internacional como Raquel Pinilla Vásquez, María Elvira Rodríguez Luna, Gladys de Casadiego y Blanca Bojacá, que además fundaron la *Revista Enunciación* como el medio de difusión de este grupo. En su proceso, han venido trabajando con la pedagogía de la lectura, la didáctica de la lectura y el aprendizaje de la lectura.

Su aporte se refleja en sus nexos con diversas instancias como la Asociación Latinoamericana de Estudios de Discurso (ALED), la Red Latinoamericana y Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, la Red de Lenguaje de la Secretaría de Educación Distrital y la Red Nacional de Investigación en Evaluación. Así mismo establece vínculos con programas de formación de docentes de lenguaje en la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad de La Salle, la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y universidades internacionales como la de Granada (España), Universidad Iberoamericana de México, entre otras. Las búsquedas integrupales, sin duda, fundaron un nuevo campo de saber, sin apelar directamente a la psicología, la sociología, la lingüística y otras disciplinas hegemónicas en la observación de sus discursos pedagógicos.

La enseñanza permitió ver lo que ocurría en la escuela en un marco social, científico, tecnológico, cultural y político. Así, la institución escolar, el sujeto-maestro y el sujeto-niño y sus discursos transitaron en sus textos y se convirtieron en lo recurrente, superando el discurso de las cifras de deserción, el número de escuelas y otros aspectos visibles en las investigaciones del período que encajaban en las denominadas Ciencias de la educación. Se definieron unos límites, y antes que englobar las problemáticas en la dispersa, atomizada e inasible educación, se exploraron las prácticas y los discursos que giraban en torno a la *enseñanza*, en las que se interroga la escritura y la lectura. Insisten en que los discursos de la enseñanza se observan mejor en las prácticas, y en su observación se hace una nueva historia y se enmarca una nueva epistemología pedagógica.

La profusa producción y dispersión puesta en el lenguaje, la pedagogía y la didáctica de la lectura ganó adeptos, enalteció sus prácticas y, a su vez, condujo a que los

organismos como la Unesco, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Educación, el ICFES, etc., se interesaran por el control de los procesos de lectura y escritura *a lo largo de la vida*.

Tensiones conceptuales

Las variaciones experimentadas en la lingüística y en disciplinas afines a las ciencias del lenguaje como las teorías de la enunciación, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística de texto, la etnografía, la pedagogía y sus nexos con las diversas psicologías contemporáneas motivaron cambios discursivos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, en los cuales se percibe un interés en el uso de la lectura y la pedagogía, al haber ganado importancia la oralidad como un objeto importante de enseñanza en los últimos años. Sin embargo, hay un interés tácito en la didáctica menos que en la pedagogía; proponen más el ejercicio de las relaciones e interacciones entre el docente y el aprendiz, destacándose la emergencia de prácticas que intervienen el aula como los proyectos de aprendizaje, los proyectos de aula o proyectos de lengua, la secuencia didáctica o el taller; así lo expresa Camps (1996):

Se podría considerar que una gran parte de la investigación actual en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita se puede calificar de didáctica porque parte del análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Parece evidente que la complejidad de las situaciones de enseñanza/aprendizaje de la lengua no admiten que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada uno de los elementos que configuran el que se ha denominado triángulo didáctico: profesor/a, materia que se enseña, alumno/a. Los tres comparten un mismo contexto y aportan contextos propios que hacen más compleja la situación. Las actividades que llevan a término los participantes en estas situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua tienen objetivos, algunos propios, otros compartidos, los cuales están insertos en los que la sociedad atribuye a la escuela, implícita o explícitamente, a través de las formulaciones curriculares (p. 47).

Para Camps, la investigación en didáctica de la lengua es un campo complejo que no debería caer en la prescripción instrumental.

La situación de la investigación en didáctica de la lengua no permite —quizás no lo deba permitir nunca— prescribir qué hay que hacer en el aula. La actitud de todos, profesores e investigadores tendría que ser formularse preguntas que les permitan investigar. Evidentemente, formular preguntas es tener alguna hipótesis, y es en este nivel que avanzamos propuestas para intentar descubrir cómo se aprende a escribir —o mejor, cómo se llega a ser un ciudadano alfabetizado— y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje (Camps, 1996, p. 48).

El investigador colombiano Mauricio Pérez Abril retoma a Anna Camps y señala que, en la actualidad, se producen tres tensiones en el campo de la investigación didáctica de la lengua en las que Pérez destaca, además, a Edith Litwin (1997) y Ángel Díaz Barriga (2003).

En la primera tensión, según Pérez (2005), de una parte, hay acuerdo en que la didáctica propende por “describir y explicar las prácticas o situaciones de enseñanza y aprendizaje, en tanto prácticas sociales, hecho que le otorga su carácter de disciplina teórica”. Sin embargo, “de otro lado, sigue quedando claro que la didáctica pretende generar alternativas consistentes para orientar las prácticas de enseñanza, hecho que le otorga un carácter propositivo” (p. 50).

En ambos casos estaría la huella de Comenio, por lo que “Camilloni (2000) afirma que, aún hoy, la didáctica es una disciplina de la intervención. Como vemos, el estatus de la didáctica se ha mantenido en su esencia en cuanto a sus funciones” (p. 51).

La segunda tensión conduce al estado actual del asunto didáctico que muestra la insostenibilidad de estandarizar la enseñanza o de creer de modo ingenuo que las experiencias de aprendizaje se puedan transferir de modo mecánico. Pérez (2005) infiere de ello que el modo de planear la enseñanza depende del contexto espacial y temporal y de la postura del maestro en relación con los campos: “disciplinar, epistemológico, político, institucional... Por tanto, aquella agenda de la didáctica orientada al diseño de alternativas ‘puras’, a prueba de la diversidad de contextos y docentes, queda en cuestión” (p. 52). Pérez le otorga el estatus de disciplina teórica y intervención y concluye así que:

La didáctica adquiere un carácter bastante más humilde, pero a la vez más complejo, que aquel que tuvo en sus orígenes. En síntesis, la didáctica ha cuestionado la ingenuidad referida su carácter universalizante, prescriptivo y estrictamente instrumental. Pero el hecho que las prácticas de enseñanza no sean estandarizables ni transferibles mecánicamente no significa que se renuncie a la búsqueda de criterios, estructuras y principios generales orientadores de las prácticas de enseñanza, elementos que podrán, y deberán, ser analizados, discutidos y reconstruidos de manera crítica por los docentes, en atención a las condiciones de contexto y al tipo de proyecto académico, institucional, personal y político (2005, p. 53).

El profesor Pérez Abril señala que la Tercera tensión observa cómo la didáctica ha venido liberándose de la lingüística y la psicología, disciplinas que permitieron pensar en el aprendizaje, pero no en la enseñanza.

La didáctica fue impregnada por esos desarrollos, de tal modo que se suele ver como una disciplina cuya pregunta central es el aprendizaje y como un campo de aplicación de los hallazgos de la sicología. Algo similar ocurrió con la llegada de los desarrollos de las ciencias del lenguaje a la didáctica, en la medida que el criterio de organización

de la enseñanza fue determinado por los desarrollos y la estructura conceptual de esta disciplina (p. 47).

Pérez (2005) manifiesta que el análisis sobre la didáctica de la lengua ha sido estudiada por investigadores como Carlos Lomas y Anna Camps, pero, advierte que la pugna entre las disciplinas y las didácticas sigue abierta y recuerda que, para Camps, “el objeto de la didáctica de la lengua “el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza” (p. 49)

La didáctica de la lectura se ha convertido en un escenario que compromete otras disciplinas como la lingüística, la comunicación, la sociología, la psicología. Entre la diversa gama de posibilidades, coinciden todos que el docente debe, ante todo, ser un investigador. Con el desarrollo de las ciencias positivas y racionalistas, la pedagogía, lo mismo que la didáctica y, en particular, la didáctica de la lectura, fueron observadas como ciencias universales, generales e incontrovertibles, quedando atadas al imaginario de *evolución, desarrollo y progreso*; sin embargo, la modernidad, de la misma manera como ocurrió con otros imaginarios, le zafó ataduras al conocimiento y la pedagogía fue vista como un saber del docente. Esto ocurrió con otras disciplinas para las cuales era insostenible basarse solo en la comprobación. En la actualidad, la pedagogía es *observada* por sujetos de los que se sabe que *observan* con diversas lentes con las cuales construyen o representan, no uno, sino múltiples objetos de *observación*. En síntesis, la pedagogía de la lectura se mueve ahora como en un mundo de espejos que se miran entre sí: en la modernidad, el *observador* también puede ser *observado*; y, por ende, el lector también puede ser leído. Sin embargo, el cognitivismo sajón redimió la imagen racionalista dando vida a la pedagogía como una ciencia de la educación que se abriga en epistemes que la fundamentan y en didácticas que la configuran de modo sistémico y cibernetico, de lo que se advierte el interés por controlar y configurar un sujeto eficiente.

La Ilustración alemana animó el sello revolucionario, salvífico y teológico provisto por la antropología filosófica kantiana, que identificó la educación como una teoría y advirtió la necesidad de crear la pedagogía como la ciencia de la educación. Federico Herbart avanzó en la idea y propuso una pedagogía científica que cabalga en la psicología y la estética, al servicio de la voluntad y la moral como fin último de la formación que se agita en un nuevo marco político y pedagógico. El denominado *giro lingüístico* empoderó la pedagogía del lenguaje y sedujo a muchas disciplinas a observar la lectura y la escritura, lo que derivó en infinidad de discursos que se desplazan y se agitan de manera veloz, y son usados por diversas poblaciones. Este proceso hace que no haya un concepto unívoco sobre la pedagogía de la lectura, sino que, por el contrario, sea diverso, rico e inasible; pero lo más importante es que todos

desean hablar de él. Cuando se advierten crisis educativas, se piensa en la lectura y en la pedagogía como un recurso salvífico y revolucionario.

La destacada investigadora Olga Lucía Zuluaga (1999), en tono foucaultiano, piensa más en el saber pedagógico del maestro que en la propia pedagogía y propone la siguiente definición de pedagogía: “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 11). Agrega entonces que tal definición tiene cuatro características:

1. Es una herramienta para la polémica cuya intención es criticar la apropiación que reduce la Pedagogía a una concepción instrumental del método de enseñanza.
2. Busca responder, inicialmente, a las acertadas demandas que la historia de las ciencias le hace hoy a la Pedagogía para plantear pluralidad de métodos de enseñanza de acuerdo con las particularidades históricas de formación de cada saber. Está impregnada de un deber ser más que de una realidad actual.
3. Se ha formulado con base en la historicidad de la Pedagogía: en la permanente presencia práctica o conceptual de la enseñanza en las diferentes opciones de Pedagogía o de Educación.
4. Reconoce la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas (1999, p. 11).

Zuluaga formula su idea con base en la historicidad de las prácticas pedagógicas y en la enseñanza, reconociendo que estas dependen de los saberes en las diferentes culturas e impulsa a que la pedagogía redefina sus conceptos de educación y formación, utilizando como puente el concepto de enseñanza que había sido cuestionado por el cognitivismo que puso el aprendizaje en el epicentro de la formación.

Hay en todos estos investigadores una preocupación por el saber docente y una exigencia por las nuevas demandas en su formación que, sin duda, difieren entre sí, pero que coinciden en la urgencia de formar docentes escritores, que es igual que formarlos como productores de sus propios textos. De modo más reciente, Calvo, Camargo-Abello y Pineda-Báez (2008) concluyen que la discusión sobre la investigación pedagógica

[...] tiene que ver con la comprensión de la complejidad que representa la enseñanza y con la disputa por la misma como objeto de investigación de todos los investigadores sociales. A esta situación se agrega el debate sobre la competencia del maestro como investigador pedagógico —más aún cuando se acepta la diferencia entre los dos oficios— enseñar e investigar —y cuando se puede ser un buen maestro sin ser investigador (p. 171).

Por su parte, el filósofo y pedagogo José Dario Herrera sostiene que:

En este sentido, parece sensato sostener que, en la formación investigativa de los maestros y maestras, se debe apuntar a que los recursos teóricos, la reflexión epistemológica y metodológica, los procedimientos y las técnicas se enfoquen hacia la explicitación del saber pedagógico y no hacia la producción de conocimientos con una pretensión de generalidad de los procesos educativos (Herrera, 2010, p. 62).

De cualquier manera se reconoce el saber docente; quizás lo que cambia sea lo que este debe saber. Lo que parece ineludible es la perspectiva de una pedagogía de la lectura con arreglo a procesos investigativos y a un docente investigador.

Sin duda, en estas tensiones, se movilizan otros asuntos en los que está latente la presencia de Robinson; escenarios de tensión que son animados por diversos actores que, desde uno u otro bando, pretenden su propia revolución educativa. A finales del siglo XIX, Ariel y Calibán prodigaron las tensiones de los intelectuales del momento por el control de la lectura. A comienzos del siglo XXI, Robinson lucha por su sobrevivencia y sus contendores son sujetos anónimos que se disputan y compiten por un lugar en la sociedad. Nunca como ahora la pedagogía de la lectura tuvo tanta audiencia ni tantas instituciones estuvieron interesadas en intervenirla. El concepto de pedagogía, o mejor, de didáctica de la lectura relacionada con competitividad, se democratizó, y ya no es privativo del uso de los expertos del lenguaje. Lo observado en los párrafos anteriores, en cuanto a las políticas y planes de gobierno, los programas de pre y posgrado, la publicación de revistas y libros, la constitución de grupos de investigación, la realización de seminarios, coloquios, congresos, a nivel nacional e internacional, y otra suerte de eventos, indican que la pedagogía y la didáctica de la lectura se han constituido en concepto con su propio campo de investigación, con vida propia, y lo más importante es que el maestro produce conocimiento (Flórez-Ochoa, 1994; Calvo, Camargo-Abello y Pineda-Báez, 2008; Herrera-González, 2010).

Coda

El permanente renacimiento de la metáfora robinsonesca, a lo largo de cuatro siglos, muestra la fuerza progresiva en estratos de larga duración, en el uso *democrático* de un concepto que escapó del discurso de los expertos de la literatura para quedar en las manos y en las mentes del ciudadano, dentro de un proceso de ideologización que pasó de lo singular a lo colectivo. El interés de tirios y troyanos en el control de las prácticas de la lectura evidencia cómo la politización de sus discursos estimula una dispersión conceptual que enriquece el concepto.

El proceso de re-semantización de la pedagogía de la lectura es la superficie de emergencia de las transformaciones en la construcción de un sujeto maleable que evidencia transformaciones históricas aupadas por juegos de poder que, ante todo, pretenden el control de las prácticas de lectura desde orillas diversas. El ingreso de

Robinson a los medios de comunicación creó las condiciones para el fortalecimiento de una nueva revolución educativa soportada con bases de datos que se salían del control de los expertos, pero que, de igual manera, crearon un *campo semántico*, conformado en primera instancia por textos canónicos y luego por textos como las wikis y otros archivos que tensionan los discursos y las posturas en disputa.

La enorme producción discursiva sobre pedagogía y lectura que hoy ocupa a investigadores y profesores, bases de datos y agencias internacionales como la Unesco, el CERLAC u organismos nacionales como el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura, la Secretaría de Educación, las facultades formadoras de docentes de lengua y los grupos de investigación y sus publicaciones, así como la injerencia de los medios masivos de comunicación, periódicos, libros y revistas impresas o virtuales, dan cuenta del interés político por estas dos palabras que alcanzaron la categoría de conceptos, según los parámetros de Koselleck (2012). La historia conceptual asume que los textos canónicos son un observatorio de los juegos de poder en los que habitan los distintos regímenes o normas de participación grupal, los cuales deshabilitan, incluyen o excluyen, censuran o aprueban, según los contextos espacio-temporales.

La influencia de, otrora, discípulos cognitivistas, como Teun Van Dijk y Daniel Cassany en universidades e instituciones de habla hispana es evidente. Sus textos son familiares a los maestros de lenguaje que hacen parte de los grupos de investigación, maestrías, cursos de pre y posgrado de nuestro país y de países vecinos. Discípulos de Piaget como Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, María Eugenia Dubois, Berta Braslavsky, Anna Camps e Isabel Solé, de gran influencia en Latinoamérica, harán una simbiosis a su discurso sobre la lectura y la escritura, entre modelos sistémicos y socioculturales⁶⁶.

La historia conceptual asume que toda esta convergencia discursiva vierte su saber en textos canónicos que, a su vez, son el observatorio de los escenarios de poder en donde habitan los distintos regímenes o las normas de participación grupal; asimismo, estos deshabilitan, incluyen o excluyen, censuran o aprueban, según los contextos espacio-temporales. Se observa que cuando se producen textos con los conceptos de *pedagogía* y de *lectura*, se asocian y se establecen límites políticos, simbólicos, culturales y tecnológicos, lo cual genera tensiones entre defensores y detractores de discursos y de prácticas.

Se inaugura un nuevo campo pedagógico, las prácticas pedagógicas y sus dispositivos discursivos relacionados con la lectura entran a las universidades, escuelas, grupos de investigación, seminarios, coloquios o bibliotecas. De la misma manera, Bill Gates, PISA, la Unesco o el DANE intervienen. Al final de cada confrontación, hay

66 A modo de ejemplo, véase: Ferreiro y Teberosky (1972) y Solé y Coll. (2002).

vencedores y vencidos; generalmente triunfan quienes tienen mayor infraestructura, capacidad de difusión y dispersión. Así las cosas, suele ocurrir que los grupos con menor capacidad asumen posturas eclécticas: o bien repliegan en sus discursos los discursos de sus opositores, o bien se encubren en organismos de poder para escribir su propia historia de la pedagogía de la lectura o, mejor, de la didáctica de la lectura.

Referencias

Acosta-Peña, C. E. (2012). Leerse en la novela y formar parte de la cultura nacional (Colombia a mediados del siglo XIX). *Orbis Tertius*, 17(18), 1-9. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5375/pr.5375.pdf.

Alape, A. (1983). *El Bogotazo: memorias del olvido*. La Habana: Casa de Las Américas.

Araujo, A. M. (2001). La voz de la esposa. La trayectoria de Paulo Freire. En M. Gadot et al., *Paulo Freire: una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 58, 43-64.

Bernal, H. (2005). ACPO- Radio Sutatenza. *De la realidad a la utopía*. Disponible en <http://www.riseinstitute.org/pdfs/realityspn.pdf>

Bes, M. A. (2006). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*. (Tesis doctoral). Departamento de Traducció i Filologia, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.

Boff, L. (1989). *Desde el lugar del pobre*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brioli, C. (2011). *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva del enfoque del lenguaje integral*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Secretaría. Disponible en: https://samuelotes.files.wordpress.com/2013/04/lenguaje-integral_lectura-1.pdf.

Brown, T. (1980). La tradición cortés en la cultura colombiana del siglo XIX. *The Americas* (Trad. E. Hoyos Olier), 36(4), 445-64.

Brumberg, S. (1975). Colombia: A Multimedia Rural Education Program. En A. Manzoor y P. H. Coombs (Eds.), *Education for Rural Development. Case Studies for Planners*. New York: Praeger Publishers.

Caicedo, L. M. y Granés, J. (2002). *En este saber he creído, de este valor he vivido. Escritos del profesor Carlo Federici Casa sobre ciencia, matemática y docencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1991). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.

Calvo, G., Camargo-Abello, M. y Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista International de Investigación en Educación*, 1, 163-174.

Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica. *Revista Cultura y Educación*, 47, 43-57.

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(4). Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf.

Cano, G. L. (2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia crítica*, 34, 62-91.

Cardona, A. P. (2007). La nación de papel: textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. *Revista Co-herencia*, 4(6), 87-113.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñanza de la lengua*. Barcelona. Graó.

Cassany, D. (2004). *Investigaciones sobre lectura y escritura multilingües desde las ciencias del lenguaje*. Disponible en http://www.llull.cat/IMAGES_2/Daniel%20Cassany.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2014). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, XXV(2), 6-23. Disponible en: <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21237?show=full>

Cassany, D., Comas, M., Sanjuan, L. y Sanz-Pinyol, G. (2007). *Enseñar lengua* (12a ed.). Barcelona: Graó.

Castro-Gómez, S. (1998). Latinoamericanismo, modernidad, globalización. Prolegómenos a una crítica poscolonial de la razón. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana* (2a ed.). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar.

Castro-Gómez, S. y Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)*. México: Miguel Ángel Porrúa Santiago. Disponible en <http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>.

Cordero, E. (2009). *Pequeños artesanos del lenguaje. La creatividad oral infantil y su aprovechamiento para la educación literaria del niño*. Trabajo de investigación para el IV Máster de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (2007-2009): 10.

Chartier, A. M. (2005). *Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, R. y Cavallo, G. (Coords.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Editorial Taurus.

Chaves, I. (1990). Investigación lingüística en Colombia. *Boletín Thesaurus*, XLV(1), 188-193.

Chomsky, N. (1964). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Cobo-Borda, J. G. (1979). Los nuevos. *Revista Gaceta*, 25/26, 8-10.

Cortázar, J. (2001). *Adiós, Robinson y otras piezas breves*. Buenos Aires: Alfaguara.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. [DANE]. (abril, 2013). *Boletín de prensa*. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/bp_ecc_2012.pdf.

Darío, R. (1897/1993). El triunfo de Calibán. En *Rubén Darío. Retratos y figuras* (pp. 144-149). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

De Angelis, B. (2012). Comunicación de masas: la emergencia de las colecciones de comunicación a principios de la década de 1970. En *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*, Universidad Nacional de Quilmes, La Plata, Argentina. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/29273/Documento_completo.pdf?sequence=1.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: Vol. 1. Artes de hacer*. México D. F.: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Defoe, D. (1994). *Robinson Crusoe* (2a ed.). (Trad. C. Pujol). Barcelona: RBA Coleccionables.

Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Documento CONPES 3222: lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.

Dubois, M. E. (1989). *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica* (5a ed.). Buenos Aires: Aique, Didáctica.

Dubois, M. E. (2011). Una historia personal. *Legenda*, 15(12), 42-57.

Escobedo, H. (1997). *Un modelo de enseñanza de la física desde la perspectiva de una psicología constructivista*. Santa Fe de Bogotá: Colciencias.

Fals Borda, O. (1983). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla* (3a ed.). Bogotá: Tercer Mundo.

Fell, D. (2009). *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925), Educación Cultura e iberoamericанизmo en el México posrevolucionario*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández, R. (2005). *Todo Calibán*. Bogotá: Publicaciones ILSA y Ediciones Antropos.

Ferreiro, E. y Gómez-Palacio, M. (Comps.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (XVI ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1972). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo* (3a ed.). Madrid: Visor.

Flórez-Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá Ediciones.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (2003). *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Buenos Aires: CLACSO.

García, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. México: Grijalbo.

Ginzo, A. y Gómez, J. M. (1985). *La ilustración francesa, entre Voltaire y Rousseau*. Madrid: Cincel.

Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico (Trad. G. Morza). *Harvard Education Review*, 3. Disponible en www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

González, F. (2002). *Nociones de izquierdismo*. Corporación Fernando González, Otraparte. Disponible en: <http://www.otraparte.org/ideas/pdf/1936-nociones.pdf>

González, J. I. et al. (1980). *La batalla de Puebla*. Barcelona: Laia.

González, M. C. (1992). *Ánalisis metacognitivo de la comprensión lectora: un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Goodman, K. (1986). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Aique.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto II*, 2, 34-53.

Goodman, Y. M. (Comp.). (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.

Guerrero, B. A. (2009). *La filosofía de José Vasconcelos y sus proyecciones en la educación* (Tesis de Doctorado). Universidad de La Habana, Cuba.

ISEI-IVEI y OECD-PISA. (2005). *Proyecto PISA: ejemplos de ítems de conocimiento científico. Proyecto para la evaluación internacional de Estudiantes de 15 años en Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Asturias: ISEI-IVEI.

Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Cerec.

Hernández, C. A. (2001). Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. En *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia* (Vol. 1). Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE.

Hernández, D. M. (2008). *Lo público y lo privado en los realities show colombianos*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Herrera, G. E. (2013). Las cartillas de primeras letras en la educación colombiana. En *Didáctica de la lengua: oralidad, literacidad y el espacio (inter) cultural*. Hans-Werner Huneke. Pädagogische Hochschule Freiburg. Disponible en: [www.google.com.co/?gws_rd=ssl#q=Las+cartillas+de+primeras+letras+en+la+educaci%C3%B3n+colombiana.++En+Did%C3%A1ctica+de+la+lengua:+oralidad%2C+literacidad+y+el+espacio+\(inter\)+cultural.+Proyecto+de+Cooperaci](http://www.google.com.co/?gws_rd=ssl#q=Las+cartillas+de+primeras+letras+en+la+educaci%C3%B3n+colombiana.++En+Did%C3%A1ctica+de+la+lengua:+oralidad%2C+literacidad+y+el+espacio+(inter)+cultural.+Proyecto+de+Cooperaci)

Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.

Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.

Jaeger, W. (1992). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (Trad. J. Xirau). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Jakobson, R. (1977). *Lingüística y poética*. Buenos Aires: Seix-Barral.

Jaramillo, B. (2012). Ferias, lectura y circulación del libro. En *Las ferias del libro. Manual para expositores y visitantes profesionales*. Bogotá: CERLAC y Unesco.

Jaramillo, J. (1998). *Manual de Historia de Colombia* (Vol. 3). Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.

Jáuregui, C. (1998). Calibán, ícono del 98. A propósito de un artículo de Rubén Darío. *Revista Iberoamericana*, LXIV(184-185), 441-449.

Jurado, F. (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: un estado de la cuestión. En M. Henao y J. O. Castro (Comps.), *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias-Socolpe.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos* (2a ed.). (Trad. N. Smilg). Barcelona: Paidós.

Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre historia* (Trad. D. Inneraty). Barcelona: Paidos.

Koselleck, R. (2004). *Historia/Historia* (Trad. A. Gómez Ramos). Madrid: Trotta.

Koselleck, R. (2007). *Crítica y Crisis. Estudio sobre la patogénesis del mundo burgués*. Madrid: Editorial Trotta.

Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. (Trad. L. Fernández Torres). Madrid: Editorial Trotta.

Koselleck, K. y Gadamer, H. (1997). *Historia y hermenéutica*. (Trad. F. Oncina). Barcelona: Paidós.

Krauze, E. (2000). José Vasconcelos, la grandeza del caudillo. *Letras libres*. Disponible en <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/jose-vasconcelos-la-grandeza-del-caudillo>

Lewin, K. (1949/1978). *La teoría del campo en la ciencia social* (1a ed.). Buenos Aires: Paidós.

Lewin, K. (1991). *Epistemología comparada*. Madrid: Tecnos.

Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de Las Américas.

Loaiza, G. (2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. *Historia crítica*, 34, 62-91.

Lomas, C. y Osorio, A. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Editorial Paidós.

López de Mesa, L. (1970a). *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Medellín: Bedout.

López de Mesa, L. (1970b). *Escrutinio sociológico de la historia colombiana*. Medellín: Bedout.

Lozada, G. (1998). Introducción. En J. Vasconcelos, *Hombre, educador y candidato*. México: Universidad Nacional Autónoma.

Luzuriaga, L. (1946). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Lozada S. A.

Maldonado, M. Á. (2008). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina y Norteamérica*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Maldonado, M. Á. (2012). La historia de los conceptos y las prácticas del lenguaje en la construcción de competencias en el campo de la educación superior. *Revista Enunciación*, 17(2), 22-40.

Maldonado, M. Á. (2012). *Las ofensivas conceptuales en el campo de la educación superior y del trabajo en la construcción del concepto de competencia. 1997-2004*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua* (2a ed.). Buenos Aires: Editorial Aique.

Martí, J. (1981). *Obras escogidas. José Martí*. (Vol. 3). La Habana: Editora política Centro de Estudios martianos.

Martín-Barbero, J. (1978). *Comunicación masiva, discurso y poder*. Quito: Ediciones Ciespal.

Martín-Barbero, J. (1982). La investigación en las facultades de comunicación. *Revista Signo y Pensamiento*, 1(1), 79-87.

Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). La formación del campo de estudios de Comunicación en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 4, 54-70.

Martínez, A. (1988). Teoría pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Educación y Cultura*, 2, 7-15.

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

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Agenda Académica*, 7(1). Disponible en: <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>.

Martínez, R. (1966). *Una revolución pacífica*. Bogotá: Tercer Mundo.

McKee, R. (2007). La institucionalización de los estudios culturales en los Estados Unidos: el caso del Doctorado en Estudios culturales en la Universidad de California, Davis, a los ocho años. *Tabula Rasa*, 7, 93-109.

Mejía, M. R. (2009). *La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf

Melo, J. O. (2007, 14 de abril). Bogotá, capital mundial del libro. Bibliotecas y lectura en Bogotá. *El Tiempo*. Disponible en <http://www.jorgeandomelo.com/bibliotecasbta.html>

Melo, J. O. (1988). La literatura histórica en la República. En *Manual de literatura colombiana* (Vol. 2, pp. 589-663). Bogotá: Procultura-Planeta.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura De Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774006>

Mockus, A., Hernández, C. A., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Santa Fé de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Mora, M. P. y Ruíz, M. I. (2009). *Una aproximación a las prácticas de enseñanza de lectura y escritura en una escuela colombiana, en 1940* (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, Colombia.

Muñoz, C. (2001). *Una historia de la lectura en la Nueva Granada: el caso de Juan Felipe Fernández de Sotomayor*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Noguera, C. E. (2003). Medicina y política: discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Ocampo, H. (1977). *Gilberto Alzate Avendaño*. Bogotá: Auros.

Ocampo, J. (1985). Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana a través de los textos de Historia de la escuela primaria en Colombia. *Educación y Ciencia*, 1, 6-47.

Ocampo, J. (1997). Catecismos políticos en la Independencia. *Credencial Historia*, 85, 4-9.

Ocampo, J. (1999). Los catecismos políticos en la época de la Independencia. En *Colombia y sus ideas*. Bogotá: Fundación Universidad Central.

Ocampo, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda, sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 12, 13-41. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912021002>.

Ocampo, J. (2010). *El cura Juan Fernández de Sotomayor y Picón y los catecismos de la Independencia*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (Trad. A. Scherp). México: Fondo de Cultura Económica.

Ospina, W. (2010). *En busca de Bolívar*. Bogotá: Norma.

Patiño, C. (2004). Aspectos del lenguaje, en Colombia. *Cuadernos del CES*, 4. Bogotá: Ediciones CES.

Peñuela, D. M. (2012). *Pedagogía, posmodernidad y poscolonialidad*. Bogotá: Aforismo Pensamiento crítico.

Pérez, A. M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del Lenguaje, en la Educación Básica. La producción del género crónica para participar de las prácticas discursivas del periodismo escrito: un ejemplo de secuencia didáctica (SD) para el trabajo en el aula. En *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, ICFES.

Piaget, J. (1965). Education et instruction depuis 1935. En *Encyclopédie française: Vol. 15. Psychologie y pédagogie* (pp. 7-49). Paris: Société nouvelle de l'Encyclopédie française.

Piaget, J. (1969a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Aguilar.

Piaget, J. (1969b). *Introducción a la psicolingüística*. Barcelona: Proteo.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Piaget, J. (1974). *¿A dónde va la educación?* Paris: Unesco.

Posada-Carbó, E. (1997). Elecciones y guerras civiles en la Colombia del siglo XIX: la campaña presidencial de 1875. *Historia y Sociedad*, 4, 88-121.

Presidente de la República de Colombia. (1938). *Decreto número 707 de 1938 (abril 23)*. Diario Oficial N.º 23787.

Puche, R. (1984). *Después de Piaget*. Cali: Ediciones Celps.

Rama, Á. (2003). *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar Editores.

Ramírez, M. A. (2000, 17 de diciembre). Mi mamá me... *El Tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1288347>.

Restrepo, L. D. (2007). *SENA 50 años de formación profesional*. Bogotá: SENA.

Restrepo, C. (2013, 17 de septiembre). La lectura ha sido una actividad de privilegiados: Alberto Manguel. *El Tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13066198>

Rey, A. (2001). *La enseñanza de la lectura en Colombia 1870-1930: una aproximación desde el análisis del discurso*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico y Colciencias.

Rodríguez, S. (2001). *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana (1845)*. (Vol. 1). Caracas: Presidencia de la República de Venezuela.

Rodríguez, S. (2007). Extracto sucinto de mi obra sobre la educación Republicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 9, 105-134.

Rodríguez-Arenas, F. M. (2007). *Periódicos literarios y géneros narrativos menores: Fábula, anécdota y carta ficticia. Colombia (1792 - 1850)*. EE.UU.: Edición virtual Stockcero.

Rojas, M. (1997). *Los cien nombres de América: eso que descubrió Colón*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Roldán, D. (2003). El Plan de Desarrollo 2002-2006 'Hacia un Estado Comunitario': algunas implicaciones para el conjunto de la economía y su proyección al campo colombiano. *Sociedad y Economía*, 4, 77-100.

Rosenblatt, L. (2003). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rousseau, J. J. (2002). *Emilio o la educación*. México: Porrúa.

Sáenz del Castillo, J. (2007). *Política y religión en los catecismos políticos americanos durante la independencia (1786-1925)*. Madrid: Universidad CEU de San Pablo.

Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. (Vol. 1). Bogotá: Colciencias y Ediciones Uniandes.

Saldarriaga, Ó. (2003). *Del oficio de maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Saldarriaga, Ó. (2005). "Nova et Vetera": o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (catolicismo, educación y modernidad desde un país poscolonial latinoamericano). (Tesis doctoral). Université Catholique de Louvain, Bélgica.

Saldarriaga, Ó. y Noguera, C. E. (2003). *Medicina y política en la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Universidad EAFIT.

Samper, J. M. (1861/1969). *Ensayo sobre las revoluciones políticas y la condición social de las repúblicas colombianas (hispánico-americanas); con un apéndice sobre la orografía y la población de la Confederación Granadina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Samper, J. M. (1862). *Viajes de un colombiano en Europa* (Vols. 1 y 2). Edit. Public Domain.

Sastoque, E. C. y García, M. (2010). La guerra civil de 1876-1877 en los Andes nororientales colombianos. *Revista de Economía Institucional*, 12(22), 193-214.

Segura, D. y Molina, A. (1997). *La enseñanza de la física. Dificultades y perspectivas*. Santa Fe de Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Servicio Nacional de Aprendizaje. (SENA). (1978). *20 años del SENA en Colombia, 1957-1977*. Bogotá: Editorial Presencia.

Shakespeare, W. (1612/1996). *La Tempestad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Smith, F. (1994). *De cómo la educación le apostó al caballo equivocado* (2a ed.). (Trad. I. Stratta). Buenos Aires: Aique.

Smith, F. (2001). *Comprensión de la lectura* (2a ed.). México: Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2013). Creencias sobre lectura y escritura. Producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-457.

Solé, I. y Coll, C. (2002). *Los profesores y la concepción constructivista*. En I. Solé, E. Martín, A. Zabala, T. Mauri *et al.* (Coords.), *Constructivismo en el aula* (pp. 7-24). España: Graó.

Suárez, M. y Monsalvo, E. (2012). Los textos de la revolución: las publicaciones para uso escolar de la “Revolución en Marcha” (primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(8), 119-144.

Torres, D. L. (2009). El papel de la escuela en la construcción de la nacionalidad en Colombia: una aproximación a la Escuela Elemental, 1900-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 213-240.

Tournier, M. (1989). *Viernes o los límbos del Pacífico*. (Trad. L. Ortiz). Madrid: Alfaguara.

Uslar, A. (2010). *La isla de Robinson*. Bogotá: Ediciones Desde abajo.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario* (3a ed.). (Trad. de S. Hunzinger). Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1997). Discurso. *Signos. Teoría y práctica de lo educación*, 22, 66-74.

Vasco, C. (1993). La metáfora del cerebro como computador en la ciencia cognitiva. *Informática educativa*, 6(2), 109-119.

Vasconcelos, J. (1952a). *De Robinson a Odiseo: pedagogías estructurativas*. México: Constancias.

Vasconcelos, J. (1952b). *Ulises criollo*. México: Constancia.

VIDA. (2015, 15 de enero). Unesco destacó modelo de evaluación de los rectores en Colombia. *El Tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/modelo-de-evaluacion-de-los-rectores-en-colombia-destacada-por-unesco/15104498>

Villegas, Á. A. (2005). Raza y nación en el pensamiento de Luis López de Mesa: Colombia, 1920-1940. *Revista Estudios Políticos*, 26, 209-232.

Vygotsky, L. (1934/1978a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1934/1978b). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wiener, N. (1985). *Dios y el Golem*. (Trad. J. Alejo). Buenos Aires: Sudamericana.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos y Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (2000). *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Universidad de Antioquia e Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP.

Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz. De la “literatura medieval”*. Madrid: Cátedra.

Miguel Ángel Maldonado García

Doctor en Educación, convenio interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; licenciado en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Se desempeña como docente de tiempo completo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Autor de diversos libros como *¿Competencias o cualificaciones? Reforma de la educación superior, producción y acreditación* (2014); *Curriculum con enfoque de competencias* (2010); *Pedagogías críticas. Europa, América Latina y Norteamérica* (2008). Además de publicar en diversas revistas de pedagogía y educación.

Este libro se
terminó de imprimir
en abril de 2016
la Editorial UD
Bogotá, Colombia