

Representación del lector en el discurso del  
Olimpo Radical 1870 -1886

Francisco Alvarado Lesmes.

Diana Guzmán Méndez

Directora

Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Facultad de Ciencias Sociales

Maestría en Semiótica

Julio 2018.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	3
<b>Capítulo 1: Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. “Olimpo Radical”</b> .....	9
El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como práctica social.....	11
El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como práctica discursiva.....	15
El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como texto.....	21
<i>Multifuncionalidad del Decreto</i> .....	27
Consideraciones .....	42
<b>Capítulo 2: Manuales de lectura. Liberalismo Radical</b> .....	48
Primer libro de Instrucción Objetiva: Multifuncionalidad del texto .....	49
Primer Libro de Instrucción Objetiva como práctica discursiva .....	58
Primer Libro de Instrucción Objetiva como práctica social.....	60
Consideraciones .....	62
Primer Libro de Lectura: Multifuncionalidad del texto. ....	64
Primer Libro de Lectura como práctica discursiva .....	74
Primer Libro de Lectura como práctica social .....	76
Consideraciones .....	77
Método de Lectura: Instrucción Objetiva – Pestalozzi .....	78
<i>Método de Lectura: Pedagogía - aprendizaje</i> .....	82
<b>Consideraciones Finales</b> .....	84
<b>Lista de Referencias</b> .....	94

## Resumen

El objetivo principal es analizar *la construcción de las identidades sociales lectoras en los dominios discursivos propuestos en el DOIP y en los manuales de lectura en el “Olimpo Radical”* y a partir de ahí comprender la forma en que los discursos institucionales actuaron dentro de las prácticas sociales y su impacto en la transformación de la sociedad colombiana. Conocer las características del discurso institucional del gobierno del “Olimpo Radical” nos facilitará reconstruir las particularidades de la identidad del lector, las cuales se estructuran a partir de la lectura como una práctica social (ideal) y actúan como un mediador semiótico entre el Estado y la sociedad. Para ello, se seguirá las teorías desarrolladas por Norman Fairclough, las cuales nos ofrecen una base para el análisis crítico de discurso y la forma como se organizaron los dos capítulos del presente trabajo. El primer capítulo está enfocado en el surgimiento del “*Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*”, que permitió crear no solo los cimientos para el sistema educativo colombiano sino describe los propósitos por los cuales se enmarca la “Instrucción Pública”: valores del pensamiento ilustrado, la normalización de la educación y la construcción de un nuevo ciudadano, y cómo estos orientarán el rol que juega la lectura, los métodos de aprendizaje y los manuales de lectura en la práctica social. En el segundo capítulo se ocupa de dos manuales de lectura que fueron desarrollados desde las directrices del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870: *Primer libro de instrucción pública para el aprendizaje combinado del dibujo, la lectura y la escritura* de Eustacio Santamaría y el *Primer libro de lectura arreglado* de E. Hotschick y M. Lleras. Aquí veremos la metodología del aprendizaje de la lectura, las lecturas que las componen y cómo estas articulan modos de regulación del comportamiento y su influencia en procesos cognitivos orientados por el pensamiento ilustrado, los cuales funcionan como mediadores semióticos y permean significativamente la construcción de la identidad del lector.

**Palabras clave:** Análisis Crítico del Discurso, Fairclough, construcción de identidad, ciudadano, lector, lectura, ilustración, Olimpo Radical, Decreto Orgánico de instrucción pública

## Introducción

Los estudios de la Historia de la Lectura, de manera general, procuran analizarla como una práctica social que refleja el desarrollo, las dinámicas y transformaciones que han identificado a las sociedades en un momento y contexto histórico particulares. Cavallo y Chartier (2001) afirman que este campo abarca “*los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos...cuyas convenciones y disposiciones sirven de soporte y obligan a la construcción del sentido*” pretendiendo dar respuesta a las preguntas sobre el “*quién lee*”, el “*dónde lee*” y el “*cuándo lee*” para abordar las preguntas más complejas, los “*por qué*” y los “*cómo*”. (Darton 2003 p, 192). En otras palabras, es un análisis sobre las interacciones de la lectura, las prácticas lectoras, las características de las identidades del lector y sus particularidades. Este trabajo reflejará, entonces, los procesos diacrónicos que caracterizaron en algún momento los sucesos políticos, culturales o económicos en nuestro país, así como sus prácticas e identidades alrededor de la lectura.

En este marco se inscribe el tema central: el estudio de la representación del lector en el discurso institucional del Estado colombiano (Guzmán, 2016). Esto no sólo será un aporte de algunos elementos que permitan la reconstrucción de la Historia de la Lectura, sino que, de manera específica, tratará de responder a preguntas sobre el “*cómo se lee*” y “*cómo se enseña a leer*”.

Por otro lado, este trabajo nos proporcionará una visión general sobre los discursos que de alguna manera movilizaron métodos que implicaron transformaciones en las prácticas de *la*

*lectura y la identidad del lector;*<sup>1</sup> asimismo nos ayudará a comprender el rol que cumplieron dichas prácticas como mecanismos de dominación y control por parte del Estado y que se canalizaron como elementos semióticos (aquellos referidos a la producción intersubjetiva del significado) en la sociedad colombiana.

El centro de interés estará en el periodo comprendido entre 1870 y 1886, conocido como “Olimpo Radical”, el cual se caracterizó por la organización de la “Instrucción Pública” (origen del sistema educativo actual) y el empoderamiento del campo de la educación por parte del Estado, realidades que se hicieron palpables con la expedición del Decreto Orgánico de Instrucción Pública –DOIP- de 1870, que a su vez propició la regulación y normalización de los métodos de aprendizaje, los textos escolares y los manuales de lectura.

Dichos textos moldearon las prácticas de lectura y lógicamente las características que identificarían al sujeto como colombiano. Pero ¿cuáles fueron los mecanismos que permitieron dicha construcción? ¿Cuál fue el rol de la lectura dentro del campo de la Instrucción Pública y la constitución de un Estado nación? ¿La lectura tuvo un papel de mediador semiótico? Tales cuestionamientos nos llevan a estructurar la pregunta principal de investigación ¿Cómo se construyen las identidades sociales y los dominios discursivos del lector y la lectura enunciados por el Estado en el DOIP y los manuales de lectura en el periodo del “Olimpo Radical” entre 1870 -1886? Responderla implicará comprender la forma en que los discursos institucionales de este periodo actuaron y constituyeron las prácticas sociales y moldearon las características del acto de leer, así como las de los lectores en sí mismos. Así las cosas, el objetivo es analizar *la construcción de las identidades sociales lectoras en los dominios discursivos propuestos en el DOIP y en los manuales de lectura en el “Olimpo Radical”*.

---

<sup>1</sup> Sobre la identidad, Roger Chartier plantea tres formas que actúan entrelazadas, de donde se construyen las características del lector: intelectual, práctico e institucional. En esta última es donde se movilizaban de manera estable la permanencia e identidad del grupo y por ende la práctica social.

Para conocer el impacto de estos discursos, Roger Chartier (1998) nos ofrece una propuesta metodológica centrada en el Estudio Crítico de los Discursos, partiendo de la premisa de entender la lectura como una práctica social realizada en un espacio concreto, anclado históricamente, en donde el lector comparte identidades, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer (Cavallo y Chartier 2001 p. 16). Dichas características se ven reflejadas en los discursos presentes en este momento histórico particular, de ahí que se hace necesario establecer las interrelaciones existentes entre el mundo del texto y el de los lectores y las formas en que los significados discursivos fueron reinterpretados por los distintos grupos sociales y moldearon, entre otros, la identidad del lector.

Entender la lectura como práctica social implica concebirla como un modo de acción realizada por un grupo, en un momento histórico particular, que dentro de la perspectiva del Análisis del discurso se encuentra “configurado socialmente, pero también que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social” (Fairclough, 2008, p. 172). En ese orden de ideas, el concepto de práctica social opera, por un lado, como una categoría mediadora entre la estructura y los eventos o acciones, pudiéndose entender los campos sociales (educativo, laboral, científico, etc.) y las instituciones como particulares y relativamente estabilizados entramados de prácticas sociales. Por otro lado, el discurso cumple un papel central en los mecanismos de dominación y control dando cuenta del modo como promueven particulares representaciones del mundo, formas de interacción e identidades sociales que resultan funcionales a los intereses de los grupos dominantes.

Conocer las características del discurso institucional del gobierno del “Olimpo Radical” nos facilitará reconstruir la identidad del lector en este periodo en particular, la cual

se estructura a partir de la lectura como una práctica social. El discurso presente en este periodo cumplió una función relacional, constituyendo y articulando instrumentos representados en textos como el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, que a su vez dio origen a los Manuales de Lectura (*Primer libro de instrucción pública para el aprendizaje combinado del dibujo, la lectura y la escritura* de Eustacio Santamaría y el *Primer libro de lectura arreglado* de E. Hotschick y M. Lleras) y que fungieron como mediadores (designación de elementos semióticos) entre la ideología del Estado y las prácticas sociales de la población colombiana.

Para identificar la forma como se establecen las relaciones del discurso con las prácticas sociales (y por tanto de la identidad del lector), por medio de los textos, recurriré a la propuesta de Norman Fairclough en *El Análisis Crítico*, donde emplea un estudio tridimensional, que a su vez permitiría conocer cómo el discurso institucional del “Olimpo Radical” es constitutivo de las identidades sociales (y simultáneamente de las relaciones sociales y sistema de creencias y conocimientos). Para este autor el análisis del discurso se caracteriza por estudiar especialmente las relaciones entre lenguaje y poder, buscando relieves el modo en que el discurso juega un rol central en los mecanismos de dominación y control social característicos de las sociedades. (Fairclough, 1998, pp. 11 - 12). Definir la representación del lector del “Olimpo Radical” deberá surgir a partir de las herramientas creadas o dispuestas en el discurso del Estado a mediados del siglo XIX.

Para conocer las particularidades y características del discurso y cómo estas contribuyen activamente a la construcción, sostenimiento y transformación de las prácticas sociales, Fairclough propone un modelo teórico de tres dimensiones para pensar el discurso y

su análisis. Este modelo consiste en conceptualizar y analizar cualquier “evento discursivo” en términos de tres facetas o dimensiones: como texto (en el caso particular como escrito); como práctica discursiva (que implica la producción y la interpretación del texto) y como parte de una práctica social. (Fairclough, 2008, pp. 172 -174).

Dentro de este análisis tridimensional, Fairclough supone una construcción intertextual como un potencial para elaborar un significado que, a su vez, tiene funciones *interpersonales*, *ideacionales* y *textuales*, dibujando una multifuncionalidad del lenguaje. En relación con la funcionalidad ideacional, los textos construyen creencias y conocimientos sobre la realidad social en un momento dado, es decir la representación y el significado del contexto. La función interpersonal (el establecimiento, la reproducción, la negociación) constituye las propiedades de los sujetos y las interacciones que se establecen entre ellos. Por último, la función textual describe la unión de las partes de un texto en un todo coherente y la vinculación de los textos a contextos situacionales presentes en su momento. (Fairclough, 1998, pp. 11 - 12). Dichas facetas nos ofrecen una estructura para el análisis de los textos y la forma como se organizarán los capítulos del presente trabajo.

El primer capítulo analiza el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, documento que permitió crear las bases para el sistema educativo colombiano. Se describirán los aspectos ideológicos y discursivos en los cuales se encuentra inmerso el Decreto y se estudiarán sus propósitos: la sistematización de la Instrucción Pública y la construcción de un nuevo ciudadano, y cómo éstos orientaron el rol que juega la lectura, los métodos de aprendizaje y los manuales de lectura en la práctica social.

En el segundo capítulo me ocupo de dos manuales de lectura que fueron desarrollados desde las directrices del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870: *Primer libro de*



*instrucción pública para el aprendizaje combinado del dibujo, la lectura y la escritura* de Eustacio Santamaría y el *Primer libro de lectura arreglado* de E. Hotschick y M. Lleras. Aquí veremos la metodología del aprendizaje de la lectura, las lecturas que las componen y cómo éstas articulan modos de regulación del comportamiento y también su influencia en procesos cognitivos orientados por el pensamiento ilustrado, los cuales funcionan como mediadores semióticos y permean significativamente la construcción de la identidad del lector.

Por último se explicará brevemente el Método Objetivo, el cual cumple, en principio, con las reglamentaciones del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, descritas en los manuales de lectura y su incidencia en la construcción de la identidad del lector y las particularidades de la práctica de la lectura como mediador semiótico. Para concluir, la organización del trabajo nos llevará a sugerir una respuesta a la pregunta ¿Cómo se construyen las identidades sociales y los dominios discursivos del lector y la lectura enunciados por el Estado en el DOIP y los manuales de lectura en el periodo del “Olimpo Radical” entre 1870 - 1886?

## Capítulo 1: Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. “Olimpo Radical”

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 constituye uno de los textos más importantes de la historia de la educación en Colombia, por su rol en la transformación y consolidación de la “Instrucción Pública”, que luego sería la base para el sistema educativo nacional. En él quedaron establecidas varias normas jurídicas que le permitieron al Estado-Nación organizar, planificar y, principalmente, ejercer control sobre diferentes aspectos: infraestructura física, planes curriculares, textos, metodología y recursos administrativos y financieros, articulados todos para alcanzar los objetivos de la educación. Asimismo, materializó los principios que caracterizaron el pensamiento ilustrado, marcando *los propósitos que orientarían las prácticas, relaciones e identidades sociales* que se mantenían desde la Colonia, al igual que la generación de nuevas disputas políticas y sociales.

El impacto del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 no sólo se debió a la normalización del espacio educativo en las prácticas sociales, sino porque también le permitió al Estado (y no a la Iglesia), como institución legítima, asignar unas normas y valores para regular el comportamiento social de los habitantes de todo el territorio de los Estados Unidos de Colombia. Guzmán (2016) nos refiere que las “luchas políticas entre la Iglesia y el Estado alrededor de la educación, motivan representaciones del lector que van desde la construcción de una práctica de la lectura como un derecho y un deber público..., hasta un lector práctico que se encarna en el niño campesino” (p. 3). Igualmente, le dio la capacidad de moldear la nueva identidad del ciudadano colombiano, quien sería el garante de la legitimidad del Estado

republicano (autopoiesis)<sup>2</sup>. En otras palabras, se convirtió en una herramienta de control sobre los procesos de mediación (entre los que se incluye la lectura y escritura), que en su momento estuvieron a cargo de la Iglesia Católica.

El Decreto marca un propósito claro para las políticas educativas que guiarían los elementos para la construcción de la identidad como ciudadanos colombianos y, por ende, las relaciones e identidades del lector y la lectura no solo para el periodo del “Olimpo Radical” sino para procesos posteriores.

En el presente capítulo intentaremos reconstruir *cómo* el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 *operó dentro de las prácticas socio-culturales*, especialmente sobre los canales de reproducción social, los cuales influyeron en los elementos propios de la práctica lectora: lectura – lector.

Para ello, seguiremos la propuesta metodológica de Roger Chartier<sup>3</sup>, quien indica que el estudio crítico de los textos permite conocer cómo las dimensiones discursivas permean y transforman las prácticas sociales (como se citó en Saloma, 2009). Resalta la idea de entender los discursos como prácticas sociales, “lo que implica un modo de acción” que está anclado a un momento histórico particular en lo social y por tanto se encuentra “configurado socialmente, pero también que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye a configurar lo social” (Fairclough, 2008, p. 172).

Este autor propone un modelo de análisis crítico de discurso sistemático y coherente, que da cuenta de la multifuncionalidad de los textos y como estos son constitutivos de las

---

<sup>2</sup> El concepto de autopoiesis aplicado a los sistemas sociales implica que el carácter autorreferencial de estos sistemas no se restringe al plano de sus estructuras sino que incluye sus elementos y sus componentes; es decir, que el mismo sistema social construye o forma los elementos que a su vez lo constituyen.

<sup>3</sup> Roger Chartier nos ofrece una propuesta metodológica en tres puntos. Primero, realizar un estudio crítico de los discursos; segundo, realizar la historia de los libros “y de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito”; por último, hacer “el análisis de las prácticas” que posibilitan los procesos de significación cultural (Saloma, 2009).

identidades, relaciones y creencias sociales. Para explorar el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como evento discursivo, presentaré el análisis triádico de Fairclough, comenzando por su observación como *práctica social*, para luego verlo como *práctica discursiva* y finalizar el análisis como *texto*<sup>4</sup> (Fairclough, 1998, pp. 11).

### **El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como práctica social<sup>5</sup>**

A mediados del siglo XIX Colombia pasaba de ser una sociedad colonial (formas políticas y sociales estructuradas por la corona de España), a un Estado independiente que luchaba por mantenerse estable y homogéneo en todos los aspectos. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 nace en el periodo de los “Liberales Radicales”, que en ese momento ostentaban el poder desde 1863 y lo ejercieron hasta 1886.

Este periodo se caracterizó por una alta segmentación de diferentes sectores políticos, representados en dos fuerzas que se diferenciaban por sus posiciones frente al desarrollo económico y la influencia de la Iglesia en la sociedad: liberales y conservadores. Los segundos defendían el statu quo heredado de la Colonia y el control que ejercía la Iglesia, tanto en el comportamiento social como en aspectos de desarrollo económico. Entre sus miembros se contaban esclavistas, terratenientes, militares y burócratas, para quienes esas formas eran ideales y debían mantenerse. Los liberales, por su parte, eran partidarios de políticas destinadas a reducir la influencia de la Iglesia en las prácticas sociales, impulsando reformas económicas orientadas al desarrollo de la empresa privada, la industria y la tecnología,

---

<sup>4</sup> Para Fairclough, cada evento discursivo tiene tres dimensiones: 1. es un texto, oral o escrito; 2. es una instancia de una práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto; 3. es parte de una práctica social. Para el análisis del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 comenzaremos desde la práctica social hasta llegar al texto, para mayor comprensión del lector.

<sup>5</sup> Se refiere a diferentes niveles de organización social – el contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio o “contexto de cultura” (Fairclough, 2008, p. 176)

superando la estructura colonial. Se componía por miembros de diversos sectores, principalmente comerciantes artesanos, así como grupos de intelectuales entre los que se hallaban periodistas y profesionales formados en Europa.<sup>6</sup>

Para este periodo (según los Liberales), Colombia tenía tres temas prioritarios que debía solucionar: La organización del Estado-Nación, la cual debería orientarse en un modelo republicano y democrático; el desarrollo de una economía industrial y privada que permitiera salir de la pobreza y el feudalismo; y la creación de un sistema de instrucción capaz de incorporar al país en las prácticas culturales, científicas y tecnológicas que lo llevaran a insertarse en la economía moderna (Tirado, 1998).

Para enfrentar este panorama y construir una sociedad moderna, los Liberales Radicales (algunos educados dentro de la corriente ilustrada de Europa) estructuraron el gobierno con una orientación republicana bajo la Constitución de Rionegro, que proclamaba tres poderes independientes -Ejecutivo, Legislativo y Judicial-, la separación de Iglesia y Estado, un sistema democrático, donde los gobernantes y autoridades políticas deberían ser electos popularmente por la figura central del Estado, el ciudadano, iniciativas que garantizarían los derechos individuales y sociales, tales como libertad de prensa y opinión, independencia económica, derecho de propiedad, protección frente a posibles abusos de las autoridades, además de libertad de creencias religiosas. La educación, entonces, debería tener un rol principal dentro una sociedad colombiana moderna.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue el primer acto administrativo que surgió de la Constitución de Rionegro y puso en práctica lo proclamado en la Ley

---

<sup>6</sup> Los liberales, más que ser un grupo político cohesionado, se caracterizaban por ser diverso, que en ocasiones específicas se unían en favor o en contra de alguna postura particular. A mediados del Siglo XIX esta división fue más significativa, diferenciándose dos grupos particulares; los "draconianos", partidarios de una economía proteccionista liderada por los artesanos, y "los gólgotas", que defendían políticas económicas de libre cambio, representados por comerciantes exportadores e importadores. (Delpar, 1994). Este último llegó a llamarse "radicales".

18680530 de 1868<sup>7</sup>, asignando al Poder Ejecutivo la función de dirigir, desarrollar e intervenir “en los asuntos que sean propios de la Instrucción Pública”, tales como presupuesto, espacios físicos y personal. A esta figura se le delega una serie de funciones representacionales, entre las que se cuenta “Determinar los métodos, señalar los textos de enseñanza que hayan de servir en los establecimientos nacionales i dirigir la adaptación o la traducción i la publicación de dichos textos cuando sean necesarios” (Ley 18680530 de 1868, art. 6, numeral 4).

Antes del Decreto y la Constitución de Rionegro, las formas de educación, principalmente la básica, estaban estructuradas en torno a los principios morales católicos – controlados por la Iglesia- y a estilos pedagógicos anglosajones orientados al asociacionismo empírico, lo cual reducía el aprendizaje a una adquisición exógena a partir de las presentaciones verbales repetitivas (Piaget, 1970 p. 86). La educación en las escuelas se basaba en el método lancasteriano, dependiendo principalmente de las parroquias locales a lo largo y ancho del país.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue expedido en el gobierno del General Santos Gutiérrez Prieto (1868-1870) y consolidado en el periodo presidencial del General Eustorgio Salgar (1870-1872)<sup>8</sup>. Sus disposiciones despojan a la Iglesia del control sobre la práctica educativa e implementa una Instrucción Pública de carácter laico, obligatorio y gratuito “dentro de un sistema uniforme dirigido a la naturaleza de la enseñanza, la

---

<sup>7</sup> Diario Oficial No. 01252 del 12 de junio de 1868 “Esta norma no incluye análisis de vigencia”. Sobre instrucción pública El Congreso de Los Estados Unidos de Colombia

<sup>8</sup> Para Eustorgio Salgar la educación era el instrumento supremo del cambio y de la consolidación nacional; el único camino para formar las generaciones que realizarían la verdadera independencia intelectual de Hispanoamérica. Igualmente promueve la llegada de nueve pedagogos alemanes de alto nivel de preparación: Gotthold Weiss para Antioquia, Ernesto Hotschick para Boyacá, Julio Wallner para Bolívar, Augusto Pankou para Cauca, Carlos Meisel para Magdalena, Ofrauld Wirsing para Panamá, Alberto Blume para Cundinamarca, Gustavo Radlack para Tolima y Carlos Uttermann para Santander. El objetivo de cada uno de los pedagogos en las respectivas capitales de estado, fue fundar y dirigir una escuela normal y una elemental modelo, anexa a la normal. Se consideró importante introducir en el país las enseñanzas que se impartían en las escuelas normales de Prusia, y entre ellas los métodos de enseñanza pestalozziana. Estos métodos se basaban en la actividad de los alumnos por medio de la inducción y con la disciplina del amor reflexivo. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/salgeust.htm> 7/09/2017

inspección y administración y se esquematizaban los planes de estudio, los métodos de enseñanza y la preparación de maestros” (Rausch, 1993, p. 83), principios que pertenecieron al pensamiento Ilustrado de la época, los cuales priorizaban a la ciencia y la razón como criterios para la formación del ciudadano, así como la libertad, la igualdad y la defensa de los derechos humanos.

Igualmente, el Decreto priorizaba el método objetivo, pedagogía formada a partir del Método Pestalozziano, el cual consistía en el aprendizaje de los saberes a partir de superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas y abogaba por potenciar habilidades creativas, intelectuales y físicas basadas en la razón, la ciencia y la libertad, desplazando pensamientos y actuaciones mágicas y supersticiosas.

En suma, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue la materialización de las ideas que caracterizaron las políticas del “Olimpo Radical”, que a su vez expresaron los principios del Pensamiento Ilustrado (libertad, igualdad, ciencia y razón) y se convirtió en el primer ejercicio concreto del Estado para desarrollar y organizar formalmente la enseñanza (sistema educativo) y aunar las fuerzas que movilizarían los procesos que permitieran la legitimidad y estabilidad del modelo de gobierno liberal. Señaló, igualmente, los propósitos que orientarían las herramientas que moldearían las prácticas y las identidades sociales, entre ellas la lectura y el lector colombiano

Además, propició las disputas políticas entre liberales y conservadores y atizó conflictos sociales que perdurarían hasta mediados del siglo XX.

## El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como práctica discursiva<sup>9</sup>

Fairclough (2008) afirma que el uso lingüístico, entre otros, implica un modo de acción que se encuentra anclado a un momento histórico y social, por lo cual “*está configurado socialmente*”. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 no sería ajeno a ello y representaría en principio la institucionalización de los diferentes órdenes del discurso que estaban presentes en la época. Por tanto, para percibirlo como práctica discursiva, es necesario comprender el campo y las fuerzas por las cuales emerge: sus antecedentes históricos, su naturaleza como acto administrativo del siglo XIX, la ideología que materializa (pensamiento Ilustrado, valores, saberes y métodos) en la política del Estado-Nación (*producción*). Asimismo, cómo estas órdenes del discurso generaron una serie de cambios dentro de las prácticas sociales que hasta el momento se habían mantenido y las formas en que la “Instrucción Pública” moldearía los modos por los cuales podrían fundamentarse los juicios normativos o de valor de los ciudadanos y así legitimar el poder de un Estado republicano, lo cual, a su vez, podría explicar la caída del periodo hegemónico del gobierno Liberal Radical (*interpretación*).

Un antecedente histórico es la Ley 18680530 de 1868<sup>10</sup>. Con base en ella, el Poder Ejecutivo promulga el Decreto, con el objetivo de dirigir, organizar y reglamentar en un solo sistema todos aquellos aspectos relacionados con lo que hoy llamamos “educación pública”, recogiendo en una única norma lo que hasta el momento era un “sistema disperso y local”.

---

<sup>9</sup> “se ocupa de los aspectos socio cognitivos de la producción y la interpretación de los textos...Este análisis involucra tanto la explicación paso a paso del modo en que los participantes producen e interpretan los textos, en lo que sobresalen los análisis conversacionales y pragmáticos, como así también los análisis que se centran en la relación entre el evento discursivo y el orden del discurso, y en la determinación de qué prácticas y combinaciones discursivas están siendo configuradas” (Fairclough, 2008, PP. 176 -177).

<sup>10</sup> Diario Oficial No. 01252 del 12 de junio de 1868 “Esta norma no incluye análisis de vigencia”. Sobre instrucción pública El Congreso De Los Estados Unidos De Colombia



Esta función normalizadora fue posible por su naturaleza o género: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 *es un acto administrativo*, por lo cual es necesario entender qué es y cómo “este género de texto” actúa dentro del orden político y sus implicaciones en la sociedad.

Los actos administrativos son la expresión de los propósitos del Estado, y tienen efecto en la conducta social y/o los actos de los sujetos. Los juristas los definen como el ejercicio del Estado, como “la declaración unilateral realizada en ejercicio de la función administrativa, que produce efectos jurídicos individuales en forma directa” (Rodríguez, 2005, p. 235). De ahí que su naturaleza se relaciona con el propósito de cualquier sistema político: *el Poder*. Según el politólogo David Easton, el objetivo de cualquier Estado es “la asignación autoritaria de valores a una sociedad” (Easton, 1978, p. 114). Por tanto, es viable decir que el fin *último* de cualquier acto administrativo es regular los comportamientos sociales e individuales dictando el valor moral de las acciones correctas y distinguirlas de aquellas que no lo son. La aplicación de estos valores depende del poder político y la aceptación social que el gobierno tenga en el contexto social de un territorio.

En el caso de los propósitos del Decreto Orgánico de Instrucción Pública, son particularidades propias del pensamiento ilustrado. La educación era vista como parte fundamental para perpetuar sus principios. Por ejemplo, sostenía la construcción de la igualdad de derechos entre los ciudadanos, quienes no podían depender de otros a causa de la ignorancia, ya que esto los somete al poder (clara alusión a la Iglesia). Una sociedad en la que todos gocen de conocimientos e instrucción será más libre, moderna e industrializada, los oficios y las artes progresarán en mayor medida, los trabajos serán más productivos y seguros, tendrá mejores leyes y así una administración pública más eficiente y eficaz. En este punto, la

“Instrucción Pública” cumple un rol significativo en el progreso social y la formación de ciudadanos racionales, que, unida al derecho y la ley, mejoraría todos los aspectos de la vida humana<sup>11</sup>.

La nueva clase política ilustrada de Colombia comprendía esta idea. Reconocía que si quería permanecer con las riendas del control del Estado, no lo podía hacer por formas dictatoriales o autoritarias sin respaldo democrático, sino por el apoyo de un grupo mayoritario de “ciudadanos” formados que compartieran medianamente los principios ilustrados, articulados en la ciencia y razón humana. Muchos autores (Zuluaga, 2001; López, 1990) hacen referencia a la idea de que mantener la legitimidad de un Estado independiente de la Corona española, debería darse solo por el camino democrático, expresado en el derecho al voto. Sin embargo, el ejercicio de tal derecho solo podría ser posible para aquellos que supieran leer y escribir (limitadamente)<sup>12</sup>. Instruir a los ciudadanos de la nueva sociedad colombiana era prioritario en la agenda política del momento, como se comentó anteriormente<sup>13</sup>.

La práctica educativa que se vivía en las escuelas podría ser un modelo para las prácticas sociales, como se lee en la publicación periódica Escuela Normal, en su edición de septiembre de 1872:

“La escuela es la sociedad en pequeño: diariamente ocurren en ella sucesos semejantes a los que ocurren en la sociedad en la vida común. En ella se presenta tan vasto campo para ejercitar el

---

<sup>11</sup> Dichos efectos pueden encontrarse en España. La obra “La instrucción pública, único y seguro medio de la prosperidad del Estado”, publicada en 1808 de Josef de Vargas Ponce, puede ser un antecedente del Código de Instrucción Pública 1868, antecesor del Decreto Orgánico de Instrucción Pública 1870 y donde se resalta la puesta en práctica del método de Pestalozzi. En el caso de Francia, la Asamblea francesa 1789 encomendó al Estado la titularidad en asuntos referentes a la instrucción, convirtiéndola en un servicio público, una educación para las masas. De esta manera, la asistencia a los pobres se convirtió en beneficencia pública y la educación dada por los religiosos pasó a ser un servicio público secularizado y de titularidad estatal, esto centrado en el progreso y expansión educativa del país (Negri, 2012).

<sup>12</sup> A mediados del siglo XIX muchas personas del territorio latinoamericano podían leer incipientemente; sin embargo, la escritura sí se establecía como un privilegio de unos pocos, lo cual garantizaba una educación primitiva dentro de los valores ilustrados, los cuales se transmitían por medio de la lectura.

<sup>13</sup> Santander, a través del programa de Instrucción Pública (Plan Santander), pretendió la uniformidad de la educación pública por medio de currículos y de planes de estudio iguales tanto para los colegios como para las universidades (Sierra, 2004). Bolívar, por su parte, implantó el método lancasteriano, a quien tuvo la oportunidad de conocer y vivenciar su método en Inglaterra, para luego crear una comisión de maestros lancasterianos, y formar las primeras Escuelas Normales en Caracas, Quito y Bogotá.

deber; como en una familia; porque ella abraza una gran variedad de relaciones i crea gran variedad de derechos; todos los cuales son susceptibles de ser infringidos, i cada falta da ocasión para una lección de justicia”<sup>14</sup>.

Las escuelas se constituyeron en el espacio ideal para reflejar las prácticas sociales diarias del territorio colombiano y estuvieron sujetas a las orientaciones de las normas establecidas por la escuela representada en el maestro. En otras palabras, en ellas el Estado podría orientar y dirigir el comportamiento de los individuos, extrapolarse al comportamiento social dentro y fuera de la escuela y establecer el control que debería ejercerse sobre los modos de consumo del texto, o los métodos de enseñanza.

En el Decreto es visible la orientación hacia posturas que hoy podemos caracterizar como constructivistas. Si analizamos el apartado del artículo 62, encontramos que, con relación a los métodos de enseñanza... *“No se adoptará ningún método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a expensas (sic) del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico”*, una clara crítica a una educación forjada en una enseñanza programada mecánicamente por asociaciones progresivas, donde la participación del sujeto es pasiva frente al conocimiento.

El aprendizaje no debe ser una transmisión de información de manera exógena hacia el sujeto y sin que adquiera conciencia de ello, tal como queda consignado en el siguiente apartado: *“3ª. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende”*. La educación debe ser caracterizada por entregar al

---

<sup>14</sup> Escuela Normal. (1872, 2 de Septiembre). Instrucción Popular; Curso Normal; De los Institutores primarios: Cómo debe trabajar el institutor primario en fortificar el carácter de los niños. Bogotá. p. 555.

estudiante herramientas que lo lleven a construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Es decir, el sujeto debe tener un rol activo en su aprendizaje, lo cual le permitirá adquirir conciencia (darse cuenta) del conocimiento.

Por el contrario, el Decreto se decanta por métodos que se caractericen por el papel central y activo del sujeto frente a la adquisición de conocimiento, que tienen en cuenta una dinámica descrita por “superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas” (Piaget, 1975), como dispone el siguiente artículo:

“Las materias de enseñanza se dividirán en cursos progresivos, distribuidos de manera que los niños los recorran gradualmente en los años que dure su aprendizaje, sin que sea permitido hacer alteración en favor de ningún individuo, ni dar la preferencia a una materia sobre otra, ni entrar en operaciones forzadas del espíritu contrarias al desarrollo natural de la razón”. (DOIP, 1870, Art. 63)

Este último es el eje central del pensamiento ilustrado. El rol activo del sujeto y un aprendizaje por superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas, en aquel momento hacían una clara alusión al Método de Pestalozzi, el cual era característico dentro de la escena ilustrada, tanto en Francia como en España, y dejaba de lado formas pedagógicas como el Método Lancaster, representativo de la enseñanza dictada por la Iglesia Católica.

Un ejemplo del Método de Pestalozzi era la forma como el profesor iniciaba a partir de los elementos más comunes para los estudiantes en su contexto: percibir esos objetos, descubrir sus propiedades, funciones y la forma de interacción con ellos y otros objetos; “finalmente ubicaban las tres relaciones generales indicadas por las palabras haber, tener y

hacer”. En el caso de la lectura, lo consideraba el medio eficaz y vital en el proceso cognitivo y en el aprendizaje de todas las materias científicas y artísticas<sup>15</sup>.

Establecer un control de este proceso de “*reconstrucción por reinvención*” era de gran importancia para el gobierno del Liberalismo Radical y es una evidencia notable sobre la imagen del sujeto como un agente con un rol activo del aprendizaje. En el Decreto es posible rastrear la idea de los sujetos como operadores de significado, en donde el conocimiento adquirido es mediado por el lenguaje “*(signos) y la cultura, desarrollada histórica y socialmente*”. En otras palabras, para la práctica de la lectura, los lectores tienen la capacidad de extraer sentido de un texto leído.

Por consiguiente, si el sujeto participa activamente en su proceso de aprendizaje, viendo los signos como mediadores, entonces ***la imagen del lector es activa***. Sin embargo, esta pertenece a los discursos generales, generados en el periodo de la Ilustración, los cuales se enfocaron dentro de la “Instrucción Pública” y en el ejercicio práctico se encuentran limitados.

En suma, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 tiene un impacto directo sobre las prácticas sociales. Establece los propósitos por los cuales deben construirse las herramientas de transformación en la práctica social como la libertad, la igualdad, la defensa y el acceso a los derechos humanos, el carácter laico y obligatoriedad de la educación. Además de los modos como debería orientarse la adquisición del conocimiento y el saber: ciencia y razón. Lejos de la comprensión del desarrollo cognitivo, el objetivo implícito del texto era alinear las formas en las cuales los nuevos ciudadanos formados dentro de la política del gobierno Liberal Radical deberían fundamentar sus juicios normativos o de valor que guían las conductas del ciudadano.

---

<sup>15</sup> *Ibidem*

Por lo anterior, es posible detectar en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública procesos de significación (interpretación y producción de textos) que regularon las prácticas sociales y que orientaron mecanismos de mediación semiótica como textos (como los manuales de lectura) y modelos pedagógicos (como el aprendizaje de lectura representados en el método Objetivo).

### **El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 como texto<sup>16</sup>**

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 materializa la voluntad del Gobierno nacional, en cabeza de Liberalismo Radical, y los principios expresados en el pensamiento Ilustrado. Para comprender esta idea es necesario introducir el análisis tridimensional del discurso de Fairclough (1998) conocer el contenido de la textura (*p 11*), con el propósito de mostrar más adelante como las multifuncionalidades *ideacionales* (sistema de conocimiento y creencias), *interpersonales* (interacción social entre los participantes del discurso, al igual que la construcción de identidad (*p 11*))<sup>17</sup>.

El Decreto fue organizado en cinco áreas: **Título I: Preliminar**, el cual estructura la Instrucción pública en tres ramas: *enseñanza, inspección y administración*. Su propósito era ejercer el control sobre casi todos los aspectos relacionados con lo que en su momento se denominó “Instrucción Pública”. A pesar del carácter federalista del Estado, la educación era un tema de dominio del Estado central, por medio de la Dirección General de Instrucción

---

<sup>16</sup> El análisis textual debería significar el análisis de la textura de los textos, su forma y su organización, y no solamente comentarios sobre el ‘contenido’ de los textos que ignoran la textura” (Fairclough, 2008).

<sup>17</sup> Fairclough considera que el lenguaje siempre funciona en el texto simultáneamente de forma ideacional en la representación de la experiencia y del mundo, de forma interpersonal en la constitución de la interacción social entre los participantes del discurso, y de forma textual en la unión de las partes del texto en un todo coherente (precisamente un texto) y en la unión de los textos con los contextos situacionales (Fairclough, 1995, p. 11).

Pública. A esta oficina se le encargó la función de estructurar y organizar jerárquicamente todo lo que podríamos llamar ahora sistema educativo: manejo del presupuesto, organización de bibliotecas y escuelas, proveer los cargos correspondientes, formular los métodos de enseñanza y proporcionar los textos y material educativo.

**Título II: Dirección de la Instrucción Pública.** Crea la Dirección General de Instrucción Pública, cabeza regente del sistema jerárquico de Instrucción Pública, con relación directa con el Poder Ejecutivo. Su función es gestionar, planificar y controlar: “En la Dirección jeneral de Instrucción pública está depositada la confianza nacional en lo relativo a este ramo de la administración: ella comunica el movimiento a todo el sistema, pone en acción los elementos destinados al desarrollo de la enseñanza i en cuanto a ella dependa es responsable de sus progresos” (DOIP 1870, Art. 8).

Por otro lado, dispone las herramientas para la ejecución de las siguientes tareas: a) la vigilancia y seguimiento de los ramos de la instrucción, enseñanza, inspección y administración, basados en una organización jerárquica de distribución del poder, a su vez expresada en los cargos directivos de los Estados federales, que son quienes articulan la relación con el Poder Ejecutivo central y por lo cual, ejercen control del territorio; b) el control y dirección del contenido temático de la instrucción pública, que está dirigido principalmente al estudio de los métodos y textos de enseñanza, así como a la divulgación del conocimiento.

Desarrolla un sistema jerárquico que permeará la esfera pública de la sociedad colombiana y su propósito estará concentrado en la construcción de nuevos sujetos (ciudadanos), por medio de las funciones promulgadas: el dominio sobre la producción de textos (conocimiento disponible) de la manera como los sujetos interpretan y consumen textos

(construyen conocimiento). Por ejemplo, en el artículo 26, “Los principales deberes i atribuciones de los Directores de la instrucción pública”, encontramos en el numeral “8: Estudiar los métodos i sistemas de enseñanza, i designar los que, según las circunstancias, deban observarse en cada escuela”. Y en el numeral “11º: Hacer que se enseñen las materias asignadas a las escuelas, que se observen en ellas los métodos adoptados, i que se atienda con esmero a la instrucción moral de los niños”. En el numeral “9º: Adoptar, de entre los textos designados por la Dirección jeneral, los que han de servir para la enseñanza de las diferentes escuelas”. Los textos son el siguiente filtro de control del Estado. Nos refiere una clara intención sobre la forma como deben construirse los procesos de significación. Además, provee los medios para que el sistema político de características Republicanas y de ideales Ilustrados pueda reproducirse y mantenerse como forma hegemónica (Autopoiesis). Recordemos que la construcción de la realidad está mediada por el lenguaje y por ende por la forma como se aborda el aprendizaje<sup>18</sup>.

**Título III: Enseñanza.** Es uno de los más importantes para reconstruir la función ideacional, ya que en él se consignan los principios relevantes (pensamiento Ilustrado) en la forma como se creía debían construir las prácticas sociales. Se observa con mayor profundidad el interés del Estado por el control sobre los procesos de significación. No en vano es uno de los apartados más extensos del Decreto, compuesto por 180 artículos, cada uno de los cuales buscaba el dominio sobre casi todos los aspectos que podían componer un sistema educativo (epistemológicos, metodológicos y procesos de enseñanza, disciplina, formas de calificación, castigos, sanciones, tanto en lo administrativo como en los salones de clase, espacios educativos, etc.).

---

<sup>18</sup> Es claro para la postura constructivista de la psicología la idea de una construcción del conocimiento mediada por los elementos perceptivos (Piaget) o la internalización de los procesos mentales mediada por el lenguaje (Vygotsky).



*Capítulo I. Escuelas.* Son el elemento principal del sistema y en el cual debería ejercer el control del Estado. Según el artículo 11, tiene “por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i magistrados de una sociedad republicana i libre”. Sobresale el término magistrados, haciendo referencia a los agentes que ejecutan y dinamizan los valores del pensamiento ilustrado: son los guardas de las ideas de libertad e igualdad, con énfasis en el derecho y la ley como expresiones de la voluntad soberana del pueblo.

*Capítulo II. Escuelas Primarias.* Se construye la idea de un sujeto activo en el proceso de significación. Se identifica el principio del desarrollo cognitivo de los niños por etapas. La enseñanza debe realizarse desde lo más simple hacia lo más complejo de las operaciones (sección segunda). Bajo esta idea se organizan los centros educativos, las escuelas: elementales y superiores. Se *instruiría*<sup>19</sup> en lo básico y necesario para la práctica de un oficio, fomentarían la capacidad de la lectura crítica y literaria, la correcta escritura (Art. 39, 42, 43, 45), la aritmética, la resolución de problemas (Art. 41), el énfasis en el sistema métrico (Art. 40). También se observa la orientación de la instrucción por el rol de género (sección tercera), señalando una diferencia social y cultural que se mantuvo en la educación hasta mediados del siglo XX.

El control sobre los modos de consumo de los textos se expresa en el *Capítulo III. Métodos de enseñanza.* Se establecen las herramientas para la ejecución del día a día en las aulas de clase: tareas, disciplina, sistema correccional, premios y castigos (sección tercera a la sexta). Se expresa la “libertad de métodos de enseñanza”, pero estos son proporcionados por el Estado, artículo 61: “Los Directores de la Instrucción Pública tienen libertad para prescribir

---

<sup>19</sup> Actualmente instruir se distingue de enseñar. El primero hace referencia a la transmisión de información; el segundo motiva a la reconstrucción del saber.

los métodos que han de observarse en las diferentes escuelas del Estado, elijiéndolos de entre los designados por la Dirección jeneral de Instrucción pública”.

El *Capítulo IV* es uno de los más controvertidos, tal vez por la injerencia en el espacio privado de las familias colombianas: *asistencia obligatoria a las escuelas*. Se crean los medios para garantizar su cumplimiento, estableciendo así la normalización de la relación del Estado con las familias por medio de las escuelas. En este apartado se nota el afán del gobierno Liberal Radical por generar una transformación rápida de la sociedad.

Los Capítulos V, VI y VII hacen referencia a las condiciones mínimas para el desarrollo y la formación de instituciones especializadas en los métodos de enseñanza (Art. 114, 115, 132-137), caracterizadas por ser los centros de una nueva sociedad de instructores que fueran *modelos del buen ciudadano* (Art. 114, 115, 138-142), de los cuales dependía la expansión al territorio nacional de los principios de la instrucción y en los que recaía la responsabilidad del progreso del pensamiento liberal (Art. 143-148).

En los siguientes dos capítulos se establecen los mecanismos por los cuales el Estado asigna autoritariamente los valores de la sociedad colombiana. **Título IV: Inspección**, el segundo de los tres ramos, tiene “por objeto hacer eficaces las disposiciones del presente decreto, de los reglamentos i providencias que se dicten en su ejecucion i todas las demás resoluciones que se espichan para el fomento de la Instrucción pública” (DOIP 1870, Art. 210). Se plantean los mecanismos que permitían soportar e implementar un proceso de retroalimentación y vigilancia, así como los de fiscalización de las funciones de cada uno de los cargos y las relaciones sociales instituidas (obligatoriedad de la asistencia a clase o las funciones de los directores y subdirectores). Para la ejecución eficiente de las tareas y

seguimientos antes mencionados, se dividían en cada uno de los espacios de la organización del territorio, local (Capítulo II), departamental (Capítulo III), y por estado (Capítulo IV). En otras palabras, los inspectores le sirven al Estado para mantener el control de procesos y de sus propios miembros.

**Título V: Administración.** Es el último ramo de la instrucción pública y su propósito es brindar la estructura que sostiene al sistema. Se encargaba de los recursos físicos como las escuelas, edificios, mobiliario, útiles, manejo del presupuesto según la relación con el territorio (Art. 257, 258 y 259), sostenimiento, distribución de recursos y el pago por la labor, con lo cual garantizaba un sistema dirigido a gran parte de la población colombiana, lo que favorecía la difusión de las ideas acerca de la ciudadanía y que, por tanto, la cobertura de las Escuelas fuera suficiente y que éstas tuvieran los recursos educativos necesarios, incluido el elemento más significativo: maestros adecuadamente preparados para dirigir un proceso de instrucción moderno acorde a una sociedad republicana.

En suma, en la organización del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 se observa la intención normativa y de control sobre el ámbito educativo que a la sombra de los ideales Ilustrados orientaría y regularía los comportamientos de las prácticas sociales. El control que el Estado ejerce sobre los métodos de enseñanza y de la producción y distribución de los textos (y del conocimiento), moldearía la nueva identidad de los sujetos de la naciente república. De ahí que sea posible reconocer las características que dibujan la representación de la identidad sujeto, proveyendo los elementos que le permitan construir una realidad colectiva, bajo los valores morales ilustrados.

### ***Multifuncionalidad del Decreto***

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 encarna el uso del lenguaje en un orden del discurso particular (consolidado como un acto administrativo) para representar las formas como deben construirse las relaciones e identidades sociales por medio de “la instrucción”. El Decreto se arraiga como un evento discursivo<sup>20</sup>. Pero ¿cuáles son las transformaciones que pretende realizar en las prácticas sociales y bajo qué discursos trata de sustentar dichas transformaciones?

Vista la organización del texto, es posible reconstruir con mayor claridad los significados que se entretajan por medio de su funcionalidad: ideacional, interpersonal y textual.

En su *funcionamiento ideacional*<sup>21</sup>, el Decreto no sólo constituyó el sistema de “instrucción pública”, sino que estableció las bases por las cuales el ámbito de “la Educación” formaría parte significativa de las prácticas sociales en Colombia, como centro de conocimiento-saber y orientación ético-moral. En particular, instauró la idea de la educación como un derecho (libertad) de todos (igualdad) y como medio para conseguir el progreso social (cualquiera que sea su significado). Por tanto, es un deber del Estado garantizar las mínimas condiciones para que los jóvenes puedan adquirir y acceder a los conocimientos de las ciencias, las letras, la política, el arte y el cuerpo.

A partir del Decreto, el Estado es el mayor garante de la instrucción de los jóvenes que, hasta el momento de la Colonia, era de dominio exclusivo de los padres o los sectores

---

<sup>20</sup> Para Fairclough los eventos discursivos son instancias de uso lingüístico, analizadas como texto, práctica discursiva y práctica social (Fairclough, 2008, p 177)

<sup>21</sup> En su funcionamiento ideacional, los textos constituyen sistemas de creencias y conocimiento (incluyendo aquello a lo que Foucault se refiere como “objetos”) (Fairclough, 1995, p. 12).

religiosos católicos del país. Ahora el Gobierno toma el control y se convierte en el principal agente regulador, a través de la estructuración y gestión del sistema educativo, determina lo bueno y lo malo del comportamiento social. En el Capítulo III, la sección tercera, cuarta y quinta están destinadas a la disciplina, sistema correccional y premios de los comportamientos en las aulas de clase que luego se pretende se extrapolen a la vida social. En algunos de ellos se lee:

Art. 51. El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, i tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.

Art. 67. Los Directores cuidarán constantemente de conducir a los alumnos por medio de estímulos de honor, tratándolos con aprecio, corrijiéndolos con bondad, i haciéndoles conocer las faltas cometidas i la necesidad i justicia de la correccion. Observarán la mayor imparcialidad i rectitud al reprender i castigar, de manera que no solamente haya justicia en estos actos, sino que ella sea patente, como que el procedimiento del Director debe ser en tales casos una leccion práctica de moral para los alumnos. No se hará diferencia alguna entre los niños para el castigo o para el premio, por razon de su nacimiento o fortuna, ni por otras consideraciones, sino solamente por su conducta i cualidades personales.

Art. 73. El Gobierno no premia sino los esfuerzos hechos para adquirir un gran mérito moral; en consecuencia, no se recompensará en ningun caso a un alumno por sus dotes naturales ni por los progresos que haya hecho en el estudio, si no ha observado conducta ejemplar dentro i fuera de la escuela. (DOIP 1870)

Como resultado, observamos que es “la Escuela”, en cabeza de los maestros y los directores, el nuevo custodio de la moral y la ética social en la sociedad colombiana.

Esta regulación del comportamiento estaba orientada por los principios que promulgaba el “Pensamiento Ilustrado”, el cual se centraba en el ejercicio de la ciencia

experimental y la razón, como herramientas para conseguir el “Progreso”. Este no solo estaba caracterizado por el desarrollo económico, sino que a su vez estaba orientado por el cultivo continuo del “espíritu”<sup>22</sup> en el conocimiento y el cuerpo, de manera que sería posible alcanzar altos valores morales (tolerancia, justicia, verdad, libertad), todos elementos para la construcción de la “felicidad humana”.

*La igualdad*, valor crucial para el pensamiento ilustrado, caracteriza aquellos Estados en los que sus ciudadanos, sin exclusión, alcanzan en la práctica la realización de todos los derechos humanos, fundamentalmente civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, necesarios para alcanzar un verdadero progreso.

Así, por ejemplo, queda consignado en las funciones del director de escuela:

“Es un deber de los Directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instruccion, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderacion í templanza, i en jeneral todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, la base sobre que reposa toda sociedad libre.” (DOIP 1870, Art 31)

Del mismo, introdujo *la idea de los derechos civiles y políticos*, favoreció las condiciones para que se desarrollara la identidad de un Estado independiente bajo los valores propios de la era ilustrada, amplió el significado de libertades individuales y la capacidad del ciudadano para participar en la vida civil y política en condiciones de igualdad y sin discriminación, punto crucial para el gobierno, porque le permitiría construir los medios que

---

<sup>22</sup> Es interesante ver la utilización de la palabra “espíritu” en el texto. Solo puedo suponer que su significado está relacionado con los procesos cognitivos tendientes a la motivación en relación a las habilidades propiamente cognitivas. Igualmente con la consciencia e identidad del ser humano como ciudadano.

garantizarían la reproducción y el mantenimiento del propio Estado, de carácter republicano. En otras palabras, creó las herramientas para que la naciente clase burguesa mantuviera el poder político del territorio nacional: el derecho de los ciudadanos a votar, ser votado y participar en la gobernación del Estado.

“Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad i capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar i perfeccionar la organizacion republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad.” (DOIP, 1870, Art. 31)

Por último, debe destacarse la idea sobre el *tipo de saberes* que debían dictarse en las escuelas y los métodos de enseñanza que se consideraban apropiados para la instrucción de estos mismos temas (núcleos del saber que se mantienen aún hoy en día). Algunos de estos son importantes para el Progreso económico (aritmética, el sistema legal de pesas i medidas en las Escuelas Primarias y ciencias a las artes i oficios, de Agricultura i de Economía social i doméstica en las Escuelas Normales), otros para la construcción de Identidad de Estado (nociones jenerales de higiene i de jeografía e historia patria). Dicho conocimiento podría ser posible sobre la base de las materias de Lectura y Escritura, medios de acceso al saber.

“La enseñanza en las escuelas primarias elementales abraza las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicios de composicion i recitacion, i nociones jenerales de higiene i de jeografía e historia patria. Además habrá en cada escuela una clase de canto” (DOIP, 1870, Art. 38)

La importancia de los métodos de enseñanza, expresada en la Sección Segunda del Capítulo III, se fundaba sobre la base de disciplinas nacientes dentro de la academia como la

Licenciatura y la Psicología. Existía una clara inclinación por aquellos métodos, que hoy llamamos constructivistas. Realizaba una división implícita sobre aquellos en que la enseñanza se imparte mecánicamente por asociaciones ordenadas progresivas de carácter repetitivo y aquellos que pretendían la construcción y reconstrucción del saber en superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas. Este valor positivo que se le asigna a estas últimas, es algo que se ha mantenido como un ideal en la educación en nuestros días (aunque la terminología haya cambiado, aquellos métodos que tengan el mismo principio son percibidos hoy en día como óptimos e innovadores).

Así las cosas, el Decreto proclama la normalización de la educación dentro de las prácticas sociales. “La Escuela” adquiere un rol central como la institución que no sólo sería el centro de la instrucción del conocimiento y el saber, sino que a su vez sería fuente ética y moral de la naciente sociedad colombiana<sup>23</sup>.

En su *funcionamiento interpersonal*<sup>24</sup>, en el Decreto puede reconocerse la constitución de tres figuras importantes: el ciudadano, el rol de género y el modelo maestro-director de escuela. El primero pertenece a la identidad del elemento más importante para el Estado colombiano, considerado como miembro activo titular de derechos civiles y políticos, sometidos a sus leyes. El segundo corresponde a la clasificación binaria del rol de género, asignando valores en la función social. Y el último es el representante visible del control moral del Estado.

---

<sup>23</sup> En la sociedad colonial la Iglesia tenía el control sobre los valores éticos y orientaba el desarrollo social de la comunidad, pero las nuevas disposiciones significaron un desplazamiento de esta institución. El Decreto representa una clara disputa del poder moral.

<sup>24</sup> El funcionamiento interpersonal permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales. Se trata de una función interactiva y sirve para expresar los diferentes roles sociales, incluyendo los que cada uno asume en la comunicación, “*constituyen sujetos sociales o, según diferentes terminologías, identidades, formas del sí mismo*” (Fairclough, 1995, p. 12).



La figura del ciudadano es el elemento central de la República, ya que en él recae toda la acción del Estado y a su vez permite su reproducción y permanencia. La nueva clase política ilustrada colombiana comprendía esta idea. Reconocía que para permanecer con las riendas del control del Estado, no lo podía hacer por formas dictatoriales o autoritarias sin respaldo democrático, sino por el apoyo de un grupo mayoritario de “ciudadanos” formados que compartieran medianamente los principios ilustrados, articulados en la ciencia y razón humana. Para mantener la legitimidad de este Estado independiente este debería darse por el camino democrático, canalizado por el derecho al voto. Sin embargo, solo, y solo sí, podría ser posible para aquellos que supieran leer y escribir. Por eso, educar limitadamente a los miembros de la nueva sociedad independiente era prioritario en la agenda política y la función que recaía en la “Instrucción Pública”: Título III, artículo 29: “Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i majistrados de una sociedad republicana i libre”.

Así, el ciudadano debería poseer diferentes cualidades. Una, de carácter legal donde recogía el concepto de igualdad de derechos de los individuos ante el Estado. Otra, de carácter político, que comprende el derecho de voto y el de la participación de los individuos en la política. Por último, el carácter social, donde el ciudadano se presenta como miembro del Estado organizado como nación, y no a través de cuerpos intermedios. Se trata de la ciudadanía nacional. La nación condiciona las relaciones personales entre los individuos y el gobierno soberano, y por tanto es un elemento decisivo para su reproducción y conservación. La idea de nación hizo tomar conciencia a los habitantes de un determinado territorio estatal de una nueva forma de pertenencia compartida. Pero en cuanto nacional, la ciudadanía ha de ser excluyente. En ese sentido, el Título III de Enseñanza consigna:

“Todos los Directores de escuela cuidarán de instruir a sus discípulos en los derechos i deberes que tienen como colombianos, tanto en la condición de ciudadanos como en la de gobernantes, cuando sean llamados a ejercer funciones públicas. Siendo el jurado una de las más eficaces garantías de la libertad civil i de la seguridad pública, los maestros ejercitarán constantemente a sus alumnos en la práctica de esta institución, haciéndoles comprender los atributos de la justicia, la magnitud de los deberes de jueces, i la responsabilidad moral que ellos imponen.” (DOIP, 1870, Art. 32)

No obstante, los artículos 30 y 31 del DOIP también reflejan un carácter dual del discurso en “la instrucción pública” y la figura del ciudadano, que construye una imagen dialéctica. Por un lado, se pretende internalizar en el individuo los principios propuestos del proyecto liberal radical en la formación de Estado, basados en las ideas ilustradas de libertad; y por otro lado, dichas ideas deben estar sometidas y normatizadas bajo los parámetros del Estado expresados en la ley. Esto último conlleva una homogenización del sujeto dentro de los nuevos códigos (la ley), que son exigidos por el sistema republicano y por tanto enuncia *per se* una exclusión de aquellos que no tengan características o capacidades relacionadas con el nuevo modelo de ciudadanos.

El individuo, en tanto “cuerpo como espíritu”, se percibe como un material moldeable diseñado a la luz de ciudadanos “buenos y útiles”. Tal responsabilidad de moldeo queda en manos de nuevas identidades sociales que poseen la herramienta de “la instrucción”: maestros y directores que, a su vez, generan nuevas posiciones: maestro/alumno, director general/director de escuela:

“A la escuela primaria anexa, concurren 126 niños. Los alumnos-maestros estudian las siguientes materias; lectura, escritura, gramática i ortografía castenanas, historia patria i política, cálculo, canto i jirnnasia, ejercitándose ademasen la

composición. (Informe del director de la instrucción pública a la asamblea legislativa del estado soberano de Boyacá 1973)

Los maestros, en su función de formadores o moldeadores de ciudadanos, deberían ser modelos de los comportamientos, capacidades y compromisos de los nuevos ciudadanos y transformarse en los nuevos regentes del naciente sistema semiótico regulador de comportamiento, tal como lo hacían los “protectores” del antiguo régimen, los sacerdotes: "Sustituir la Iglesia por la escuela, y el cura por el maestro" (Gutiérrez, 2000, p. 62). Sometamos a revisión el siguiente aparte del Cuarto Informe de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca 1974:

“La conducta moral del señor Guerreño es ejemplar. No hai en La Mesa quien no me hable de su buen proceder, de sus honrosas costumbres, de su consagración absoluta al servicio de la escuela. Respecto de él se ha cumplido a la letra la disposición de la lei que le impone al maestro el deber de arreglar su conducta de manera que su vida pública i privada sirva de tipo a todos los ciudadanos”. (p. 78)

Podemos observar que en esta práctica discursiva, propia de la escuela como formadora de ciudadanos y “la instrucción” como herramienta fundamental, proponen a la lectura (y escritura) como la propiedad primaria que debe poseer este nuevo individuo para acceder a las virtudes del Estado republicano. Esto le permite al Estado hacer presencia y ejercer dominio en espacios en los cuales no existían instituciones físicas o próximas que lo representasen, al igual que logra suplir una necesidad apremiante en un Estado emergente, la cohesión e identidad social, que puede proveer este nuevo individuo. Vista de esta forma, la lectura tiene un poder regulador que canaliza y se inscribe en el orden del discurso del proyecto liberal y marca la diferencia entre la identidad del ciudadano y aquel sujeto

analfabeta que, precisamente por su falta de instrucción, no era capaz de percibir la presencia del Estado, ni mucho menos acceder a los procesos modernizadores y contribuir al progreso del país.

La segunda figura, “*la identidad de género*”, incorporaba las normas sociales y comportamentales generalmente percibidas como apropiadas para los hombres y las mujeres de la época. Las escuelas podían clasificarse con base en el rol de género y de acuerdo a ello se presentaban diferencias en las habilidades y conocimientos que se impartían. Esto permitiría formar los elementos para la construcción social de la división básica entre los atributos de género asignados a hombres y mujeres. La Sección Tercera expresa las características por las que deberían constituirse todas las escuelas de niñas y de esta forma traza una línea clara entre lo masculino y femenino (omitiendo cualquier otro tipo de relación de género). Sobre el tema, encontramos:

Art. 35. En las escuelas de varones, se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios i evoluciones militares, con arreglo a los textos de, instrucción del ejército federal, i, donde hubiere lugares a propósito, se les instruirá en el arte de la natación

Art. 49. En las escuelas de niñas no se enseñarán sino los principales ramos asignados a las escuelas elementales i superiores, a juicio del director de la Instrucción pública, se distribuirán las horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres.

Art. 50. Son comunes a las escuelas de niñas las disposiciones de este decreto referentes a las demás escuelas, con las variaciones que el Director jeneral de Instrucción pública crea conveniente introducir, teniendo en cuenta las consideraciones especiales que exige la esmerada educación de este sexo. (DOIP, 1870)

Es necesario resaltar que en el Título III del Capítulo II, existe al final una sección dedicada a la caracterización de las Escuelas para Niñas, marcando así la excepción de lo que comúnmente podría ser la normalidad del sistema. Esto se evidencia igualmente en el número de Escuelas para Niñas que se formarían en todo el país en relación con las escuelas elementales y superiores para varones.

La tercera figura describe el rol de “*maestros y Directores*”, quienes tenían una fuerte influencia en la práctica social diaria y la orientación ética y moral. Representaba el modelo del buen ciudadano y el comportamiento ideal para el Estado. Puede suponerse que era el reemplazo de la figura del sacerdote como modelo moral y virtuoso. De ahí que el texto relacione toda una sección al demarcar funciones específicas dependiendo de la jerarquía en el sistema. Por mostrar algunas:

Art. 51. El Director de la escuela, por la importancia y santidad de las funciones que ejerce, es el primer funcionario del Distrito, i tiene el deber de arreglar su conducta de manera que en su vida pública y privada sirva de tipo a todos los ciudadanos.

Art. 140. La Sociedad de institutores tiene por objeto...7°.Sostener el honor de la profesion, haciendo que los institutores públicos sean el modelo de los buenos ciudadanos. A este efecto, la mayoría de los institutores que compongan la sociedad, puede decretar la destitución de cualquier Director o Subdirectorde escuela que por su conducta se haga indigno de su alto majisterio;

Art. 56. Al Director de la escuela le está severamente prohibido el roce con personas reputadas por de mala conducta en el lugar, i la frecuentacion de tabernas i casas de juego. (DOIP, 1870)

La injerencia del rol de maestros y directores pretendía igualmente modificar las relaciones sociales que se practicaban hasta el momento entre los padres e hijos. El maestro llega a tener una posición altamente reconocida y determinante en la vida diaria de las

comunidades. Era el baluarte de las normas, valores y costumbres que deberían guiar los actos morales del individuo para que este pudiera distinguir las acciones correctas y cuales iban en contra del desarrollo de la comunidad y el Estado.

Art. 33. “Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, i deben vijilar incesantemente su conducta no solo dentro de la escuela, sino fuera de ella, escepto dentro de los límites de la casa paterna. Cuidarán, por tanto, de que los niños adquieran en sus maneras, palabras acciones, hábitos de urbanidad, i los ejercitarán en la práctica de los deberes que el hombre bien educado tiene para con la sociedad en que vive. Una de las mejores recomendaciones de un institutor será el buen comportamiento que observen sus alumnos fuera de la escuela.”

Art. 55 .El Director de la escuela procurará mantener relaciones amistosas i benévolas con todas las personas honradas del Distrito; hablará frecuentemente con los padres de familia sobre la conducta de sus hijos, i les hará acerca de ellos las indicaciones convenientes. Para con los niños ejercerá siempre una paternal solicitud; los visitará cuando estén enfermos, i si necesitan auxilios, pondrá los medios para que se les proteja por las personas caritativas (DOIP, 1870)

Esto representaba una de las más notables transformaciones sociales y punto de mayor conflicto en la clase burguesa colombiana (Liberales radicales – conservadores). La autoridad moral de la sociedad no estaría dirigida por “la Iglesia” en manos de los sacerdotes, sino por “la Escuela” en cabeza de los maestros-directores. Una clara expresión del pensamiento Ilustrado: la separación Iglesia-Estado, formando parte del proceso de secularización de la sociedad colombiana en la esfera política. Y así lo expresaba naturalmente en el Decreto, separación Iglesia – Instrucción:

“El Gobierno no interviene en la instrucción relijiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los

padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”.  
(DOIP, 1870, Art. 36)

En ese orden de ideas, el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870, como texto, centraliza, estructura y planifica un sistema educativo desde las prácticas en las aulas de clase hasta la organización administrativa estatal, y a partir de este punto establece una herramienta para cumplir varios propósitos, entre los que es posible destacar: 1) Normalizar o institucionalizar principios propios del pensamiento Ilustrado como la razón, eje del progreso y el desarrollo humano, valores en la igualdad, justicia, libertad y verdad, etc.; 2) Transformar a “la Escuela” en el centro de la orientación moral y ética de la sociedad colombiana, quitándole esta función, que era propia, a “la Iglesia”, dando al Estado un control casi que absoluto sobre la regulación del comportamiento social, y 3) Orientar a los ciudadanos a la reproducción del sistema político con características de república y lograr mantener el control por parte de la emergente clase burguesa colombiana (particularmente de los Liberales Radicales).

Estas pretendidas transformaciones representaron conflictos significativos dentro de la sociedad colombiana, la cual se caracterizaba por una opinión mayoritariamente católica. Esto derivó en un enfrentamiento directo con la Iglesia y algunos Estados federales (como el de Antioquia) que llevaron a la caída del gobierno Liberal Radical.

En el *funcionamiento textual*<sup>25</sup> del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870, es necesario hacer un breve análisis para reconocer la forma en que, para los liberales radicales

---

<sup>25</sup> Funcionamiento textual, a través del cual el discurso establece coherencia entre ella misma y el contexto en la cual se utiliza. Esta función permite fijar las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre.

y el pensamiento ilustrado, se construía el significado del concepto de “Instrucción Pública”, tema que pretendía regir.

En la actualidad, conceptos como educación, enseñanza, instrucción, educación estatal, educación popular, enseñanza o Instrucción Pública, tienen notables diferencias conceptuales. Sin embargo, a lo largo de los siglos XVII y XVIII eran utilizados indistintamente o sin el rigor teórico que hoy usan disciplinas como la psicología del desarrollo o la pedagogía (Negri, 2012). No obstante, existen ciertas características que las distinguieron y eran reconocidas por los pedagogos de este periodo. Primero, la “Instrucción” construye una relación positiva entre la idea de progreso (concentrado en los campos de la industria y la economía) y el desarrollo gradual de las facultades cognitivas de los individuos, mientras que la educación no establece tal relación. Segundo, la “Instrucción” se crea como una herramienta para la formación de ciudadanos (buenos y útiles), quienes, a su vez, difunden los principios de libertad, igualdad política y democracia<sup>26</sup>, lo cual no es el propósito principal de la Educación. Entonces, se deduce que la educación era un campo de todos y para todos, mientras que la “Instrucción Pública” se fijaba como una herramienta del Estado (lo cual canalizaba los intereses políticos).

Lo anterior puede detectarse claramente en uno de los más reconocidos pedagogos de la ilustración: Nicola de Condorcet. En su libro de 1785 “Cinco memorias sobre la instrucción pública”, afirma que la instrucción pública debe estar suministrada por el Estado democrático, ya que la educación es un deber de la familia. Además concibe la Educación pública como una homogeneización de la sociedad en busca de una igualdad utópica, lejos de las diferencias cognitivas y sociales de las comunidades. La Instrucción pública, por el contrario, ofrece una

---

<sup>26</sup> Tal como lo menciona Fairclough, “los sujetos movilizan, reproducen y naturalizan aquellas formas de acción, representación e identificación (ciudadanos) que son funcionales a los grupos dominantes (pensamiento liberal o ilustrado), y de este modo participan del proceso de reproducción ideológica de la sociedad (procesos democráticos)” (Fairclough, 1989).



igualdad de oportunidades en la que los que poseían habilidades cognitivas destacables, y también los afortunados económicamente, podrán desarrollar su talento en beneficio de la sociedad, al igual que aquellos que no gozan de esos aspectos, quienes “al menos tendrán una instrucción básica que no los hará tan dependientes”.

El espíritu concebido en el libro de Condorcet es posible notarlo en el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870, al igual que otros aspectos como el carácter gratuito y laico de la “instrucción pública”,<sup>27</sup> la cual no estará basada en el conocimiento dogmático, sino en cultivar el raciocinio crítico y la libertad de opinión, por lo cual debe alejarse de dogmas religiosos o doctrinas estáticas, ya que el saber está en constante evolución y pocas son las verdades inmutables. Además, destaca el papel del Estado como administrador de los propósitos, procesos y espacios de la instrucción y delega la función de enseñanza a personas idóneas para su ejecución. Igualmente, debe ser destinada también a las mujeres, ya que como ciudadanas también gozan de este derecho.

Dentro de este panorama, la lectura y la escritura se perciben como una de las facultades primarias y más importantes para la formación de ciudadanos, ya que a partir de estas capacidades, el sujeto en desarrollo puede acceder a todos los conocimientos científicos, morales, de salud e higiene, políticos y económicos, para ejercer los procesos democráticos en los cuales se encuentra inmersa la república. Esta idea es expresada en el texto “*Las Bases para un plan general de instrucción pública*” de Jovellanos, 1858, donde afirma que la primera enseñanza debe construirse a partir de la instrucción de la lectura y la escritura, como

---

<sup>27</sup> La influencia de la propuesta de Condorcet, aunque no se expresa tácitamente, es reconocida en algunos textos, como el de Eugenio González Mutis en 1797 en “La instrucción pública en Colombia” al criticar su propósito y naturaleza: “A vista de este decreto, muy bien pudiéramos decir lo que Alberto Duruy al comentar el proyecto de Condorcet: -Ya no estamos aquí en lo real y posible; bogamos en plena quimera, nos suspendemos en el espacio a alturas donde únicamente puede llegar la ideología”.

habilidades significativas, ya que son la base para la adquisición de posteriores y más complejos conocimientos.

A partir de lo anterior, la Lectura cumplirá entonces dos funciones: de comunicación del discurso (designa elementos semióticos) y como instrumento de organización y de control del comportamiento del sujeto, de acuerdo a las particularidades del discurso (Wertsch, 1988, p. 94), es decir la Lectura es un “mediador semiótico”<sup>28</sup> ya que posibilita no solo los conocimientos y medios para el desarrollo cognitivo progresivo, sino que igualmente orienta a una dirección determinada en la formación de sujetos y regula los comportamientos e interacciones en todos los aspectos de la vida social de interés para la república.

“La instrucción” por medio de la lectura se puede explicar como un proceso que trata de establecer la dominancia del pensamiento ilustrado, lo cual supone la normalización de los discursos en diferentes terrenos de la vida social de la época, que se institucionaliza en lo que se conoció como “Instrucción Pública” (Fairclough 2008, p. 178).

En conclusión, el significado de “la instrucción” por medio de la Lectura se construye a partir de un proceso de internalización dialéctica del discurso en un momento histórico Ilustrado, que en su medida posibilitó transformaciones de ciertas prácticas sociales, que venían regidas por gobiernos monárquicos y altamente religiosos. Asimismo, el uso del significado del concepto “Instrucción Pública” es el tema que organiza y codifica el texto, que se define y se retroalimenta a lo largo del texto, lo cual forma un institucionalizado por el

---

<sup>28</sup> Vygotsky introduce el término “mediación semiótica” como la incorporación de estas herramientas psicológicas como los signos de origen social, a la estructura de pensamiento del individuo. Este autor sostiene que la aparición de la herramienta material y signo, que permite instaurar la noción de trabajo, es crucial en la historia de la conformación de las sociedades humanas. A través de los signos como herramientas el ser humano puede dejar de depender de la naturaleza, para orientar su acción hacia ella de manera intencional. La lectura entonces cumple esta función mediadora comunicando particularidades del discurso que es de origen social, en la construcción de una habilidad que le permite acceder al conocimiento y a su vez orientar sus acciones (Wertsch, 1988, p. 94 – 123).

Estado que propició, en su momento, una serie de transformaciones en las prácticas sociales, al igual que reinterpretaciones del pensamiento ilustrado que al final pudieron contribuir a la caída del gobierno de los liberales radicales y la toma del poder por parte de los conservadores.

### **Consideraciones**

Fairclough (2008) nos dice que el uso lingüístico, aunque en diferentes grados de prominencia, siempre es simultáneamente constitutivo de las identidades, relaciones sociales y los sistemas de creencias o conocimientos. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 es un claro ejemplo de tal afirmación.

El sistema de creencias y conocimientos tal vez es una de las transformaciones más significativas que el texto produce en la sociedad colombiana. Introduce la esfera de la educación en las prácticas sociales del diario vivir en todos los sectores y territorios de los Estados Unidos de Colombia. Para el momento, la educación en ciencia y tecnología era un aspecto propio de las clases dominantes, y para los sectores menos favorecidos estaba estrechamente ligado con la religiosidad y con que no afectara las labores de trabajo diario con la familia. Lo anterior se puede evidenciar en la tasa de analfabetismo de mediados del siglo XIX, que se estimaba era superior de 90% (Jaramillo 2013, p. 8), y la obligatoriedad que expresa el mismo Decreto.

El discurso del pensamiento ilustrado basado en la libertad, igualdad y el progreso, gatillados por la formación en ciencia y razón, sería entonces el gran propósito para la

construcción y normalización del campo de la educación como práctica social recurrente. De igual forma, genera la estructura para la constitución de las herramientas para reproducir dichos principios, es decir constituyen procesos por los cuales no solo se transmite el discurso, sino que a su vez son mediadores simbólicos de nuestras relaciones con los demás en ciertas circunstancias sociales de mediados del siglo XIX: el aprendizaje de la lectura y las lecturas presentes en los textos.

La educación comienza a tener un sentido como derecho (libertad) de todos los colombianos (igualdad) que debe ser garantizado por el Estado (público) y como medio para conseguir el “Progreso”. Este último, en relación a dos aspectos: 1) el económico, el cual podría alcanzarse por el trabajo y la libertad (libre competencia) y la inmersión del país en una economía global industrializada, logrado por una mano de obra formada en ciencia y tecnología, y 2) individual, conseguido por el continuo cultivo del “espíritu”<sup>29</sup> en el conocimiento (ciencia) y el cuerpo (físico), de manera tal que sería posible alcanzar altos valores morales.

Este “Progreso” como objetivo de nación sería posible, en primer lugar, por el reconocimiento a todos los ciudadanos colombianos de los Derechos Humanos (social), articulados en derechos civiles y políticos, en el cual los gobernantes y autoridades políticas son elegidos democráticamente. Al igual que el reconocimiento de valores como la libertad, tolerancia, igualdad, justicia y verdad, que son observables en la práctica social en la garantía de los derechos individuales y sociales, tales como libertad de prensa y opinión, libertad

---

<sup>29</sup> Es interesante ver la utilización de la palabra “espíritu” en el texto. Solo puedo suponer que su significado está relacionado con los procesos cognitivos tendientes a la motivación en relación a las habilidades propiamente cognitivas. Igualmente con la consciencia e identidad del ser humano como ciudadano.

económica, de comercio, de enseñanza, derecho a la propiedad, protección frente a posibles abusos de las autoridades y libertad de creencias y prácticas religiosas.

En segundo lugar, por la construcción de un pensamiento basado en la razón y la ciencia (aritmética, geometría, estadística, biología, física, química, etc.), el cual establecía el control de la naturaleza por el ser humano, o por lo menos un entendimiento racional, para la predicción de los fenómenos naturales y sociales, y que así pudiera combatir creencias mágicas y supersticiosas, que no aportaban nada a la constitución de una fuerza laboral insertada en la industrialización y la tecnología, los cuales marcan la dirección que debían tomar las herramientas de mediación como el aprendizaje y los textos de lectura.

Esto implicaba una transformación social, en tanto se establecía en la sociedad un cambio sobre los valores que orientaban la conducta social, además de la forma como deberían guiarse tales juicios de valor contruidos por ciudadanos colombianos. Esas ideas, como era de esperarse, encontraron resistencia en amplios sectores que se caracterizaban por practicar los valores que emergían de la Iglesia Católica. Esto llevaría al país a futuras disputas, mismas que aún hoy enfrentan algunos grupos sociales, unos conflictos centrados sobre la pregunta ¿qué o quiénes deberían ser los entes que pueden estimar los valores que deben guiar el comportamiento social? En otras palabras, ¿qué o quienes deben tener y ejercer el control sobre el comportamiento social de los individuos?

Lo anterior nos lleva a indagar sobre el proceso que regulaba las relaciones sociales de la época. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 incorpora “la educación” como un pilar para la constitución social, económica y de identidad de país, para todos los habitantes del territorio nacional.

La Escuela se erige como el elemento constitutivo de la educación y de la sociedad colombiana. Estos espacios son el modelo ideal para la forma en que *deberían ser* las relaciones dentro de las prácticas sociales, es decir en la escuela. La interacción de los estudiantes con otros estudiantes y de estos con los maestros, posibilitaba la aparición de capacidades para construir los juicios de valor, los hábitos de relación con “el otro”, o sea cómo *debían* regularse las relaciones de los ciudadanos en las actividades del diario vivir y entre ellos y el Estado.

La regulación de las relaciones sociales conlleva a constituir la figura central del Estado de carácter republicano, el ciudadano. A través de él, era posible movilizar la propuesta del pensamiento ilustrado y por tanto las políticas del gobierno Liberal Radical. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 implícitamente recoge la idea de los miembros que componen el territorio nacional como ciudadanos y a los niños de toda la nación como individuos que deben formarse en dicha figura y mantener en el futuro la república liberal.

La característica de este buen ciudadano (para la república) se construye por la dialéctica presente en el discurso. Se percibe como un individuo libre, con un pensamiento crítico, con un desarrollo intelectual autónomo orientado hacia la verdad y el trabajo. Sin embargo, se representa como una figura homogénea, alienada y en masa, sometida a los valores ilustrados expresados en los derechos y deberes sociales y políticos.

Esta dualidad de las características que identifican el “ser ciudadano” es posible solo, y solo, si el individuo es letrado. Por tanto, para el Estado el analfabetismo mayoritario del pueblo colombiano en su momento, era un tema preocupante, que amenazaba lo que como

causa final amenazaría con la estabilidad de los Estados Unidos de Colombia y la hegemonía del Liberalismo Radical

El analfabetismo impide que los individuos se formen como ciudadanos y accedan a las posibilidades de interactuar dentro de una comunidad democrática e ilustrada. En otras palabras, entrar al conocimiento científico, artístico, simbólico y legal, construir propiedad y lucro, elegir y ser elegido, socializar, acatar la normatividad, etc.

Según el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, el alfabetismo implicaba capacitar a la población que ingresaba a la escuela primaria en lectura (consumo) y la escritura (producción), además, aunque tímidamente, introducía el concepto de comprensión lectora: “Art. 39. La lectura comprenderá hasta el grado de leer fácilmente, con propiedad i elegancia, en lo impreso i manuscrito, en prosa i en verso, i con la atención necesaria para entender lo que se ha leído í dar la razon de ello”. Sin embargo, la escritura queda circunscrita a una forma artística, con una redacción limitada a la expresión de un pensamiento sencillo y prueba de la interpretación del texto: “Art. 44. Los ejercicios de redaccion formarán parte de la enseñanza del lenguaje i de la escritura, i servirán para comprobar si los alumnos aprovechan sus lecciones. ..., í el de enseñarles a espresar con exactitud y sencillez lo que han concebido bien”. La producción de conocimiento y expresión del pensamiento quedan restringidas y la interacción del ciudadano es de una sola vía.

Aquí es válido preguntarse: ¿Aunque en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 se hace mención a la comprensión lectora, esto fue reflejado en los textos que surgieron en dicho momento, o se limitaba al aprendizaje de la lectura y la escritura?, ¿el énfasis de las

políticas expresadas en el Decreto se inclinaba por una de estas dos habilidades o tenía la misma prioridad en su instrucción?

El conocimiento de los derechos y deberes era vital para el sostenimiento de la democracia y la inclusión y no había otra forma más directa y personal que por medio de la lectura y la escritura. Esto permitió que estas se establecieran como las primeras herramientas a través de las cuales los niños podían definir y participar en los procesos legislativos que daban forma a la República, y de allí el énfasis curricular en el desarrollo de las habilidades gramaticales y de expresión escrita.



## **Capítulo 2: Manuales de lectura. Liberalismo Radical**

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 creó los elementos necesarios para la estructuración de un pre sistema de educación pública en Colombia: administración, fiscalización, elementos logísticos, recursos y presupuestos. Entre los elementos logísticos, plantea los criterios sobre los cuales se deben constituir los textos escolares, como los manuales de lectura. Estos contienen las pautas de los métodos de aprendizaje acordes con el pensamiento Ilustrado, particularmente el método Objetivo, construido a partir de los planteamientos del método Pestalozzi.

Es así como los manuales de lectura permitieron la construcción de la identidad del lector, constituyendo los modelos del aprendizaje de la lectura, que serán los motivadores y formadores tanto para el pensamiento del estudiante como para la regulación del comportamiento moral. Estos tendrán dos funciones u objetivos claros: el primero, de comunicación sobre los intereses no solo del pensamiento ilustrado, sino a su vez de los valores y los juicios por los cuales se debería regir la nueva sociedad colombiana,. El segundo, como medio de control del comportamiento individual y social dentro de las prácticas sociales. Por tanto, los manuales de lectura actúan como mediadores semióticos (Wertsch, 1988, p. 94), ya que designa los elementos semióticos que determinan las dinámicas sociales en el campo de la instrucción pública (educación) que el estado trata de construir para nueva concepción del ciudadano Colombia y el lector.

En el presente capítulo analizaremos estos elementos que constituyeron las identidades sociales y los dominios discursivos del lector y la lectura y cómo los textos tuvieron un impacto en los sujetos como operadores de significado, teniendo como norte dos de los manuales de lectura que fueron aprobados en el periodo del “Olimpo Radical”. Uno, el “*Primer libro de Instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura con nociones rudimentales de historia natural, geometría, aritmética, geografía y agricultura*” de Eustacio Santamaría, Cónsul General de los Estados Unidos de Colombia en Alemania, y otro el “*Primer libro de Lectura*, arreglado por E. Hotschick y M. Lleras, directores de la Escuela Normal de Bogotá 1878”<sup>30</sup>. Para ello seguiremos el modelo de análisis triádico de Fairclough, comenzando por el examen de los textos como Texto.

El propósito es determinar la construcción discursiva de los manuales de lectura y cómo estos, a su vez, constituyeron prácticas lectoras en la sociedad colombiana y puntualizar las características de la lectura y el lector que surgieron de ellos. Y veremos que, a pesar de que los textos contaron con el beneplácito de los liberales radicales y fueron reglamentados de acuerdo a las disposiciones del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, tratan de moldear diferentes características que harían parte de la identidad de los lectores, bajo el propósito de la formación de “ciudadanos racionales, buenos y útiles”.

### **Primer libro de Instrucción Objetiva: Multifuncionalidad del texto**

El “*Primer libro de Instrucción Objetiva*”, de Eustacio Santamaría, fue uno de los primeros libros de lectura en nuestro país. Su objetivo fue formar y masificar una serie de

---

<sup>30</sup> De la primera edición de 1872 no se han encontrado copias. No aparecen tampoco copias del Segundo libro de lectura. El Tercer libro de lecturas fue publicado en 1878.

lectores bajo la luz del pensamiento ilustrado, para que ellos afincaran el sostenimiento y la reproducción de un sistema político liberal. Igualmente, es posible deducir que a partir de su estructura, organización y contenido, la formación de la lectura estaba dirigida a la construcción de un lector que podemos llamar “Ilustrado”. A continuación expondremos los factores que permitieron su constitución y como estos pudieron generar interacciones nuevas para la sociedad colonial colombiana.

Desde la perspectiva del funcionamiento *ideacional*, el manual expresa dos formas de discurso. La primera trata de recoger partes del pensamiento ilustrado, que fueron consignadas en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 y que marcan la orientación discursiva de los manuales de lectura aprobados por el gobierno del “Olimpo Radical”: La formación de un ciudadano capaz de formar criterios y juicios de valor sobre la base de la razón y la ciencia para la transformación y mejora de todos los aspectos de la vida humana y la naturaleza, tal como quedó expresado en las primeras páginas del manual:

“No solo está destinado este libro a facilitar notablemente el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino que tiene también en mira de despertar en la mente de los niños, espíritu práctico de observación, de análisis i de investigación i fijarlo en su naturaleza de una manera perdurable, de tal modo que forme parte integrante de ella, dando así al hombre desde su más tierna edad los medios de pensar con claridad i rectitud, es decir de hacer buen uso de sus facultades intelectuales en todas las circunstancias de su vida”. (Santamaría, 1872, p. 5)

De igual modo, enunciaba la importancia de ciertos valores como la fuerza de trabajo en comunidad y la razón, fundados en la idea del “progreso” (económico) y condensados en el significado del “ciudadano útil”, valores que a su vez garantizarían la hegemonía de las ideas ilustradas y de un gobierno liberal en el Poder Público.

Como segunda forma de discurso, la propuesta pedagógica del texto de Santamaría se enmarca dentro de las características trazadas en el campo de la Ciencia: la observación, la investigación y el análisis. Este autor propone un método de enseñanza que denomina “Instrucción Objetiva”. Dicha pedagogía pretende emular “la enseñanza que suministra la naturaleza misma en los años de la infancia, y el sistema alrededor del cual, en la civilización progresiva de la raza humana, se han acumulado todos los conocimientos útiles” (Wilson, 1909, p. 1). Esta metodología tiene sus bases en la propuesta planteada en su momento por Johann Heinrich Pestalozzi, quien explicaba que nuestro conocimiento de la realidad comienza con la intuición sensible de las cosas, mediada por nuestros propios sentidos, y a partir de estos se forman las ideas que tenemos del mundo, por lo cual también el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso. Es decir, cuando el niño conoce su mundo por las cosas simples y a medida que crece y se desarrolla va complejizando su conocimiento, nuestra naturaleza va de lo simple a lo complejo, adaptándose al desarrollo mental del niño en cada momento dado. Así, describe una ruta en el pensamiento, diferenciado por etapas cualitativamente diferentes, lo que significa que la enseñanza escolar irá desde unas intuiciones confusas hacia unas ideas claras y distintas.

El texto de Santamaría trata de brindar las herramientas, no sólo metodológicas para la enseñanza, sino una forma de razonamiento del individuo para la cimentación y adquisición de diversos saberes. Desde este punto de vista la “Instrucción en lectura y escritura” es como una “llave para abrir las puertas” al pensamiento racional.

Lo anterior coloca al estudiante en un rol activo dentro de su propio aprendizaje, mediante la acción significativa, para descubrir y aprender del mundo. El saber, desde esta perspectiva, se concibe como una reconstrucción por reinención de la actividad ejercida por

el propio sujeto, poniendo al maestro en una posición de motivador y guía dentro del aula de clase:

“Es preciso que lo que de estas cosas se aprenda, se verifique de tal modo que el niño pueda dar cuenta de ello dentro i fuera de la escuela de palabra o por escrito, en todos sus pormeros i en términos propios, es preciso que se poseione tan completamente de lo que aprenda i que esto quede tan fielmente estampado en su cerebro, que la relación que haga, delo que haya aprendido, sea la fiel fotografía del tesoro que guarda su mente”. (Santamaría, 1872, p. 5)

Esto determina las características del *funcionamiento interpersonal* del texto de Santamaría, el cual pretende la formación de una nueva generación de ciudadanos alfabetos y medianamente ilustrados que compartieran, divulgaran y movilizaran los principios de la libertad y la igualdad, condensados bajo el significado de “seres racionales” y “útiles”, lo cual se reflejará en la construcción de la identidad del lector (racional – útil).

“A eso conduce indefectiblemente la práctica adecuada del método trazado en este libro, que no es otro que el llamado Instrucción objetiva, esto es, de observación, de investigación, de análisis riguroso de las cosas y los hechos. Solo así se educan seres racionales y se forman ciudadanos útiles” (Santamaría, 1872, p. 5)

Aquí la razón es vista como herramienta primaria que moldea en el individuo cualidades como la observación, el análisis y la investigación, base para la construcción de cualquier tipo de juicio moral, político o social, conceptos que a su vez orientarán el comportamiento en la relación con los demás y con el Estado, conservando los principios del discurso ilustrado. Como resultado se logrará la formación de un “ciudadano útil”, relacionando su significado con la idea del “Progreso”, definido como la actividad que permite

la mejora de las condiciones de vida y por supuesto un horizonte por el cual deben ejercerse las prácticas sociales colombianas.

De ahí que la lectura (y la escritura) fueran concebidas como unas de las facultades primarias y más importantes para la formación de ciudadanos, ya que a partir de estas capacidades el sujeto podía acceder a todos los conocimientos científicos, morales, de salud e higiene, y a su vez la constitución de la razón como medio para ejercer los procesos democráticos y económicos en los cuales se encontraba inmersa la república. Entonces el lector es concebido como un agente activo y participativo de la lectura, con un pensamiento crítico y reflexivo frente a ella, con una motivación y gusto por la ciencia, la razón, el progreso, las artes y la cultura.

A su vez estos elementos podrían regular su comportamiento moral dentro de las prácticas sociales diarias, formando una serie de valores acordes con el pensamiento ilustrado y liberal, como se desprende del *funcionamiento textual* del manual de Santamaría. En este se resaltan dos elementos interesantes, uno en relación a la organización del texto y el otro referente a su potencial narrativo.

En cuanto al primero, encontramos un texto estructurado en tres partes diferenciadas y que cumple con uno de los principios del método de “Instrucción Objetiva” de ir de lo simple a lo más complejo: 1) la exposición del proceso pedagógico de la enseñanza de la lectura con base en su elemento fundamental, que para el autor es la palabra. En las seis primeras páginas se observan dos imágenes de objetos, cosas o animales “familiares” para los estudiantes con su nombre correspondiente escrito en letra cursiva (o carta como la denominaban). Luego en las siguientes seis páginas aumenta el número de imágenes bajo la misma organización, para

luego proseguir a la exposición de estas palabras y las combinaciones que se hacen a partir de sus sílabas en la construcción de otras. Por ejemplo, “rama” como palabra principal sirve de base para mostrar palabras como “raza”, “raro”, “rabia”, “raja”, “raso”. Posteriormente con esas mismas palabras llega a elaborar oraciones sencillas: “un hombre, una mujer, dos hombres, dos mujeres, un buey... dos bueyes gordos...un hombre infeliz... dos mujeres infelices... la rama es verde, el cisne tiene cuello largo”, para terminar con tres lecturas en forma de poema (suponemos que la sonoridad de estos es vista como apropiada en el método de sonideo) presentadas en letra cursiva. 2) Expone una serie de lecturas (cuarenta y siete en total) presentadas en letra imprenta que describen una serie de objetos, cosas y animales familiares para el estudiante de una forma detallada: el techo - el oso - el ratón - el árbol - el barril - la rosa - las aves - el huevo - el foete - los ojos - la aguja - la taza - cuchara, cuchillo i tenedor – etc. Igualmente con fragmentos sobre elementos del dibujo (punto, líneas, figuras geométricas) y las matemáticas (números hasta veinte - números hasta ciento - tabla de multiplicación). 3) Por último, presenta textos algo más complejos, donde se refieren temas propios del cuerpo humano, territorio (idea nación) y tecnologías considerables de la época, asociadas al concepto de “progreso”: la escuela - el globo terrestre - el telurio - el planetario - el mapa - Colombia - Bogotá - el cuerpo humano - la familia - el pueblo - el vapor - las nubes - el buque de vapor - el salto del Tequendama.

Para Santamaría, la primera enseñanza debe construirse a partir de la instrucción de la lectura (y la escritura), como habilidades significativas, ya que son la base para la comprensión de posteriores y más complejos conocimientos. A medida que el estudiante avanza en su lectura, encontramos una serie de enseñanzas en aritmética y dibujo, hasta llegar a conceptos más complejos propios de la disciplina científica como lecturas del clima, la

constitución del mundo (el globo terrestre) y saberes propios de la tecnología (máquinas a vapor), elementos que pueden constituir la idea de un progreso económico industrial.

En el segundo aspecto, el potencial narrativo, se enfoca en la estructura que permitirá el pensamiento racional y por tanto crítico y reflexivo. Tenemos que los textos de lectura pueden encontrarse divididos en dos partes. La primera con un carácter descriptivo de los objetos, cosas o animales, visible en todas las lecturas; la segunda, con un carácter narrativo de algunas lecturas (fábulas, cuentos) de los mismos objetos descritos.

Las lecturas describen objetos tales como “La Cruz”, “La Cuchara”, “El Cuchillo”, “El Frasco”, “La máquina de vapor”; espacios como “El Pueblo”, “La escuela”, “El globo terrestre”; personas y animales como “el cuerpo humano”, “El Cisne”, “El Oso”, “El Ratón”, o cosas de la naturaleza como “La Rama”, “El Árbol”, “Las Nubes”. De ahí se puede intuir el interés de representar las cosas con palabras, mostrando sus distintas partes, modalidades o circunstancias: “describir es como pintar con palabras”. A continuación un fragmento de la lectura “El Barril”:

“Un barril se compone de duclas angostas, delgadas i largas, un poco combadas por su mitad , unidas i aseguradas por arcos de hierro, madera , bejuco, i cuyos extremos, que resultan circulares o de forma redonda, se cierran también con tablas. Los arcos con que se aseguran los barriles se llaman comúnmente cinchos. El barril tiene dos asientos i dos aberturas o agujeros, el uno para echar el líquido dentro del i el otro para sacarlo. El primero se tapa con un tapon, i el segundo con una llave de fuente para mayor comodidad para sacar el líquido a medida que se necesita. Un líquido es como el agua, el vino, el vinagre i el aceite; - así como un sólido es como la madera, la piedra, el carbon, el hierro, el cobre”. (Santamaría, 1872. pp. 62 -63)



La descripción es la representación verbal de los rasgos propios de un objeto. Al describir el Barril se expresan aquellas características que lo hacen peculiar y lo diferencian de otros objetos de otra o de la misma clase.

En las lecturas se pueden observar dos tipos fundamentales de descripción. Por una parte, la objetiva, en la que se describe las cosas o los objetos sin incluir valoraciones morales o estéticas, simplemente la representación que es observable por cualquier individuo de la comunidad, como en el texto anterior; y por otra, una descripción intersubjetiva o subjetiva, en la que el texto expresa juicios de valor o experiencias que las cosas naturales provocan en algunos sujetos, utilizando adjetivos valorativos y recursos expresivos, circunstancia que podemos apreciar en el texto “El Salto de Tequendama”:

“La extraordinaria elevacion de las montañas que hai en el reino de Santafé, i el hallarse sobre ellas dilatadas llanuras i abundantes aguas, cuyo curso encuentra obstaculsa insuperables, ha producido cascadas prodijiosas. Una de las mayores es la llamada allí el Salto de Tequendama, superior a las conocidas en Europa; i aunque en mi concepto ceda a alguna otra en altura, con todo, su disposicion singular i mil encantos que ella ofrece, le aseguran la primacía sobre las más famosas. (Santamaría, 1872, p. 184)

La descripción es una herramienta útil en el pensamiento racional y científico. Puede interpretarse como una orientación consciente de Santamaría en la elaboración del texto o simplemente como una consecuencia de incorporar la ciencia como base en la formación del ciudadano. Independientemente del porqué utilice la descripción, la consecuencia es la misma: internalizarla en un proceso cognitivo que decanta en la construcción de los criterios o juicios de valor que facilitan la reflexión en los sujetos. Este elemento potencia la observación,

habilidad principal para la construcción de la realidad y la capacidad de análisis, clasificación y entendimiento del mundo.

En la segunda parte, el carácter narrativo, se pueden observar fábulas, cuentos o situaciones en las cuales se ven involucrados los objetos que se describen. Este uso complementario en la descripción es igualmente una forma para experimentar los objetos descritos, mostrando un contexto capaz también de definir el objeto o animal descrito. Por ejemplo, en el texto “El Huevo” encontramos:

“María se encontró una vez un huevo en un rincón del patio de su casa. Llena de alegría se fue corriendo a contárselo a su madre. “Mire su merced lo que me he encontrado”, le dijo. La madre le respondió “Ese huevo no te pertenece a tí sino a nuestra vecina, porque sus gallinas pasan con frecuencia a nuestro corral. Es seguro que una de ellas es la que ha puesto en el rincón. Vete a casa de la vecina i entrégale el huevo”. (Santamaría, 1872, p. 171)

Las narrativas no sólo ofrecen la definición de un objeto por medio del contexto, sino que involucran también el desarrollar otra característica en el lector, referida al campo moral. En el anterior párrafo se puede descubrir una enseñanza de carácter ético, como una incipiente idea de la propiedad, elemento importante de la economía capitalista, propósito del gobierno liberal. “Ese huevo no te pertenece a tí sino a nuestra vecina” es un claro juicio de valor sobre lo que es bueno y lo que no y trata de modificar la conducta de nosotros mismos y de las acciones de quienes nos rodean. Estas narrativas suelen arraigarse en la forma de actuar de los niños, se transmiten a personas cercanas y se perciben también en convenciones sociales aún más extendidas. Constituyen el primer paso a la construcción de una característica del lector como el de un “Ciudadano Bueno”, es decir “lector bueno”.

Por otro lado, el estilo narrativo de las lecturas puede interpretarse como la forma para sembrar en el lector el gusto por la ciencia, la razón y las artes. La narrativa a través de la prosa, la fábula y la poesía, sirve como puerta de entrada a un mundo rico culturalmente constituido por la ilustración.

### **Primer Libro de Instrucción Objetiva como práctica discursiva**

Santamaría al final de su obra nos dice que la elaboración del *“Primer Libro de Instrucción Objetiva”* fue producto de diferentes textos propios de la pedagogía alemana de la época, principalmente de Schulze, Bohm, Wille y de la Citolejia de Berlín. Estos textos, tal como refiere el autor, tienen una base pedagógica enmarcada en el método de “Enseñanza Objetiva”, que trata de emular el proceso de enseñanza en el aula con la “forma” natural de la evolución física y cognitiva de la especie humana y utiliza las facultades perceptivas de los niños -visión, audición, tacto, gusto, olfato- para asimilar la realidad de las cosas.

Este método se encontraba entre los criterios que reglamentaba el DOIP: “1) La exposición de los temas debe ser sencilla, lójica y correcta; 2) No busca un proceso memorístico y repetitivo centrado en desarrollar la memoria, ni inculcar a los niños un saber puramente mecánico; 3) Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende”. (DOIP, 1870, Sección segunda, Métodos de Enseñanza).

La base de la “Instrucción Objetiva” encuentra similitudes con el método Pestalozzi sobre las ideas de Comenio y Rousseau y propone una pedagogía intuitiva. A partir de esta orientación encontramos nuevamente la ideológica del pensamiento Ilustrado, donde la razón y, por supuesto, la ciencia son fuente para la construcción de sus principios y valores. Recordemos que la Ciencia, en este momento histórico particular, logra su papel central dentro de las sociedades europeas como un medio para que el hombre adquiriera dominio sobre la naturaleza y así lograr el “Progreso”. El texto de Santamaría se produce bajo este pensamiento ilustrado, donde no solo expone este discurso particular, sino que su propuesta pedagógica es una forma de construcción, producto del mismo método científico, focalizado en la observación, experimentación y análisis. Por tanto, la formación del lector pretenderá trazar este mismo método, proponiendo construir un lector donde su principal herramienta de juicio sean la razón y la ciencia.

Lo anterior se hace evidente si hacemos un análisis en *la interpretación de los textos*. Aunque no es posible tener testimonios sobre cómo los estudiantes experimentaban la lectura, nuestra propia lectura del libro de Santamaría nos permite una aproximación a esa experiencia. Por ejemplo, analicemos un fragmento del texto “La Rosa”:

“La rosa es una flor. Las flores son plantas. - ¿Qué otras flores conocéis además de la rosa? La rosa tiene muchas hojas, por lo cual es una flor multifolia. ¿Habeis visto flores de dos hojas, de tres hojas, de cuatro hojas, de cinco hojas? El tronco o tallo de la rosa este cubierto de unas puntitas que pican i se llaman espinas. Las rosas tienen un aroma u olor agradable. De las rosas se extrae una esencia aromática que se llama esencia de rosa. Las esencias son cuerpos gaseosos. - ¿Cuál es el mes de las rosas? - por qué se dice comúnmente: no hai rosa sin espinas, i también: no saques espinas donde no hai espigas” (Santamaría, 1872, pp. 63 - 64)

Un patrón o recurso pedagógico que se observa en este y en la mayoría de los otros textos de lectura es la Pregunta: “¿Qué otras flores conocéis además de la rosa?”. Leída tal pregunta, iniciamos un proceso de respuesta con imágenes que vienen a nuestra mente sobre diferentes flores que conozcamos, como la orquídea, la azucena, los girasoles, etc. La pregunta propicia un momento de interacción de nosotros con el texto. La lectura deja de ser fría e inerte para pasar a ser un texto que exige una respuesta, el texto nos habla, el texto nos comunica.

De manera que la lectura del libro de Santamaría deja de ser una actividad pasiva y pasa a ser una acción interactiva, estableciendo una relación entre el texto que propicia las preguntas y el lector (estudiante) que las responde.

Por otro lado, la pregunta genera procesos de atención, reflexión o análisis de la información consignada, sirve como herramienta en procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, actúa como dispositivo pedagógico que propicia el pensamiento científico, la reflexión y la razón. (Zárate, 2015, p. 301).

Entonces, es posible decir que la utilización de la pregunta como recurso narrativo tiene como fin (explícito o implícito) generar capacidades propias del método científico y caracterizar a los “lectores racionales”, base para la formación de “lectores buenos”.

### **Primer Libro de Instrucción Objetiva como práctica social**

Como se mencionó en el anterior capítulo, “La Educación” adquiere un rol principal dentro del desarrollo de las prácticas sociales cotidianas. “La Escuela”, como su institución representativa, se establece como un dispositivo constitutivo de la sociedad. Dicho espacio sirve como escenario público, masivo, que lleva los principios “epistemológicos sobre los

cuales se funda el Estado, con objeto de crear niveles de legitimidad que posibilitan tanto el orden como el mantenimiento, perpetuación del sistema político, y las formas sutiles de dominación” (Cardona, 2007, p. 85).

Sin embargo, para establecer tal comunicación los ciudadanos deben siquiera comprender los dominios discursivos sobre los que habla el Estado y es en este contexto donde la lectura adquiere su papel principal configurándose como un mediador entre el Gobierno y la sociedad.

Los manuales para el aprendizaje de la lectura tienen un rol significativo como herramienta para la transformación de la sociedad, requiriendo una atención especial y un gran control por parte de la Nación, tal como está consignado en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870:

6°. Adoptar los textos que han de servir para la enseñanza en las diferentes escuelas; Adquirir los textos que se hayan ensayado con buen éxito en los países donde la instrucción está más adelantada, estudiarlos, i traducir i adoptar los mejores, o hacerlos traducir i adaptar a las escuelas de la República. (DOIP, 1870, Sección Primera, artículo 9)

La obra de Eustacio Santamaría marca un hito en la historia de la lectura en Colombia, siendo de los primeros textos surgidos dentro de una política educativa clara, como lo señala Martínez Boom (1986), con un tiraje de 120.000 copias, con alta distribución por todos los territorios del país, lo que en principio le permite tener un impacto significativo entre las prácticas sociales. Del mismo modo, este libro representó el primer paso a otras obras literarias modernas, que se construyeron bajo esquemas innovadores para la época (Cardoso, 2007, p. 33), y caracterizaron la instrucción de nuevos lectores.

Por ende, es posible establecer la relación directa del *Primer Libro de Instrucción Objetiva* con los objetivos principales requeridos por el gobierno del “Olimpo Radical” (libertad, igualdad, democracia y, obvio, el mantenimiento de su hegemonía política) con los valores expresados por el pensamiento de la Ilustración (ciencia experimental y la razón, como herramientas para conseguir el “Progreso”). Ese texto surgió bajo este contexto y constituye el nacimiento de una nueva forma de ciudadanía y, consecuentemente, de prácticas sociales en nuestro país en su momento. Se genera entonces un interés por autores representativos de la Ilustración, como Voltaire, Montesquieu, Locke, etc., y obras literarias propias de este periodo. En otras palabras, constituye el nacimiento de “Lectores ilustrados”.

### **Consideraciones**

La construcción de la identidad de lector en el manual de lectura de Santamaría se orienta bajo las nociones discursivas del pensamiento ilustrado, exponiendo principios como libertad, igualdad, verdad, ciencia y razón. Esto constituirá el terreno para la implementación de la dimensión discursiva, donde la educación es el pilar sobre el cual se construirá la formación del “ciudadano - lector racional y bueno”, elemento primario para las nuevas interacciones de las prácticas sociales colombianas de mediados del siglo XIX.

La Educación, como dimensión discursiva, será el camino a recorrer para llegar al “Progreso”, entendido como la mejora de las condiciones sociales y económicas del país. La formación bajo preceptos científicos y racionales desencadenaría en el desarrollo tecnológico e industrial y transformaría las prácticas sociales coloniales en prácticas sociales modernas (para su momento). Tales propósitos condicionaron los modelos de aprendizaje de saberes

científicos y morales en la constitución de un “ciudadano – lector útil”, posible por la formación del “lector racional y bueno”.

El Manual de lectura de Santamaría se constituyó en un mediador semiótico en el inicio para la formación de este nuevo ciudadano. Los elementos para lograr tal fin se centraron en sus herramientas pedagógicas, por un lado en el modelo de aprendizaje, el “Método Objetivo”, y por otro en la estructura utilizada en la lectura de este manual.

En relación con el “Método Objetivo” como pedagogía de aprendizaje propone a un sujeto activo en el aprendizaje de la lectura, donde la observación, descripción y asociación son habilidades que se desarrollan. La práctica memorística es abandonada y pone al sujeto en una posición activa. Es decir, se desarrollan los primeros elementos de un lector activo.

En la estructura y organización de los textos de lectura se potencian las habilidades de observación y descripción. Implícitamente construye la metodología practicada por la ciencia: el método científico. Este se describe para la época como un conjunto de pasos sistematizados y ordenados que lleva a un acercamiento a la “verdad de cómo funciona la realidad” y permite la sistematización y generación de nuevos conocimientos. En el contexto histórico del siglo XIX, la ciencia operaba con el modelo clásico aportado por Francis Bacon, que se describía de manera general de la siguiente forma: 1) Observación, donde se aplican los sentidos a un objeto o a un fenómeno, para estudiarlos tal como se presentan en realidad. 2) Pregunta. Hecha la observación, surgen las preguntas, generalmente motivadas por la curiosidad del observador. 3) Inducción. Extraer el principio fundamental de cada observación o experiencia. 4) Hipótesis. Elaborar una explicación provisional de las observaciones o experiencias y sus posibles causas. 5) Experimentación. 6) Demostración.



La formación del lector que pretende el texto *“El Primer Libro de Instrucción Objetiva”* focaliza los tres primeros pasos, aunque no de manera sistemática. La Observación la encontramos tanto en el método de enseñanza de la lectura centrado en el dibujo, como en el mismo tratamiento de los textos por medio del recurso de la descripción. La Pregunta como un recurso sistemático en el texto de lectura. Y la Experimentación, observable en el proceso del aprendizaje de la lectura, visible en la construcción de palabras a partir de las sílabas de otras. Estos elementos permiten moldear las características del ciudadano como un “lector racional”.

El “ciudadano –lector racional” presentará las bases ideales para que los sujetos, como operadores de significados, puedan construir los juicios de valor de carácter moral, político y social, bajo los principios ilustrados, los cuales regularán sus comportamientos en las prácticas sociales y serán los elementos primarios que caracterizarán más adelante al “ciudadano - lector bueno y útil”.

La lectura será entonces una práctica social recurrente y el espacio para la comunicación entre el Estado y el ciudadano, medio por el cual el primero tendrá el control y la regulación del segundo en las acciones o comportamiento de sus prácticas sociales. El lector activo, participe de su propia formación, será garante de la reproducción y sostenimiento del pensamiento ilustrado. Además, será un lector motivado por el gusto de la información científica, artística y literaria, campos que permitirán el desarrollo hacia el “Progreso” del país.

### **Primer Libro de Lectura: Multifuncionalidad del texto.**

Ahora analizaremos *“El Primer libro de lectura”* arreglado por E. Hotschick y M. Lleras, Directores de la Escuela Normal de Varones de Bogotá. En su estructura es un texto

muy similar al de Santamaría, pero presenta diferencias significativas tanto en el método como en la organización, pues la formación ya no se dirige tanto a la constitución del “ciudadano - lector racional y útil”, sino a la constitución del “Ciudadano - lector Bueno”.

En su funcionamiento ideacional, en *“El Primer Libro de Lectura”* de Hotschick y Lleras no se observa algún propósito concreto, ya sea político o pedagógico, como en el de Santamaría. Su organización y estructura pueden dividirse en dos: la primera, se focaliza en un método de enseñanza de la lectura y la escritura, mientras que la segunda presenta una serie de setenta lecturas aproximadamente, donde utilizan la fábula, el cuento y el poema como recurso didáctico y narrativo.

Las fábulas y los cuentos (principalmente las primeras) tienen un propósito didáctico para la enseñanza y motivación de la lectura, e igualmente del aprendizaje moral o de comportamientos sociales aceptados. Además, permiten el andamiaje para la construcción de un sistema de creencias aceptado por la comunidad, que sea la base para la formación de juicios éticos por parte de los lectores. Por medio de estas es posible transmitir principios, valores y relaciones que son propios de la dinámica social e idiosincrasia tradicional (y no necesariamente de una identidad nacional).

Por ejemplo, la fábula “El Pastorcito Embustero”, que se encuentra en las primeras páginas, cuenta la historia de un pequeño pastor que cuidaba de un rebaño. A menudo jugaba una broma a los demás pastores advirtiendo que había un lobo cerca. Los pastores corrían en su auxilio, pero se encontraban con la burla del pequeño, lo cual los enojaba. Sin embargo, un día el lobo sí se acercó a su rebaño, el pequeño pastor pidió ayuda, pero ya los habitantes no le creyeron, así que el lobo se comió a todo su rebaño. Finaliza el texto con su moraleja “Quien

tiene costumbre de mentir, se espone a que no le crean cuando dice la verdad” (Hotschick y Lleras, 1879, p. 32). Vemos aquí que la fábula no solo enseña el valor de decir siempre la verdad, sino que implícitamente muestra el comportamiento que debemos tener con la comunidad a la que pertenecemos. Es decir, habla de una conducta de comportamiento social. Los demás textos en *“El primer libro de lectura”* son similares en cuanto tratan de cumplir en cada relato una función moral: tratar la verdad, cooperación, advertir sobre el engaño, la codicia y la envidia, entre otros.

Pero la función moral de la fábula no siempre es explícita. Las moralejas en la mayoría de los textos de Hotschick y Lleras están ausentes, sólo existe la presentación de la historia como tal. Como ejemplo encontramos el texto “El perro en el establo”:

“Un perro mohino había hecho su cama sobre un poco de heno en su establo: un buie, que tenía mucha hambre, entro allí, i quiso satisfacer su apetito con un poco de aquel forraje; pero el perro gruñendo i poniéndose en defensa, le prohibió no solo tocarlo, sino hasta el sitio en que estaba acostado. “Envidioso animal”, esclamo el buie “¡cuan ridícula es tu conducta! No lo puedes comer tú, i no quieres que lo toque yo, a quien tan útil es.” (Hotschick y Lleras, 1890, p. 57)

Este no presenta moraleja, ni reflexión moral, la deja abierta a la interpretación del alumno y tal vez, y de acuerdo a las instrucciones del inicio del texto de Hotschick y Lleras, puede ser compartida en el aula de clase con sus pares y el maestro.

De estos dos autores también se encuentran dos textos de carácter religioso: el *“Himno del niño al despertar”*, una oración a Dios en prosa, por agradecimiento a las cosas que nos rodean, y *“Dios nos ve”*, que muestra la omnipotencia característica de la fe cristiana: “I qué debe hacer el hombre, Para gozar de los bienes, Que para él dispuestos tienes? Pronunciar tu

santo nombre” (Hotschick y Lleras, 1890, p. 123)... “Cuando obramos el crimen, Él nos observa, I cuando el bien obramos Él nos contempla...Aunque el malo se esconda Bajo la tierra Hasta allá la mirada De Dios penetra: ¿calla? Es en vano, Que Dios sus pensamientos Está escuchando” (Hotschick y Lleras, 1890, p. 145).

Estas oraciones dejan ver a un ser omnipotente “que todo lo ve”, que observa todas nuestras acciones y pensamientos y nos puede juzgar por ellos. Desde la perspectiva moral, el ser observado modifica nuestras acciones y juicios de valor, orientándolos a lo que es aceptado socialmente. Dichas lecturas expresan un control sobre los comportamientos, función propia de la religión en ausencia del Estado. A partir de esto pueden ser lecturas incluidas dentro del periodo de la Regeneración.

Los textos de lectura, lejos de reflejar un pensamiento político o un programa de adoctrinamiento particular, pretenden es motivar una reflexión moral o la construcción de los juicios de valor por parte de los estudiantes en el momento de las interacciones en el aula de clase. La moraleja, así, queda anclada a este momento particular, y tal vez pudo variar dependiendo del maestro o del territorio al cual se circunscribió dicha práctica.

En su funcionamiento interpersonal, “*El Primer Libro de Lectura*” al inicio trae una breve introducción dirigida “A los maestros” sobre la forma como deberían impartir las clases y el rol que cumplen tanto estos como el mismo texto en el aula de clase, además de la forma en la aplicación del método de lectura y la dinámica que debe mantenerse con los estudiantes. Tácitamente son dos papeles claros y diferenciados dentro de este espacio de aprendizaje: maestro – alumno. El primero, como el agente que transmite el saber, los valores y orienta la

técnica de lectura, y el segundo como aquel que aprende y recibe la instrucción. Al respecto, Hotschick y Lleras escriben:

“...Por la naturaleza del método que debe seguirse, la importancia del libro no puede ser mucha en las primeras lecciones, las cuales deben darse todas en el tablero; pero cuando ya sea conocido un número considerable de letras, i sepan los niños leer algunas palabras, vendrán a ser mayor su importancia; i al llegar a las piezas de lectura corriente, la tarea del maestro puede quedar reducida a ejercicios que hagan desentrenar a los niños el sentido de lo que lean...”. (Hotschick y Lleras, 1890, p. 7)

La interacción en el aula de clase propuesta en esta primera parte del texto denota una relación dinámica entre los dos roles. Por un lado el del maestro, quien es el que ejerce el poder con el saber e igualmente es el responsable por la motivación al buen ejercicio de la práctica de la lectura por el estudiante, la comprensión. Por otro, el papel del alumno presenta dos características. La primera, como agente activo, reflejado en la construcción de la moraleja de las fábulas, que suponemos se hace de manera colectiva en el aula de clase. Sin embargo, esta característica abierta de la moraleja no deja observar el tipo de orientación moral que se trataba de inculcar a los alumnos, la cual solamente es posible caracterizar, de manera muy general, hacia la cooperación, la verdad y la obediencia.

La segunda, como un agente o lector pasivo, tal como puede realizarse en las lecturas de carácter descriptivo. La lectura de estos textos se caracteriza por un mensaje informativo, donde la interacción del alumno con el texto es nula (más aún si lo comparamos con el texto de Santamaría). A continuación, de la obra *“La casa i sus contornos”* extraeré un fragmento descriptivo como “la ciudad”, “el caballo”, “la vaca”, “el gato”, “La tierra i los puntos cardinales”, y otras dieciocho lecturas:

“...Las paredes se construyen de adobe; los techos se cubren con tejas: las puertas se hacen de madera, y las ventanas de madera y vidrio. – ¿Todas las casas, pues, se construyen de adobe, y sus techos, se cubren con tejas? – no: también se construyen de barro y se cubren con paja”. (Hotschick y Lleras, 1890, p. 76)

En el anterior fragmento observamos un texto que describe un aspecto físico de una casa (techos), donde se establece una serie de preguntas, las cuales inmediatamente son respondidas por el mismo texto (a diferencia del texto de Santamaría, donde la pregunta es abierta). La interactividad de la lectura con el estudiante está condicionada.

Por otro lado, algunos textos informan sobre los roles de los espacios del territorio nacional, indicando su funcionalidad dentro de la comunidad, y establecen las “reglas” y las acciones que deben cumplir para el trabajo colaborativo, no solo como sociedad, sino como Estado. En “*La ciudad*” se lee:

“Los hombres necesitan de sociedad y para poderla tener y ayudarse mutuamente han construido sus casas inmediatas unas de las otras...En la iglesia se consagran los fieles para oír la misa...en la escuela se juntan los niños para aprender. Los niños que asisten a la escuela se llaman discípulos; la persona que enseña se denomina maestro...En los pueblos las gentes se ocupan de la agricultura y en la cría de ganados: en las ciudades, en los oficios, el comercio y en otra clase de negocios... Hai boticarios que preparan medicamentos para los enfermos, según las prescripciones de los médicos; hosteleros que son las personas que reciben otras personas en su casa...panaderos que son los que amasan el pan, carniceros, que son los que matan las reses y las venden” (Hotschick y Lleras, 1879, p. 79)

En este fragmento es notable la forma como la lectura prescribe los roles de las personas en la comunidad y los papeles que cumplen los espacios dentro de ella. El inicio de la

lectura “Los hombres necesitan de sociedad” indica la importancia de la sociedad para el hombre y como cada uno de los habitantes tiene un rol significativo en ella.

A partir de lo anterior el texto moldea un lector instruido, caracterizado, más que por la interacción con el texto, por la pasividad en la lectura. El lector es pasivo en cuanto recibe la información y los espacios de dinamismo son relativamente escasos. La lectura dictamina y orienta la formación de valores y el cuestionamiento y la reflexión, está más a cargo de las dinámicas de clase que del espacio íntimo de la lectura.

En su funcionamiento textual, “*El Primer Libro de Lectura*” puede describirse a partir de dos partes: el método de la enseñanza de la lectura y la lectura a partir de fábulas, cuentos, poemas y descripciones.

La primera parte comienza con un breve instructivo para los maestros, en el cual describe la forma de impartir el método de lectura. Se parte de las vocales, escritas en letra cursiva, que luego son combinadas con las consonantes para formar sílabas (ma, pa, da), que dan paso a la construcción de palabras (ma-má, pa-pá, da-do, etc.). En las siguientes páginas se encuentra, con letra cursiva, un listado de palabras familiares para los estudiantes. Luego, una lista de palabras divididas por sílabas, en letra carta (a-mor, car-bon, jaz-min, tram-pa, etc.). Posteriormente, nos presenta palabras clasificadas por letras indicando la forma de escritura en mayúsculas y las minúsculas en letra carta.

La segunda parte trae cinco fábulas: “El ratoncito prudente”, “El pastorcito embustero”, “El perro codicioso”, “Dos viajeros amigos” y “La zorra i el gallo”, escritas primero en letra cursiva y luego presentadas en letra carta. Seguidamente expone una serie de

textos de lectura (65 aproximadamente) distribuidos en fábulas, cuentos (25), poemas (7), textos descriptivos (20) y otros entre religiosos y normas de comportamiento (8).

De ellos es posible extraer dos grandes peculiaridades: lecturas de carácter narrativo, donde la fábula significativamente es el género literario más recurrente, seguido del cuento y los poemas; y lecturas de carácter descriptivo, sobre objetos y elementos comunes para estudiantes que viven en un medio rural.

El carácter narrativo se focaliza en las fábulas, la cuales son autoría de Esopo, La Fontaine y, en menor escala, de Rafael Pombo. Estas se distinguen por ser relatos breves que presentan situaciones donde se ven involucrados dos personajes, normalmente animales, en las cuales se genera un conflicto que posteriormente es resuelto de manera positiva o negativa. Al final tal situación expone una moraleja, que en muchas ocasiones presenta una norma de comportamiento social o una regla moral.

Las fábulas como recurso literario, según Dido (2010, p. 4) tienen diferentes funciones, dentro de las que se destacan el incentivo a la práctica de la lectura a los estudiantes más pequeños y contribuir a desarrollar las competencias socioculturales e interculturales, es decir cumplen una función social, al orientar a los lectores sobre la forma de valorar las acciones que la comunidad considera como buenas o aceptadas, de aquellas que no lo son (principal característica de las fábulas de La Fontaine). Un ejemplo es la fábula “La zorra y el chibo”:

“Una zorra cayó en un pozo, i en vano hacia esfuerzos por salir de allí. Un chibo que la miraba desde el borde le pregunto sorprendido: “oh zorrita! A que viniste a este pozo? De seguro tendrías mucha sed i entonces al agua debido parecete muy buena” “Sí, amigo” repuso la zorra, “jamás había bebido agua tan sabrosa. Ven acá i beberás hasta saciarte: hai suficiente para los dos”. Esto basto para que el tonto brincase al pozo para gustas también el agua; pero entonces la zorra se le encaramo a



los cuernos i de un solo salto se puso afuera. “que te sepa bien, “le grito la zorra al chibo engañado; “se parco, pues debes tener en cuenta que el beber demasiado es malsano” (Hotschick y Lleras, 1890, pp 44-45)

La moraleja nos llama la atención sobre las consecuencias de la codicia y se clasifica como valor negativo. Asimismo, implícitamente hace notar el valor de la prudencia para evitar consecuencias perjudiciales, clasificándola como valor positivo. Por tanto, se pueden observar valores y principios que llegan a regular el comportamiento social.

Sin embargo, la moraleja en muchas de las fábulas presentadas en el libro, es ausente o no es del todo clara, exigiendo por parte de los lectores la evaluación ética de los comportamientos y las acciones ejercidas por los personajes. Por ejemplo en “El Asno Carga sal”:

“Lleva un asno al lomo de sal. Al pasar el río se resbaló, cayó i al levantarse, después de algún rato notó que la carga era más lijera. Satisfecho de este aligeramiento, discurrió que era bueno dejarse caer en lo sucesivo. Otro día iba con una carga mo mui pesada. Tuvo también que pasar por el río, pero al pasarlo, se le ocurrió que dejándose caer como en la vez anterior, se le alijearía la carga; i se dejó caer. Pero ¡Ai asno Al quererse levantarse le fue imposible i se ahogó miserablemente. La carga era de esponjas, i estas habían absorbido tanta agua, que imposible le fue al asno levantarse con ellas” (Hotschick y Lleras, 1879, pp 52-53)

Ese texto no muestra la moraleja de manera explícita y por tanto debe ser construida por el lector. En el aula de clase debió ser interpretada según la forma en que los estudiantes y el maestro analizaron dicha situación. Las fábulas tienen una característica de intemporalidad y no poseen una dirección concreta, o pueden estar permeadas de un discurso o ideología

particular; se pueden analizar de manera neutra y su valoración dependerá de la práctica lectora, que está ligada a un momento histórico.

El carácter descriptivo detalla objetos (“el reloj”), espacio (“La casa i sus contornos”, “la ciudad”), personas (“el hombre”, “la familia”) o animales (“el cerdo”, “el carnero”), que son objetivos, no ofrecen ningún tipo de valoración y presentan sus características o particularidades más llamativas, es decir aquellas que los identifican y los diferencian de otros objetos.

En estos textos podemos observar algunas particularidades. Algunos tienen una comunicación sobre el “deber ser” o con indicaciones de carácter moral. Por ejemplo, en “La familia” tenemos las siguientes oraciones: “Los niños deben ser obedientes a sus padres. Mis padres tienen más hijos que son mis hermanos...Yo les tengo cariño a mis hermanos, porque los hermanos deben quererse mutuamente” (Hotschick y Lleras, 1879 p. 75). En la descripción de lo que puede ser considerado una familia, nos indica acciones del “deber ser” explicando el “porqué” de dichas acciones, normalizando un comportamiento dentro de las dinámicas familiares. Otro ejemplo está en la lectura de “La Ciudad”: “En la iglesia se consagran los fieles los domingos para oír la misa, i después de ella, el cura enseña a los niños para aprender. En la escuela se juntan los niños para aprender...” (Hotschick y Lleras, 1879 p. 82).

Por otro lado, algunos textos de carácter narrativo denotan la utilidad de las cosas y los espacios, por qué todo aquello que vemos y experimentamos tiene alguna utilidad. Esto se ejemplifica en lecturas como “El reloj”, “El caballo”, “La Vaca”, “El cerdo”, “El carnero” “La vaca”, empleando frases como : “ El caballo es un noble animal, i muy útil al hombre... el caballo después de muerto es menos útil”, Entre todos los animales que tienen cuernos, la vaca

es el más útil... empleáanse sus cuernos para hacer muchas cosas útiles”, “La carne del cerdo da tocino y jamón”; “El carnero contribuye a nuestro alimento i vestido; su lana sirve para fabricar paño”. Palabras como “útil”, “sirve”, “proporciona”, “brinda” o “da”, son muy recurrentes en estos textos, para luego profundizar en el “por qué” de su utilidad. Este énfasis es propio de un discurso planteado en la idea del “Progreso” (económico).

En conclusión, en el “*Primer Libro de Lectura*” los textos, tanto en su forma como en su contenido, enfatizan las premisas para regular el comportamiento social, que generalmente permiten la construcción de las bases para los juicios morales. Su característica principal es la de orientar, motivar y diferenciar reglas de comportamiento, que son aceptadas o no socialmente.

### **Primer Libro de Lectura como práctica discursiva**

El libro se construye a partir de “los mejores i más recientes métodos de enseñanza, fundados todos en los principios más eficaces para el desarrollo de las facultades intelectuales de los alumnos; métodos que tienden a hacer menos monótonas las tareas escolares” (Hotschick y Lleras, 1870, p. 1), pero la introducción no determina la orientación del método de enseñanza a utilizar, aunque algunos autores tienden a catalogarlo dentro de la pedagogía del método Pestalozzi.

Dichos textos, como se dijo anteriormente, se componen mayoritariamente por fábulas y cuentos de Esopo y La Fontaine (en menor medida por autores colombianos como Pombo y Marroquín), como “El Perro Codicioso”, “La Zorra y el Gallo”, “El asno carga sal”, “El lobo y

el Cordero”, “Los dos gatos y el Mono”, entre otros, escritos que han sido (y son) utilizados ampliamente a lo largo de la historia de la lectura occidental.

El género literario de las fábulas, según Dido (2010), tiene un carácter alegórico, son escritas generalmente en verso o en prosa y suelen ser historias breves, presentando una situación inicial, tras la cual se plantea un problema típico de interacciones humanas donde hay una crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes como el egoísmo, la codicia, la envidia, la astucia, etc., que a veces tiene solución y otras no. Los personajes son habitualmente animales u objetos inanimados con características antropomorfas.

El propósito de las fábulas se resume en dos aspectos relacionados: uno didáctico y otro moral. El primero tiene que ver con la educación y el fomento de la práctica de la lectura. Se afirma que es una “práctica muy usual en una gran parte de las culturas de nuestro planeta ya que contribuye a desarrollar las competencias básicas, en especial la competencia sociocultural e intercultural” (Carrascal, 2015, p. 16). Igualmente, por ser textos breves, sencillos, con un lenguaje claro y estar basados en personajes de animales que dialogan, le permite al estudiante imaginar un mundo irreal, que es propio de la forma como los niños comienzan a construir la realidad.

Y el segundo hace alusión a la formación de valores morales propios de la comunidad. A través de la moraleja, usualmente presenta las formas de razonamiento moral para resolver los conflictos presentados en las interacciones humanas, catalogando los hechos como “buenos” o “malos”, y cuáles acciones deben ser aceptadas o condenadas socialmente, es decir nos expone valores, intereses y principios a los que puede optarse en el comportamiento social. Sin embargo, en muchos casos, estos no son observables de manera clara y la moraleja

es más bien una forma de motivar la reflexión y la crítica frente a las situaciones expuestas (Dido, 2007). Las moralejas, aunque muchas veces nos orientan sobre las formas de actuar y valorar los hechos, también son espacio para el análisis y es en esta interacción social en la que dictan las bases para razonamientos morales y estructuras de los comportamientos aceptados en la comunidad.

Por otra parte, los cuentos y las fábulas generan la construcción de arquetipos a partir de sus acciones o personajes (Guarro y López, 1998, p. 24). Por ejemplo, en “El ratoncito prudente” representa la imprudencia al no escuchar consejos de las personas mayores o experimentadas. En “El perro codicioso”, lo perjudicial del deseo o apetito ansioso y excesivo de algún bien o riquezas; en “El Asno Carga sal”, cómo los atajos o la pereza nos pueden llevar a eventos desafortunados, y en “La cigüeña y la Zorra”, que la falta de empatía, que lleva a la burla, nos puede traer consecuencias negativas hacia nosotros mismos, entre otros. Igualmente los personajes construyen de manera sencilla cualidades humanas y sus consecuencias. El zorro representa la astucia y cómo a través de esta se puede ganar o perder en las acciones. Del mismo modo, el asno se identifica con torpeza y el león, el tigre y el águila con la fuerza y el poder.

### **Primer Libro de Lectura como práctica social**

De la primera edición se imprimieron cien mil ejemplares, pero según Orlando (2006) tal vez el tiraje fue menor. Luego se produjeron dos ediciones más, las cuales circularon después del gobierno del “Olimpo Radical”. La última, al parecer, presentó unos cambios frente a las primeras dos ediciones, introduciendo un número mayor de cuentos y fábulas.

El hecho de que la tercera edición del texto de Hotschick y Lleras circulara en el periodo de la Regeneración, hace suponer que en la práctica tuvo gran acogida por parte de los maestros y el precario sistema educativo. La ausencia de un discurso político concreto (como en el caso del texto de Santamaría), pudo facilitar esta circunstancia. No obstante, como sugiere Orlando, “pronto los pedagogos vieron que había que acompañar la cartilla con otras lecturas más atractivas y aparecieron las antologías de textos literarios” (Orlando, 2006, p. 2).

Algunas de las fábulas presentes en el libro circulan ampliamente en la actualidad, con algunos cambios en estilo, extensión o adición de la moraleja. Cabe recordar que una característica de las fábulas es la atemporalidad, y por ello su moraleja puede ser interpretada dependiendo del contexto histórico al que esté anclado.

### **Consideraciones**

*El Primer Libro de Lectura* arreglado por E. Hotschick y M. Lleras tiene como propósito principal la formación de un “ciudadano - lector bueno”. Los valores éticos están enmarcados más en la dinámica que puede presentarse en el aula y las prácticas sociales idiosincráticas del territorio donde se halle la escuela que por una ideología filosófica o política. Sin embargo, a diferencia del libro de Santamaría, el pensamiento religioso católico también será un referente moral.

Y, por otro lado, actúa como un mediador semiótico, por la naturaleza de los textos de lectura que utiliza, fundamentalmente cuentos y fábulas. Su carácter narrativo permite de manera didáctica presentar una serie de normas que son aceptadas en las prácticas sociales

particulares. Se crea un espacio de dimensión discursiva en torno a la ética y los valores de lo que es bueno y malo, elementos para la constitución de un “ciudadano – lector Bueno”, circunstancia que regulará las acciones o comportamientos morales de los nuevos ciudadanos y sus interacciones en las prácticas sociales.

La moraleja propia de las fábulas es la herramienta principal por la cual los estudiantes internalizan la construcción de los juicios éticos. Como vimos en algunos casos, la fábula presenta una idea clara de lo que es bueno y malo, pero igualmente algunas de sus moralejas son de carácter abierto, lo que implica una elaboración colectiva que determinará su carácter ético. Esto es una propiedad propia, como en el manual de Santamaría, de un lector activo que produce sus propios cuestionamientos, valores y saberes.

A continuación, estudiaremos el Método por el cual se da inicio al aprendizaje de la lectura y como este podría ser una herramienta que permite internalizar el discurso y construye las identidades sociales y los dominios discursivos del lector y la lectura enunciados por el Estado.

### **Método de Lectura: Instrucción Objetiva – Pestalozzi**

A lo largo del siglo XIX en Colombia coexistían dos métodos de instrucción: el lancasteriano y el pestalozziano. El primero fue imperante en casi toda la mitad del primer siglo, el cual tuvo su apogeo en el periodo colonial y postcolonial. El segundo tuvo su auge

dentro del gobierno del Liberalismo Radical entre las décadas de 1840 - 1880, propuesta metodológica de aprendizaje reinante dentro del pensamiento ilustrado en Europa<sup>31</sup>.

El método de Lancaster tenía ciertas particularidades que eran apropiadas para países emergentes como los Estados Unidos de Colombia. Una de sus características principales recaía en la capacidad en número de estudiantes que podían ser dirigidos por un solo profesor: relación de 1.000 estudiantes a 1 solo maestro. Tal posibilidad resultaba atractiva para la clase dirigente de nuestro país, donde el presupuesto era realmente escaso y la estructura educativa era casi inexistente por parte del Estado.

Igualmente este método contenía un sistema de organización dentro del aula de clase que “garantizaba” el aprendizaje apropiado de todos los estudiantes en las lecciones: las lecciones se impartían por medios de cuadros en el salón, cada estudiante debía repetir y memorizar la lección. El aprendizaje se garantizaba de acuerdo a la posición del alumno en el aula, si este cometía una equivocación debería ubicarse al final; la corrección se enfocaba en una sanción social. El maestro impartía la clase a los alumnos más “avanzados”, los cuales actuaban como monitores y estos a su vez le impartían las lecciones a los menos avanzados. El quehacer de la enseñanza recaía casi de manera general en los monitores.

Sin embargo presentaba falencias significativas desde la perspectiva educativa. El método se establecía por repetición, memorización y corrección. En otras palabras, el conocimiento quedaba orientado hacia un asociacionismo empírico y a una adquisición exógena de la transmisión de la información, a partir de las presentaciones verbales o visuales dirigidas por el maestro o el monitor, donde el acierto es premiado y el error castigado. La participación del niño en la construcción del conocimiento es de carácter pasivo.

---

<sup>31</sup> Cabe aclarar que no ha sido posible identificar si su surgimiento fue propio del periodo de la ilustración o se desarrolló de manera paralela. No obstante, en el siglo XIX fu el método más acorde con el pensamiento ilustrado.



El método lancasteriano quedó formalizado en nuestro país a partir del “*Manual para la Enseñanza Mutua para escuelas de primeras letras*”<sup>32</sup> de 1826. Posteriormente y debido a la influencia del pensamiento ilustrado, surgieron propuestas pedagógicas constructivistas en las cuales la participación del sujeto era menos pasiva y más activa como el método pestalozziano. En nuestro país, y debido a deficiencias del propio sistema (como la calidad de las instituciones educativas y el valor del rol social de los maestros en la sociedad) la Dirección de Instrucción Pública en el año 1844 encargó al profesor José María Triana realizar reforma en este Manual, que implicaría también una pequeña transformación en el sistema presente hasta el momento. Estos cambios se orientaron en los principios del método Pestalozzi, focalizándose en el desarrollo de las facultades intelectuales por medio del lenguaje (Zuluaga, 2001, p. 405).

El Método Pestalozzi nace dentro del pensamiento ilustrado y reflejó los principios de la razón, ciencia, verdad y espíritu humano. Su premisa principal era continuar con el aprendizaje que seguía la misma naturaleza en el ser humano: *el desarrollo de las facultades perceptivas e intuitivas del niño*. El profesor H. Wilson (1870) lo describe como “*la enseñanza misma que suministra la naturaleza en los años de infancia*”. Según esto, el conocimiento del mundo se consigue a través de los propios sentidos: visión, audición, olfato, tacto y gusto, los cuales están acompañados de los procesos cognitivos como la sensación, percepción, atención y memoria. El saber se adquiere por la experiencia y la práctica.

Por otro lado, planteaba la idea de “*principiarse por los elementos*”<sup>33</sup> para proseguir a conocimientos más complejos que eran formados a partir de piezas elementales, describiendo así la idea de un progreso cognitivo, una evolución de las facultades por etapas de desarrollo

---

<sup>32</sup> El método de Lancaster también fue conocido como Enseñanza Mutua.

<sup>33</sup> Frase con la cual empieza H. Wilson en su texto, al referirse a la “Teoría elemental”.

del pensamiento. Esta idea presenta una de las diferencias más significativas con el Método Lancaster, ya que su objetivo no era la transmisión del conocimiento, sino potenciar las facultades como la inteligencia y la moralidad, la experiencia del sujeto con el mundo, con el objeto (en su significado más amplio) como movilizador del conocimiento.

Desde el punto de vista pedagógico, el Método Pestalozzi centraliza las actividades espontáneas y naturales del niño, reconociendo el funcionamiento cognitivo a partir de superaciones permanentes de las elaboraciones sucesivas, donde la memoria es tan solo una parte del proceso: el objeto a conocer genera una sensación en el sujeto, el cual activa la atención consciente y posteriormente la percepción, la cual es el inicio al conocimiento y la experiencia del mundo<sup>34</sup>. Por tanto, es notable la posición o el rol activo del sujeto en la construcción del conocimiento.

La formalización (o normalización) del método pestalozziano en nuestro país, como vimos anteriormente, se hizo de manera gradual y trató de consolidarse en el DOIP. Existen documentos, anteriores a 1870, que expresan principios propios de la propuesta de Pestalozzi, como el “*Manual para la Enseñanza Mutua para escuelas de primeras letras*” de 1845 o “*El Manual de Enseñanza objetiva*”, y otros textos que van desde aritmética, gramática o dibujo. Sin embargo, no existió uno que expresara de manera clara los principios, metodologías y herramientas del método pestalozziano. Cabe anotar que a pesar de la notable participación de esta propuesta pedagógica en la Instrucción Pública, lo que existió fue una diversidad de metodologías que podían variar de un texto a otro, o de maestro a maestro (tal como en los textos de lectura Santamaría y de Hotschick).

---

<sup>34</sup> Aunque actualmente es sabido que el proceso puede tener un orden diferente, cabe resaltar el conocimiento que para la época tenía sobre los procesos psicológicos y la construcción de la realidad de los sujetos.

### ***Método de Lectura: Pedagogía - aprendizaje.***

Como vemos el Método Pestalozzi fue aplicado a diferentes campos del saber, entre los cuales podemos enumerar las pedagogías para el aprendizaje de Lectura. Se comprendía como el acto de conocer e interiorizar los “*signos convencionales destinados a describir objetos y las ideas y la forma de emplear tales signos*” (Zuluaga, 2001, p. 405). El profesor Triana en el “*Manual para la Enseñanza Mutua para escuelas de primeras letras*” de 1845, describió el marco por el cual el método de lectura debía actuar: Primero, debe hacerse una observación profunda del entorno y la asignación de nombre a los objetos familiares del contexto del niño (el lenguaje debe entenderse como la expresión de una imagen que manifieste esa idea). Segundo, describir las cualidades físicas pertenecientes a los objetos por medio de los sentidos y enunciar las experiencias propias al contacto con estos. Tercero, nombrar las funciones y acciones de los objetos. Cuarto, establecer las relaciones de las propiedades individuales con el todo y con las funciones de los objetos y estos con otros objetos. Quinto, seguir la determinación de los nombres genéricos o colectivos; y finalmente ubicar las “*tres relaciones generales indicadas por las palabras haber, tener y hacer*”.

De igual forma, H. Wilson en *Manual de enseñanza objetiva* de 1870 nos refiere el proceso cognitivo por el cual el sujeto comienza a comprender la lectura:

“El niño aprende desde temprano a reconocer una multitud de los objetos que lo rodean, i a designarlos por sus nombres. Así, luego que un objeto se presenta al sentido de la vista, por ejemplo, causa una sensación; si la atención se fija bastante en esa sensación, a la sensación sigue la percepción, i tras la percepción se presenta al entendimiento una idea, imagen o representación del objeto. La lengua busca entonces una expresión, una palabra o nombre que manifieste la idea. Aquí el primer miembro de la serie es la idea, i solo después de la idea viene la palabra que la expresa o representa; es así que procede la naturaleza, i nunca invierte ese orden; jamás da un paso que

requiera que se aprenda el signo ántes de que se comprenda la cosa significada.” (H. Wilson, 1870, p. 219)

El párrafo anterior nos abre una interesante ventana a una primitiva idea en el campo de la semiótica. La letra (o la palabra escrita) es la expresión de una idea o un objeto materializada en el signo, trazando una ruta donde el sujeto, en este caso el niño, usa las palabras (habladas) antes que la letra. En conclusión, este autor sugiere que la presentación de la letra y la palabra escrita, sin asociación alguna al objeto (o idea), es una acción inútil.

Sin embargo, los métodos de lectura podían variar dependiendo de la institución, el texto de lectura o el maestro que impartía la lección. El punto crítico era establecer el elemento mismo de la lectura. H. Wilson (1870) nos refiere que algunas propuestas planteaban la “palabra” como elemento mínimo de la lectura, mientras que otros hacían énfasis en la letra, o el dibujo de la letra como material elemental. Lamentablemente no es posible establecer la efectividad del método en términos de tiempo, costo monetario o recursos, aunque en estos dos últimos el método de Lancaster podía tener una gran ventaja. Desde otro punto de vista, actualmente los métodos de lectura plantean como elemento mínimo la letra, para posteriormente pasar a la palabra y finalmente a frases más complejas, manteniéndose la premisa de un desarrollo del aprendizaje gradual.

El método de lectura en sí mismo podría influir en la formación del lector a partir de la propuesta pedagógica en el sentido y rol del sujeto en la participación de la constitución de tal habilidad, pero era en los textos de lectura donde las características que identificarían al lector de mediados del siglo XIX tenían mayor influencia.

## Consideraciones Finales

Hemos estudiado por medio del análisis crítico del discurso, el “Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870” y los manuales de lectura que surgieron a partir de este decreto, para responder a la pregunta ¿Cómo se construyen las identidades sociales y los dominios discursivos del lector y la lectura en estos textos? El ACD nos ofreció una herramienta para dar cuenta el modo en como el discurso del estado del “Olimpo Radical”, en tanto que práctica social históricamente, fue por un lado, estuvo determinada por otros discursos, presentes en Europa en la época, encarnados en el Pensamiento Ilustrado, y que permearon el pensamiento político nacional; estos a su vez, por otro lado, contribuyeron a la construcción, y orientaron la transformación de las prácticas sociales, particularmente la constitución de las relaciones en la práctica de la lectura y la identidad del lector, a mediados del siglo XIX.

La forma en que operó el discurso del Pensamiento Ilustrado en la práctica social, se encuentra canalizado en la creación del “Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870” el cual organizo y estructuró el primer sistema educativo en Colombia, incluyendo la primera política institucional en relación a la lectura como práctica recurrente, lo que antes de este documento no existía en nuestro país. Caracterizó a la práctica de la lectura como una puerta de entrada al saber, al conocimiento y lograr un espacio para la negociación de los significados compartidos, con una valoración positiva, es decir determinar qué debería ser bueno y qué debería ser malo.

En el análisis crítico del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, *como práctica social* se determinó que nace a partir de una forma de ejercicio del poder político, por lo cual actuaba como un género discursivo particular. Fue constituido por las dinámicas

presentes en el pensamiento político colombiano, el cual a su vez estaba permeado por el pensamiento Ilustrado. Este constituyó el rol central de la Educación como un espacio de construcción de las nuevas formas de relaciones, como herramienta para conseguir el objetivo principal del Estado: el “Progreso” (económico, social) de nuestro país a mediados del siglo XIX. Dicho objetivo debería ser alcanzable por medio del ejercicio y la práctica de la ciencia experimental y la razón y el cultivo continuo del “espíritu” y la intelectualidad en las Escuelas, donde la lectura cumplía el papel inicial para la entrada a estos principios. Estos serían los propósitos generales que guiarían en un inicio la formación del estudiante, para luego transformar el diario vivir del individuo y construir una nueva moralidad que no fuera regida por leyes eclesiásticas, sino por la construcción individual de juicios de valor.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, *como práctica discursiva* introdujo en la práctica social nuevas formas de mediación semiótica, que cobran sentido en el discurso de la “Educación” y por ende crean cambios en las relaciones de las actividades sociales y las identidades de los miembros de la comunidad, principalmente en los jóvenes y niños. Primero, educación obligatoria: el aprendizaje de conocimiento y saberes científicos adquiere un valor preponderante dentro del diario vivir de los sectores rurales y urbanos del país. Las actividades de los niños girarían alrededor de las dinámicas propias de las escuelas, por lo cual la relación dentro de las actividades familiares cambiaría. Segundo, educación gratuita, con la idea de “masificar la educación” y llevarla a lo largo del territorio colombiano, con incidencia en los sectores menos favorecidos. Tercero, impone una educación de carácter laico, desplazando a la Iglesia como eje central de la formación ciudadana. El aula de clase se percibe como el modelo a escala de la sociedad. El comportamiento de los estudiantes debe ser

el comportamiento que debe llevar el ciudadano colombiano. El maestro, como gran orientador, actúa como el Estado regulador. Este último será el guardián de la moral.

La “Instrucción Pública” planteaba construir nuevas identidades y características de la población colombiana, como un ciudadano formado en la razón y la ciencia y por tanto hacía que compartieran tanto los significados como los ideales de la ilustración. Esto permitiría garantizar el control del ejercicio de poder del Liberalismo Radical y la reproducción del pensamiento político del gobierno. Tales propuestas y transformaciones generaron un malestar en algunos sectores de la población, principalmente en aquellos donde la Iglesia regía como institución fuente del pensamiento moral, viendo su rol en la sociedad amenazado por el discurso ilustrado. Como consecuencia, creó el punto crítico que propició la caída del gobierno del “Olimpo Radical”. Sin embargo, marcó el inicio de la Educación como medio para conseguir el “Progreso”, enfatizando su rol central como nuevo orden del discurso dentro de las prácticas sociales en Colombia.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, *como texto*, materializó tanto la voluntad del Gobierno nacional liberal, como los principios expresados en el pensamiento Ilustrado. Desde esa perspectiva, la lectura se enmarca como herramienta mediadora entre la voluntad del Estado y la población que no solo abre las puertas a un sinnúmero de saberes, estableciendo un puente de comunicación entre la ciencia y el estudiante, sino de organización y control del Estado hacia el comportamiento del nuevo ciudadano, así como el de sus interacciones con otros ciudadanos”. La formación del ciudadano estará mediada por la práctica lectora.

La hegemonía en el poder por parte de los Liberales Radicales hacía necesario el apoyo popular, que solo es posible si los ciudadanos comparten las ideas del pensamiento ilustrado

como los derechos y deberes humanos. Para ello, no hay una forma de comunicación más directa y personal que la lectura (y la escritura). Esta va adquiriendo la función de mediador semiótico en la sociedad, trata de ser una práctica frecuente y una actividad que caracteriza la Educación.

En consecuencia, el DOIP constituyó y consolidó nuevas identidades dentro de las prácticas sociales (*funcionamiento interpersonal*) y configuró tres figuras importantes: el ciudadano (ilustrado), el rol de género y el modelo maestro-director de escuela. El primero pertenece a la identidad del elemento más importante para el Estado, considerado como miembro activo titular de derechos civiles y políticos, sometido a sus leyes. El segundo corresponde a la clasificación binaria del rol de género, asignando valores en la función social. Y el último es el representante visible del control moral del Estado.

El maestro se resalta como el nuevo modelo moral e intelectual que orienta al estudiante, quien será formado bajo los principios de la ciencia y la razón. El niño también se caracterizará por ser un estudiante que será instruido en los saberes de la ciencia y la cultural. Esto permitirá constituir los ejes para determinar sus futuros juicios de valor, morales, políticos y sociales. Ya el estudiante no regirá su acción y comportamiento por las leyes eclesiásticas, sino por un análisis lógico individual de la situación y los eventos sociales. Estas consideraciones nos dan el panorama del DOIP como práctica social.

El estudiante será el preámbulo de la identidad del ciudadano ilustrado, elemento central de la República. Sobre él recaerá toda la acción del Estado, el cual permitirá su reproducción y permanencia. El significado del ciudadano dentro de la república liberal se traducirá en una relación dialéctica entre “lo bueno y lo útil”, lo primero dentro de una dimensión moral que orienta el comportamiento político y social y lo segundo relacionado con



la idea de progreso económico. Por otro lado, el estudiante deja de ser un ente pasivo, que obedece la ley bajo el dominio del campo religioso, y pasa a ser un agente activo, que internaliza la lógica y el racionalismo ilustrado, asumiendo su comportamiento político, económico y social.

En la identidad como ciudadano ilustrado, el niño tendrá la característica de “Lector”. La figura del lector será motivada por el saber científico y los campos del espíritu humano. Se describirá como una práctica individual y social habitual, sirviendo como instrumento para la transmisión del conocimiento científico y las particularidades propias de la acción política, así como instrumento de organización y del control del comportamiento del individuo.

En suma, el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue constituido por el pensamiento ilustrado. Formalizó e institucionalizó políticamente el sistema de educación en Colombia y enmarcó los propósitos por los cuales fue instaurada la “Instrucción Pública”, desde su administración, hasta la metodología utilizada en el aula de clase, aspecto que influyó de manera significativa en la formación del ciudadano y del lector.

La norma dispuso los modos como debería orientarse la política educativa impactando la forma de adquisición del conocimiento y el saber. Constituyó los criterios en los cuales debían enmarcarse las herramientas para la apropiación e internalización de dichos principios, entre los cuales se encuentra la lectura. Movilizó nuevas prácticas educativas, que hasta antes del “Olimpo Radical” no existían o eran privilegio de algunos pocos. En consecuencia, construyó nuevas formas de relacionarse los miembros de la comunidad y desarrolló una nueva identidad ciudadana: *el ciudadano bueno y útil*, bajo la mediación de la lectura.

El Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 fue la herramienta para que el Estado tuviera el control sobre los aspectos más mínimos y colocara gran atención a

instrumentos mediadores como los textos escolares y los manuales de lectura. Por ejemplo, los textos escolares solo podían circular por las escuelas públicas con la aprobación por parte de la Dirección de Instrucción Pública, ubicando en su momento los primeros textos desarrollados en la historia colombiana al igual que las primeras referencias estadísticas de alfabetización, instituciones educativas y número de estudiantes en las escuelas.

Dos de los textos más importantes en este periodo son los manuales de lectura: el *Primer libro de lectura objetiva* de Eustacio Santamaría y el *Primer libro de lectura arreglado* de E. Hotschick y M. Lleras. Bajo el DOIP se constituyeron en las herramientas principales para el moldeamiento de la figura del ciudadano como lector “racional, bueno y útil”.

Los manuales de lectura *como texto* se encuentran divididos en dos partes. Una correspondiente al método de aprendizaje del método de la lectura y la otra en relación a los textos de lectura. En la primera se encuentra la descripción de una propuesta pedagógica que hacía relación a los parámetros y procesos a seguir para que los estudiantes iniciaran la práctica de la lectura. Esta se regía por los criterios expuestos en el DOIP, haciendo referencia al método estándar de la época: El Método Objetivo.

Los textos de lectura no reflejan de manera directa las políticas propuestas en el DOIP, pero sí los propósitos previstos en él y por tanto los presentes dentro del pensamiento ilustrado: la razón y la ciencia como medios para conseguir el “progreso”. Por otro lado, condensa de manera didáctica el contenido del valor moral que debía regir en las prácticas sociales del periodo del “Olimpo Radical”, el respeto por la igualdad, la libertad y de alguna manera los expuestos por la declaración de los derechos humanos, herramienta baluarte de la ilustración (*funcionamiento ideacional*).

Los textos de lectura eran principalmente fábulas y cuentos que sirven como mediadores para constituir la identidad del “ciudadano – lector racional y útil” y la construcción de la figura del “ciudadano – lector bueno” (*funcionamiento interpersonal*). Estos tenían dos objetivos. El primero, los textos de lectura presentes en los manuales, era el aprendizaje y el fomento de la práctica de la lectura. Igualmente se aprecia la intención implícita de desarrollar procesos cognitivos, por medio de la internalización de procedimientos propios del método científico, como la Observación, motivando la práctica de los objetos y la utilización de la pregunta en la construcción de la representación del mundo. Estos elementos, a su vez, serán la base para la formación de juicios de valor. La lectura se convierte entonces en un instrumento para la apropiación no solo de los principios del pensamiento ilustrado, sino también para el desarrollo de habilidades racionales que permiten la aceptación de estas premisas: la educación como medio para alcanzar el Progreso. Como pudo observarse en el análisis de los textos como textos.

El segundo objetivo era motivar la reflexión moral y la construcción de juicios de valor por parte del estudiante, a partir del racionalismo. Las fábulas permiten la cimentación de creencias morales ancladas a un contexto momento particular. Por ejemplo, las moralejas serían interpretadas dentro de la práctica social del aula de clase y por tanto podían variar dependiendo del maestro o del territorio al cual se circunscribía dicha práctica. Se observa la contribución en el desarrollo moral y se infiere la construcción de identidad de un lector ético como “bueno”.

A través de la lectura es posible modificar las habilidades cognitivas, entre las que resalta *la pregunta*. Esta genera procesos de atención, reflexión o análisis de la información consignada por parte del lector, sirve como herramienta en procesos de investigación,

enseñanza y aprendizaje. Actúa como dispositivo pedagógico que propicia el pensamiento científico, la reflexión y la razón. Dicho recurso tiene como fin (explícito o implícito) generar capacidades propias del método científico y caracterizar a los “lectores racionales”, base para la formación de “lectores buenos”. Estas relaciones dentro de la práctica social moldearían la identidad de los estudiantes construyendo de manera directa las nuevas características del ciudadano colombiano: “lector racional, bueno y útil”.

Lo anterior, hará parte de los rasgos de identidad que representará al lector para el “Olimpo Radical” y que tendrán sentido dentro de la política de “Instrucción pública”, como medio para mejorar las condiciones sociales y económicas en las prácticas sociales a mediados del siglo XIX, ideales propuestos dentro del pensamiento ilustrado. También como un medio para lograr un control por parte del Estado y regular los comportamientos de la población y las prácticas sociales. La lectura, por su parte, adquiere un rol significativo dentro de la sociedad, y deja de ser una práctica aislada, privilegio de algunos pocos, para convertirse en una meta a alcanzar con un sentido de mejora de las condiciones humanas, según los ideales ilustrados.

Los manuales de lectura *como práctica discursiva* permiten crear modelos de comportamiento social a través de las fábulas, cuentos o poemas. Por medio de estos géneros narrativos los estudiantes pueden aprender acerca de las acciones y los valores socialmente aceptados. La lectura adquiere su función organizadora y de control del comportamiento moldeando las acciones de su propia conducta, construyendo una jerarquía de valores determinados por dos polos (bueno – malo) que serán o son aceptadas socialmente en el contexto del pensamiento ilustrado.

Los manuales, en particular el *Primer libro de lectura objetiva* de Eustacio Santamaría y el *Primer libro de Lectura arreglado* de E. Hotschick y M. Lleras, son herramientas por las

cuales los sujetos, no solo internalizan capacidades cognitivas como la lectura, sino que también se apropian del discurso característico del pensamiento ilustrado, que a la postre orientaría y permitiría regular los comportamientos sociales de los individuos como lectores.

Los manuales de lectura *como práctica social* pretendieron hacer de aquella una práctica recurrente y el espacio para la comunicación entre el Estado y el ciudadano, medio por el cual el primero tendrá el control y la regulación del segundo en las acciones o comportamiento de sus prácticas sociales. El lector activo, partícipe de su propia formación, que sería garante de la reproducción y sostenimiento del pensamiento ilustrado y por tanto del liberalismo. Además, propicia un contexto para un lector motivado con gusto por la información científica, artística y literaria, campos que abrirán el camino hacia el “Progreso” del país.

Es claro que los propósitos plasmados en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 y los Manuales de lectura, tuvieron un impacto significativo en las prácticas sociales de ese momento. Transformaron y moldearon al ciudadano de finales del siglo XIX y colocaron a la Educación como un tema central en la política de Estado. Sin embargo, conocer el impacto de dicha transformación en este periodo no es posible dada la incipiente documentación que existe de la época, como tampoco es factible determinar el imaginario del estado del lector como racional, bueno y útil. Por ello resulta válido preguntarse ¿Qué tanto de esa representación pudo ser logrado en las prácticas sociales concretas? ¿Cómo fue la experiencia del estudiante frente a estas transformaciones? ¿Cuál fue el impacto real de estos instrumentos como medio para moldear la identidad? Son preguntas que, por el alcance de este trabajo, no fue posible responder, pero sí abren la puerta a nuevas investigaciones de la historia de la lectura en Colombia.

Aunque sí es posible decir, a partir de los hechos históricos, que dichas transformaciones no pudieron lograr un objetivo implícito de formar un grupo importante de ciudadanos que pudieran mantener el sistema de gobierno liberal. Tanto así que dichos cambios generaron resistencias notables como la “guerra de las escuelas” y el cambio de gobierno en 1886, donde llega al poder el Partido Conservador. Sin embargo, aunque el rasgo de ciudadano lector – racional pudo perderse a finales del siglo XIX, se mantuvieron las prácticas para la formación del “ciudadano – lector bueno y útil”.

Finalizado todo este estudio, me planteo una pregunta referente a la dirección de las aplicaciones pedagógicas: ¿Por qué se mantiene la discusión sobre la formación de estudiantes pasivos basada en modelos de memoria y repetición, presentados como formas viejas de educación, y la formación de estudiantes activos, partícipes de la construcción de su saber, como propuestas nuevas e innovadoras? Más de 150 años de historia no han sido suficientes para lograr un consenso.

### Lista de Referencias

- Cardona, P. (2007). *La Nación de Papel Textos Escolares. Lectura y Política*. Estados Unidos de Colombia. 1870-1876. Colombia. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Cardoso, N. (2007). *Los textos escolares en Colombia. Dispositivos ideológicos 1870 – 1931*. Ibagué, Tolima. RudeColombia.
- Carrascal, M. (2015). *La fábula como instrumento didáctico y su trabajo a partir de la dramatización (Trabajo de grado)*. Universidad de Valladolid. Valladolid, España.
- Cavallo y Chartier (dir). (2001). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Cavallo y Chartier (dir). (2001). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Chartier, R. (1998). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Gedisa, Barcelona, pp. 45-62.
- Chartier, R. (1998). *El Mundo como Representación. Historia Cultural: entre práctica y representación*. Editorial Gedisa, Barcelona, pp. 45-62.
- Darton, R. (2003). *Historia de la lectura*. Burke, Peter (ed.), *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza, pp. 189-220.
- De Diego, J, (2013). *Lecturas de historias de la lectura*. *Orbis Tertius, Orbis Tertius*, 2013, XVII (19), 42-58. Recuperado <https://es.scribd.com/document/339868567/Jose-Luis-de-Diego-Lecturas-de-historias-de-la-lectura-pdf>
- Diario Oficial No. 01252 del 12 de junio de 1868. “Esta norma no incluye análisis de vigencia”. Sobre instrucción pública El Congreso de Los Estados Unidos de Colombia.
- Dido, J. (2010). *La teoría de la fábula. Especulo. Revista de estudios literarios Universidad Complutense Madrid*. Recuperado <http://www.biblioteca.org.ar/libros/152405.pdf>
- Easton, D. (1978). *Persistencia de un mundo de estabilidad y cambio*. Cap. 6 *Esquema para el análisis político*. Amorrortu Editores, Buenos Aires,
- Escuela Normal. (1872, 2 de Septiembre). *Instrucción Popular; Curso Normal; De los Institutores primarios: Cómo debe trabajar el institutor primario en fortificar el carácter de los niños*.
- Fairclough, N. (1995). *Introducción general*. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20.

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 170-185. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html)
- Guarro M. & López, G. (1998). “Valor literario-pedagógico de la fábula (Estudio comparativo de Leonardo da Vinci y Félix María Samaniego)”. *Revista Complutense de Educación* (9): 327–340.
- Guzmán D. (2016). La enseñanza de la lectura como profilaxis: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública: entre la caridad y la instrucción”. *Colombia Historia Y Memoria* ed: Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia, Tunja.
- Hotschick y Lleras (1890). *Primer libro de Lectura* arreglado por E. Hotschick y M. Lleras. Tercera edición. A Roger I. Chernoviz Editores
- Jaramillo (2013). *El Movimiento Educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.
- Negrín, O. (2012). Innovación y tradición en la pedagogía de Gaspar Melchor De Jovellanos N°. 23, 2013: pp. 61-74
- Orlando, J. (2006). El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta. Texto presentado en el "Seminario sobre textos escolares" realizado en la
- Piaget, J. (1975). *A dónde va la educación*. Barcelona, España: Teide.
- Rausch, J. (1993). *La educación durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870*. Santafé de Bogotá, 1993. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, 2005, *Clasificación jurídica de la función administrativa*. Tratado del derecho administrativo p. 235. Recuperado [https://www.gordillo.com/pdf\\_tomo1/capituloX.pdf](https://www.gordillo.com/pdf_tomo1/capituloX.pdf)
- Saloma, M. (2009). *De la historia de las mentalidades a la historia cultural: notas sobre el desarrollo de la historiografía en la segunda mitad del siglo XX*. Estudios de historia moderna y contemporánea de México.
- Santamaría, E. (1872). *Primer libro de Instrucción objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura i la lectura con nociones rudimentales de historia natural, geometría, aritmética, geografía y agricultura*. Havre. Imprenta A lemane.
- Tirado, A. (1998). *Introducción a la historia económica de Colombia*. Bogotá Colombia. Ancora Editores.
- Triana, J. (1845). *Manual para la Enseñanza Mutua para escuelas de primeras letras*. Impreso por J. E. Cualla. Bogotá, Colombia.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente. El análisis semiótico de Vygotsky*. Paidós Editores. Barcelona, España



- Wilson, H. (1909). *Manual de Enseñanza Objetiva*. Traducido por Samuel Bond, Profesor de la Universidad Nacional. En *anales de la universidad*. Bogotá, Colombia. pp. 217 – 402
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, pp. 297-326. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>
- Zuluaga, O. (2001): *La educación pública en Colombia. 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Instituto para la Investigación. Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP