

**FORMACIÓN EN LECTURA: UN ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE
ENSEÑANZA Y TEXTOS ESCOLARES.**

Diana Marcela Barragán Cubillos

Tatiana Vanessa Niño Gutiérrez

Angie Carolina Ortegón Giraldo

Proyecto de grado para optar por el título de licenciadas en Psicología y Pedagogía

Asesora

Carolina Rodríguez


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTÁ D.C.


2017

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RECONOCIENDO LA DIVERSIDAD</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Formación en lectura: un análisis de los manuales de enseñanza y textos escolares
Autor(es)	Niño Gutierrez, Tatiana Vanessa; Ortegon Giraldo, Angie Carolina; Barragan Cubillos, Diana Marcela.
Director	Rodriguez, Carolina.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 75 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN; LECTURA; INTERÉS; MANUAL DE ENSEÑANZA; TEXTO ESCOLAR; DISCURSO; DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.

2. Descripción
<p>La presente investigación busca dilucidar la manera en que ha sido concebida la formación en lectura, a partir de la revisión de manuales de enseñanza y textos escolares seleccionados de la colección existente en el Museo Pedagógico Nacional, estos textos y manuales se retoman como el corpus de la presente investigación en la medida en que son conceptualizados como discursos del dispositivo pedagógico.</p> <p>Dichos manuales y textos se analizan a la luz de teorías propuestas acerca de la formación y la lectura, retomadas para este trabajo que, al entrar en diálogo, amplían la perspectiva frente a la formación en lectura, generando premisas y postulados generales que sustentan la presente investigación y que abren una problematización relacionada con las convergencias y divergencias encontradas entre los manuales y textos y las categorías presentadas en la investigación: formación y lectura.</p>

3. Fuentes
<p>¡A leer se dijo! 5. (Tercera edición). Bogotá: Edición básica primaria.</p> <p>Arnold, S. L. (1900). Guías para los maestros. Con la demostración de los principios, métodos y fines de la enseñanza común. Boston.</p> <p>Barthes, R. (1974). El placer del texto. París: Traducción de Nicolás Rosa. Siglo Veintiuno Editores, S.A. Título original: Le plaisir du texte. Éditions du Seuil.</p> <p>Barthes, R. (1999). Mitologías. Madrid, España: Traducción de Hector Schmucler. Siglo veintinuno editores S.A.</p> <p>Bernstein, B. (1993). La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control. Ediciones Morata.</p> <p>Compaire, G. (1996). Herbart. La educación a través de la instrucción. Mexico: Trillas.</p> <p>Escolano Benito, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria . En G. Ossenbach, & M. Somoza, Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.</p> <p>Gadamer, H.-G. (1999). Verdad y método I - octava edición. Salamanca: Sígueme.</p> <p>Herbart, J. F. (s.f.). La instrucción.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Docentes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Kant, I. (1803). Pedagogía. www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
 Lozano, N. S. (1960). La lectura (Metodología de la enseñanza). Bogotá: Enciclopedia Escolar Colombiana.
 M.E.N. (1982). Manual complementario de las guías para los niños . Bogotá: MEN.
 Mercante, V. (s.f.). Metodología especial de la enseñanza primaria.

4. Contenidos

El documento cuenta con tres capítulos que registran un marco conceptual desde el cual se deriva el análisis posterior. De esta manera se presenta un primer capítulo, denominado: *La formación y su relación con la lectura*, en el que se realiza un abordaje teórico del concepto de formación, antecedido por una contextualización acerca de *Bildung*, para luego, establecer su relación frente a la lectura; un segundo capítulo denominado: *Dispositivo pedagógico: entre textos y manuales*, en el que se establece el corpus, es decir, el texto escolar y el manual de enseñanza como discursos del dispositivo pedagógico que han sido transformados y recolocados; el tercer capítulo, donde se presenta la metodología y se condensa todo el análisis a través de tres líneas de investigación: Estatuto de la lectura en los manuales de enseñanza y textos escolares, Formación: perspectiva a través de los manuales de enseñanza y textos escolares y por último, El interés desde la lectura: discusión entre manual y teoría, estas líneas de análisis recogen los postulados teóricos en relación con el corpus revisado. Por último se encuentran las consideraciones finales, en el que se explicitan las conclusiones de la investigación.


5. Metodología

Partiendo de una postura hermenéutica, se realizó una revisión y análisis documental de un (1) texto escolar y cuatro (4) manuales de enseñanza, bajo una lectura detallada que permitiera la abstracción de factores claves desde los cuales se pudiese nutrir la matriz de categorización realizada en términos de lectura, formación y lo pedagógico, de manera que se lograra un análisis del corpus seleccionado, bajo postulados teóricos y premisas que se establecieron durante la investigación.

6. Conclusiones

Los manuales y textos son producidos en el ámbito escolar a medida que se convierten en discursos del dispositivo pedagógico re colocando discursos para que sean enseñados en la escuela como la lectura los postulados de estos manuales buscan en términos generales la satisfacción del niño centrando la enseñanza en sus intereses lo que lo distancia de la concepción de formación que se retomó, evidenciando una ausencia de formación en tanto la construcción de la autonomía es inexistente minimizando e invisibilizando las relaciones jerárquicas.

Que la escuela se apropie de discursos sociales y los convierta en discursos pedagógicos convierte en a la lectura en un discurso que le compete a la escuela y el cual acapara bajo la importancia de la lectura y su obligatoriedad, aun así no hay una relación frente al conocimiento porque no hay un texto de placer por el contrario por su condición de institución de repetición maneja el texto de goce adjudicando responsabilidades que desvían su función hacia la moralización y a la memorización de la lectura.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>RESERVA DE LOS DERECHOS</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

Aunque la escuela enseña decodificar y construir habilidades para la lectura es preciso tener en cuenta que los manuales minimizan la jerarquización pidiéndole al maestro descender al mundo infantil y convertirse en su amigo. Esta lineación de relaciones imposibilitan la formación del interés y la voluntad por tanto no existe un proceso de formación en lectura desde los manuales y textos escolares analizados, se evidencia una preocupación por una lectura repetitiva y moralizadora

Elaborado por:	Niño Gutierrez, Tatiana Vanessa; Ortegón Giraldo, Angie Carolina; Barragán Cubillos, Diana Marcela.
Revisado por:	Rodríguez, Carolina.

Fecha de elaboración del Resumen:	23	02	2018
--	----	----	------

Tabla de contenido

Presentación	5
CAPITULO I. La formación y su relación con la lectura	11
1.1 Bildung: una breve contextualización	11
1.2 ¿Qué se entiende por formación?.....	14
1.1 Formación y lectura	30
CAPITULO II. Dispositivo pedagógico: entre textos y manuales	37
2.1 Relaciones sociales y constitución del discurso	37
2.2 El texto escolar y el Manual de enseñanza	43
2.2.1 Texto escolar	43
2.2.2 Manual de enseñanza	46
2.3 Texto y Manual escolar como discursos del dispositivo pedagógico	48
2.3.1 Dispositivo pedagógico y discurso pedagógico	49
CAPITULO III. Análisis	53
3.1 Metodología	43
3.2 Líneas de análisis	54
3.2.1 Estatuto de la lectura en los manuales de enseñanza y textos escolares.	55
3.2.1.1 Idealización de la lectura	57
3.2.1.2 La lectura en la escuela: la transmisión del lenguaje encrático.	59
3.2.2 Formación: perspectiva a través de los manuales de enseñanza y textos escolares.....	61
3.2.2.1 El papel del maestro	64
3.2.2 El interés desde la lectura: discusión entre manual y teoría	67
Consideraciones finales	70
Referencias	74

Índice de tablas

Tabla 1 RELACIÓN DE MANUALES Y TEXTOS ESCOLARES	9
Tabla 2 COMPARATIVO: TEXTO DE PLACER Y TEXTO DE GOCE.....	32
Tabla 3 DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO	40
Tabla 4 CAMPO ECONÓMICO Y CAMPO SIMBÓLICO	48
Tabla 5. RELACIÓN DE REGLAS PARA EL DISCURSO PEDAGÓGICO.....	49

DEDICATORIA

A nuestra querida Universidad Pedagógica Nacional, cuna de nuestra formación.

A nuestra tutora, que nos acogió y alentó en tiempos de crisis.

A nuestras familias, por el apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

“Agradezco a mis padres quienes hicieron posible este proceso, gracias a su apoyo incondicional, a mis compañeras por ser parte fundamental de este logro y a cada una de las personas que estuvieron como parte fundamental para cumplir esta meta hoy”

Tatiana Niño

“Agradezco a mi familia, especialmente a mis padres, por depositar su confianza en mí, por su impetuosidad a lo largo de este camino. También a mi excelente equipo de trabajo, pero sobre todo amigas, que con su empeño y esfuerzo hicieron posible esta investigación.”

Diana Barragán

“A la constancia de aquellas personas que han forjado mi camino, aquellas cuya certeza en la mirada me ha permitido dar otro paso más adelante. A mis formadores y compañeros: Gustavo y Yolanda, a mis compañeras de vida, estudio y aventuras, al Alma Mater y sus experiencias”

Carolina Ortegón

PRESENTACIÓN

El presente documento realiza un análisis documental a los manuales de enseñanza y textos escolares seleccionados para la investigación. Con esto, se logra dilucidar la manera en que es concebida la formación en lectura, logrando a su vez, desentrañar la forma en que ésta ha sido adaptada por el sistema escolar.

Teniendo en cuenta esto, antes de hablar de lectura es preciso establecer que la presente investigación se inició con una formulación de lo que para este estudio se concibe por formación. Esto, en tanto la licenciatura en psicología y pedagogía puede ocuparse de asuntos, que, como la lectura, están estrechamente relacionados con la formación humana, pues es en ésta donde se establecen las máximas para la educación. Para ello, se abordan autores como Johann Friedrich Herbart e Immanuel Kant, quienes a partir de sus postulados teóricos permiten establecer la formación como un asunto intrínseco y propio del ser humano.

Ahora bien, para hablar de formación desde los autores ya mencionados, es necesario – para esclarecer este apartado dentro de la investigación- realizar una contextualización breve que brinde al lector un panorama acerca de la historicidad y la importancia que el concepto que aquí nos compete: “Bildung” ha tenido en la tradición Alemana, específicamente en la formulación de teorías acerca de la formación a partir de autores como los que aquí se retoman.

En relación con Herbart, se extrae de sus postulados aquellos que se establecen dentro de la teoría de la instrucción, por ende, se realiza un ápice acerca del interés y la multiplicidad del interés, en tanto permite entrever y consolidar posturas que más adelante – en el análisis- se discutirán con mayor profundidad.

Por otro lado, en vista de que la lectura, ha tenido múltiples conceptualizaciones que dependen del lugar y la perspectiva desde donde ésta es analizada y en aras de fundamentar una postura acerca de la lectura, se retomarán los postulados de Roland Barthes, quien defiende la postura del placer que otorga la lectura y que será fundamentada con mayor amplitud en el capítulo correspondiente.

Posteriormente se definirán los conceptos de texto escolar y manual de enseñanza puesto que es a partir de este corpus que se logra evidenciar cuál ha sido la concepción de formación en relación con la lectura que se ha establecido para posicionarla como objeto de enseñanza.

Asimismo, se podrá evidenciar que en los textos y manuales escolares revisado, el asunto de la enseñanza de la lectura y escritura dentro en el acto educativo en la escuela resulta de total importancia, ya que son tomados como indicativos de los contenidos a transmitir, los cuales definen los procedimientos y recursos que se disponen para cada sesión, lo que constituye una sistematización de cómo es visto dicho proceso de enseñanza en el área de la lengua castellana, lenguaje y escritura, esto en relación con los modos culturales de la época.

Con lo anterior se plantea que, con los diferentes cambios en el ámbito educativo, se producen propuestas para el currículo y para el trabajo pedagógico, asimismo la modificación de los lineamientos curriculares en las diferentes áreas del conocimiento, más específicamente en la lengua castellana, teniendo en cuenta diferentes métodos, los cuales devienen de la época, y que son modificados con la finalidad de lograr la mejora del proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura dentro del ámbito escolar, lo anterior da muestra de la relevancia que se le adjudica a la adquisición de dicho conocimiento.

Ahora bien, la revisión de los textos y manuales escolares para la enseñanza de la lengua castellana, lenguaje, lectura y escritura en la educación básica primaria y que hacen parte de la colección de Manuales que se encuentran en el Museo Pedagógico Nacional, se

realiza, en primer instancia considerando estos como discursos que han sido transformados y re-construidos a partir del dispositivo pedagógico.

Por consiguiente los manuales y textos escolares son escogidos, no de manera histórica, sino desde los aportes que pudiesen hacer a un análisis centrado en la formación de la lectura, de esta manera, la búsqueda de los manuales y textos escolares inició clasificando todos aquellos textos encontrados relacionados con la enseñanza de la lectura, luego de ello, a partir de una primera revisión se estableció que algunos de ellos brindarían mayor material de análisis en la medida en que se evidenció que daban pautas, reglas, normas, ejercicios puntuales, reflexiones y postulados pedagógicos acerca de la enseñanza de la lectura.

Una vez seleccionados los manuales, se procede, a partir de los referentes conceptuales a establecer tres categorías denominadas como: “Formación, lectura y lo pedagógico” donde se consignan elementos del corpus que, una vez establecidos dentro de la matriz de categorías, se discuten internamente para generar las tres líneas de análisis que son expuestas en el tercer capítulo del documento. Estas líneas de análisis son:

1. Estatuto de la lectura en los manuales de enseñanza y textos escolares
2. Formación: perspectiva a través de los manuales de enseñanza y textos escolares
3. El interés desde la lectura: discusión entre manual y teoría.

Lo anteriormente mencionado convierte al presente trabajo en una investigación de corte cualitativa y hermenéutica en tanto se preocupa por la comprensión e interpretación de textos, no de manera acrítica ni vistos como un simple objeto sino que se busca hallar en ellos una verdad, en este caso, extraer de ellos un análisis de la formación en lectura.

Como se mencionó, los manuales y textos que se seleccionan a partir de las categorías que se establecen a través del referente conceptual se presentan a continuación:

<p align="center">MANUAL DE ENSEÑANZA O TEXTO ESCOLAR</p>	<p align="center">DESCRIPCION</p>
<p>Manual complementario de las guías para los niños. 1982 M.E.N. Programa escuela Nueva</p>	<p>Manual de enseñanza de la educación básica primaria, enmarcado en el programa escuela nueva. Se basó en la resolución No. 2308 de Junio de 1971 y en el Decreto Ley No. 150 de enero de 1967.</p> <p>Dentro del texto se encuentran diversas áreas de enseñanza, tales como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y español y Literatura. Finalizando con los objetivos generales y específicos del sistema educativo Colombiano, divididos por área y grado.</p>
<p>Manual: La Lectura (Metodología de la enseñanza) Norberto solano Lozano Enciclopedia Escolar Colombiana Bogotá, 1960</p>	<p>Manual de enseñanza realizado por la enciclopedia escolar Colombiana desde el cual se genera una propuesta para la enseñanza de la lectura.</p> <p>El manual presenta bases y factores fundamentales para la enseñanza de la lectura, haciendo un énfasis en la enseñanza de ésta en la escuela primaria explicando metodologías y maneras que el maestro puede usar.</p> <p>Se centra principalmente en el método ideo-visual o decrolyano, argumentando que la lectura es una función visual desde este método propone una preparación para la lectura, así como ejercicios relacionados con la vida escolar y que están clasificados por etapas de acuerdo al desarrollo de los niños.</p>
<p>Guías para maestros. Con la demostración de los principios, métodos y fines de la enseñanza común. Sarah Louise Arnold, 1900</p>	<p>Manual de enseñanza realizado por la inspectora de escuelas en Boston, Nueva York. Adquirido por la librería Colombiana Camacho, Roldan y Tamayo de Bogotá. El manual presenta lecciones de lenguaje como antecesor a una problematización sobre la lectura desde la cual se establecen las lecciones preparatorias para trabajar en el aula de clase.</p>

	El manual presenta una serie de consejos en pro de evitar la monotonía dentro del aula, así como lecturas que se pueden realizar para las distintas lecciones de lectura.
<p>Texto escolar: ¡a leer se dijo! 5</p> <p>Tercera edición.</p> <p>Lecturas escogidas</p> <p>Edición Básica primaria.</p> <p>Quinto grado</p>	<p>Texto escolar dirigido hacia el trabajo dentro del aula.</p> <p>El texto está compuesto por una serie de lecturas escogidas para compartir con los niños, de las cuales se desprenden diversas actividades, de manera que el maestro pueda llevar a cabo su clase.</p>
<p>Metodología especial de la enseñanza primaria.</p> <p>Víctor Mercante.</p> <p>Primera parte.</p>	<p>Manual de enseñanza dividido en dos partes, la presente hace referencia a la primera de ellas, donde se establecen en primer medida el carácter de la enseñanza primaria así como el programa específico de la enseñanza de la lectura.</p> <p>Se encuentran lecciones acerca de la enseñanza de la lectura, escritura, ortografía, ejercicios intuitivos, composición y aritmética. Relacionando diferentes ejercicios de visualización, comprensibilidad, así como el reconocimiento de sílabas y letras.</p>

Tabla 1 RELACIÓN DE MANUALES Y TEXTOS ESCOLARES

En aras de sustentar esta última postura, desde la cual los manuales de enseñanza y el texto escolar seleccionado se configuran como discursos del dispositivo pedagógico, se retoman los postulados de Basil Bernstein en tanto permite entrever las relaciones de poder y control que subyacen a las prácticas pedagógicas y desde las cuales los manuales de enseñanza y los textos escolares se convierten, paulatinamente, en objetos cuya finalidad se establece en la reproducción de ideologías sociales dentro de la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación busca responder ¿Qué representaciones y concepciones acerca de la lectura, encontradas en manuales y textos

escolares, han permitido que ésta pueda ser recolocada como un discurso susceptible de ser enseñado en la escuela?

Para responder a esta pregunta se propone el siguiente propósito:

Establecer cuál es el estatuto de la lectura y la formación en los manuales de enseñanza y textos escolares, para que se convierta en un discurso educativo.

CAPITULO I.

LA FORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA

1.1 BILDUNG: UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

Hablar del asunto de la formación remite necesariamente a escudriñar un concepto importante para la tradición Alemana y que ha repercutido desde entonces en las teorías y debates sobre formación: Bildung.

Por ende, nos remitimos Horlacher, R. (2014) quien realiza un estudio detallado acerca de la historicidad del concepto y la forma en que éste ha sido concebido. Dicho concepto, señala la autora, se abre camino en los debates educativos del S. XVIII, dentro de los cuales se trataban las demandas, exigencias y pretensiones culturales dominantes de entonces; Bildung fue un concepto novedoso para la Alemania del siglo y ha sido trabajado por diversos autores desde entonces.

Dicho concepto tiene sus orígenes en éste siglo a partir de definiciones que lo vinculan al movimiento ocurrido entre la reforma y la ilustración, el pietismo, que buscaba restaurar la vida religiosa, partiendo de allí, Mendelssolin define la cultura – en tanto destreza práctica- y la ilustración – como conocimiento racional- como partes de Bildung.

Legitimando el enfoque pietista, se encuentra la corriente filosófica inglesa del S. XVII denominada los platónicos de Cambridge, quienes formulan una alternativa a la Ilustración definida por las ciencias naturales, en donde creencia y razón no son polos opuestos, desde ésta perspectiva empieza a ser nombrada la Auto-observación gracias a la cual el alma puede comprender la naturaleza y el conocimiento divino, así, la auto-observación se convierte en un énfasis importante que fundamentaría la concepción Alemana de Bildung.

Ahora bien, el “Bildung” asume una función selectiva dentro de la sociedad pues fortalece la distinción entre la élite y las masas, también genera distinciones internas en la élite en

relación con el buen gusto y la mejora de la sociabilidad desde aspectos éticos y estéticos, lo que lleva a preguntarse – filosóficamente- cuestiones acerca de la belleza, orientando las respuestas hacia la antigua tradición platónica desde la cual belleza y bondad hacen referencia a lo mismo.

De acuerdo con esto, la capacidad para reconocer la belleza debía desarrollarse a través de experiencias literarias y estéticas, lo que posicionó a la literatura y a escritores en el punto central del auto-conocimiento, a partir de la obra de Shaftesbury titulada “consejos al escritor” son ellos –los autores- quienes se examinan y purifican para ofrecer una orientación válida.

Shaftesbury – indica Horlacher (2014) -hace referencia a este proceso desde las palabras “formar” y “formación” que se tradujeron, en 1738, como *Bilden* y *Bildung*, respectivamente; para Shaftesbury, la forma exterior revela la forma interna, es decir, el *Bildung*. Así, el arte y la literatura adquirieron un papel importante en la sociedad en tanto distaron del mero entretenimiento, entonces:

“Si además consideramos el origen de la filosofía de Shaftesbury en la filosofía no empírica inglesa, resulta evidente que este concepto de *Bildung* se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza o capacitación. *Bildung* tampoco es conocimiento; en cambio, describe una auto-comprensión estética con una pretensión de verdad y bondad” (Horlacher, 2014, pág. 38)

Ahora bien, la importancia que tuvo el desarrollo del concepto estaba relacionada con la sensación de atraso por parte de Alemania frente a Francia, dicho concepto le permitía distanciarse del concepto de civilización cortesana, convirtiéndose en Alemania en el centro de la conciencia burguesa, su comprensión se centró en las Academias, centrando el debate, ya en el S. XIX, en la discusión sobre las materias escolares dentro del

Gymnasium Alemán, lo que implicó pensar la posibilidad de que las ciencias naturales fuesen equivalentes a los clásicos y la filología.

De manera que se observó que los objetivos del Bildung no eran apropiados para una clase amplia de la sociedad, lo que llevó a una primer formulación completa del concepto pedagógico por parte de Johann Gottfried Herder, pastor luterano con tendencias pietistas, quien realizó una crítica a la escuela por ser obsoleta e inmovilista, exigiendo una reforma mediante la cual se enseñara un conocimiento vivo, centrado en asignaturas que mostraran lo real, al hombre iluminado, culto y virtuoso.

Para Herder, J. – señala Horlacher- Bildung no se basa principalmente en el conocimiento, contrario a esto, Herder equipara Bildung y sensación, de manera que:

“Herder escribió que, tal como la cabeza y el corazón no son independientes entre sí, Bildung no puede de ninguna forma tener lugar a través del conocimiento y, por esta razón, las personas no actúan de acuerdo a lo que saben, sino que más bien siguen sus inclinaciones” (Horlacher, 2014, pág. 39)

Es decir, las personas están guiadas por sentimientos de virtud lo que ubica a la humanidad – par Herder, en un desarrollo hacia el gran objetivo del Bildung. Esta concepción vincula nuevamente el concepto con “concepciones orgánicas” como Bildungstrieb (fuerza formativa), es decir, hay una naturaleza que, aunque se desarrolla naturalmente, no está organizada racionalmente.

Ésta última afirmación fue muy importante para forjar el concepto de Bildung, concordando con el aspecto de interioridad ya dado al concepto, entonces, Bildung aspira a un desarrollo del alma, en el cual se genera un acercamiento a la noción de “desarrollo armónico de las capacidades naturales humanas (cabeza, corazón y manos) por medio del arte y la literatura, pues aquí se funden los factores éticos y estéticos” (Horlacher, 2014, pág. 40).

Resultado de éstas concepciones fueron las reformas de escuelas superiores y Universidades realizadas por Humboldt, reformas que estuvieron precedidas –señala la autora- por un ideal de Bildung centrado en estudios de latín, griego, matemáticas, literatura e historia.

Finalmente, Horlacher (2014) establece que el punto de partida de las ideas de Humboldt habría sido la relación entre el individuo y el mundo, entonces, Humboldt supone que aunque las personas se esfuercen por fortalecer sus cualidades, dicho fortalecimiento no es intencional sino que requiere un material en el cual encontrar una unidad que les de forma, necesitan al mundo exterior. Por lo tanto, Bildung como un auto-cultivo interior, depende del exterior aunque éste – el Bildung- sea mucho más noble que el mundo exterior y apunte, como menciona Horlacher (2014) a la realización armónica de la totalidad interna

1.2 ¿QUÉ SE ENTIENDE POR FORMACIÓN?

Resulta de vital importancia retomar la concepción de formación ya que ésta abre la perspectiva frente a lo que se concibe como el papel del niño dentro del proceso educativo, para ello se retoman los postulados de Immanuel Kant y Johann Friedrich Herbart.

En consecuencia, se presentarán en primer lugar los postulados de Kant, para luego dar paso a un análisis de la educación desde Johann Friedrich Herbart. Sin embargo, es importante señalar que, aunque se encuentran puntos de convergencia entre ambos autores, los planteamientos de cada uno están ligados a dos enfoques distintos. Por un lado los postulados de Kant, I. están planteados desde una perspectiva filosófica desde la cual se presenta al hombre como la única criatura susceptible de ser educada, éste autor fundamenta lo anterior en dos tipos de educación: la educación física y la educación práctica o moral.

Por otro lado, los planteamientos de Herbart, J. aunque recogen la mirada filosófica, también están expuestos desde una perspectiva psicológica. Desde estos planteamientos se concibe la instrucción como la única base para la educación, ésta constituye la construcción del espíritu en el hombre e implica para la enseñanza unos nuevos deberes, como por ejemplo el de suscitar interés. Lo anterior se encuentra enmarcado dentro del escenario escolar y sus incidencias en la adaptación del sujeto dentro de una sociedad.

En primera instancia, Immanuel Kant señala que el hombre a diferencia de los animales, quienes se guían por sus instintos, debe convertir su animalidad en humanidad, por tanto necesita crear una razón propia en vista de su falta de instinto.

Debido a esto, la educación se compone de dos partes, la disciplina y la instrucción; la primera, como señala Kant, es considerada como la parte negativa de la educación puesto que borra la animalidad del hombre; por otro lado, la instrucción se presenta como la parte positiva pues es por ésta que el hombre se acostumbra a someterse a la razón, de manera que la educación se convierte en la vía para llegar a ser hombre. La instrucción es la educación para la vida.

La disciplina en el acto educativo se comprende, según Kant, como algo necesario, ya que posibilita al ser humano a pensarse y orientarse dentro de la sociedad, el hombre debe someterse a las leyes establecidas por la misma humanidad, las cuales coaccionan sobre él, es así como se acostumbra a regirse sobre el otro, como un modo de vida, de lo contrario el hombre puede tratar de plantear sus propias leyes. Al educar al hombre para que éste llegue al uso de la razón, también se está introduciendo a la cultura de donde proviene, en ese reconocimiento se adapta el accionar del hombre dentro de la sociedad, dicha conducta no debe estar dependiendo de una recompensa o castigo sino que él deberá lograr obedecer ya que esto hace parte de su adaptación como hombre.

Éste último postulado Kantiano es importante en tanto permite entrever que el hombre no es hombre desde su naturaleza, pues, aunque ésta le ha dotado de unas facultades que debe fortalecer, debe convertirse en un hombre a través de la educación. En palabras de Kant “*únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. Se ha de observar que el hombre no es educado más que por hombres, que igualmente están educados*” (Kant, 1803, pág. 2).

En ese sentido, Kant expone la educación “*un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones*” (Kant, 1803, pág. 3) ya que los saberes que se desarrollan dentro de la misma, no puede el hombre desarrollarlos por sí mismo. Por otro lado Kant (1803) la propone como una práctica que está ligada al desarrollo de la humanidad pues, “*la idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales, es, sin duda, verdadera.*” (Kant, 1803, pág. 2)

Con lo anterior, se evidencia –como una necesidad- que el hombre aprenda a pensar, es la instrucción el medio que lo propicia, además de inculcar la cultura, la cual debe guiar la práctica de lo que se ha de aprender durante el proceso de la educación. Esta formación comprende dos etapas para el niño: la primera se basa en la obediencia pasiva y la segunda necesita una educación que propicie la libertad, pero coaccionada por la moral, es decir el niño logrará reflexionar sobre los preceptos de otro, reflexionando, a su vez, sobre lo aprendido.

Este proceso de educación puede ser mecánico o razonado, al ser mecánico el proceso carece de un plan sobre el cuál fundamentarse, por tanto, la educación debe ser un proceso razonado que esté encaminado al futuro, a la consecución de un estado mejor, pues para Kant, en la educación reside el origen del bien del mundo.

Es así como, por medio de la educación, el hombre ha de ser *disciplinado* en la medida en que someta su animalidad, *cultivado* porque la instrucción le proporciona una habilidad y *cívico* al ser un hombre prudente que se adapte a la sociedad humana y moral, en tanto tenga criterio para escoger los buenos fines. Esto solo se consigue si se enseña al niño a pensar, es decir si se le ilustra y no se le adiestra, pues la educación debe descansar en principios o máximas y aunque debe tener mecanismos (no ser puramente razonada) no puede limitarse al adiestramiento.

Ahora bien, uno de los grandes problemas de la educación, para Kant, ha sido la conciliación del hombre entre su sumisión y su facultad de servirse a su propia voluntad, en ese sentido la coacción se hace necesaria, pues permite que el hombre se acostumbre a ella y pueda hacer buen uso de su libertad, si éste último fin no se pudiese lograr, no tendría sentido la educación.

De esta manera, en la educación es necesario dotar de libertad al niño, procurando en cada momento que ésta no sea un obstáculo en la libertad de otros, que, de la misma manera, solo alcanzará sus fines dejando a los demás alcanzar los de ellos y por último, que el niño logre concebir la coacción como la única manera de alcanzar la libertad. De esta manera, para Kant:

“Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo, una legítima coacción la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debo guiarle para que haga un buen uso, de ella” (Kant, 1803, pág. 7)

En este sentido, el autor expone tres tipos de educación, que dan cuenta de los procesos a los cuales el hombre debe estar sujeto inherentemente para el logro del uso de la razón; estos son: Educación física, Educación moral, Educación escolástica; las cuales suscitan y conducen tres instancias o tipos de formación y que se presentan a continuación:

- **La Educación Física.**

El hombre ha sido dotado de unas especificidades, por ende, el niño debe recibir cuidados especiales que también logran develar costumbres y hábitos propios de una cultura. La educación física comprende aquellos cuidados que generan el óptimo desarrollo y crecimiento del niño, éstos son proporcionados principalmente por los padres y cuidadores quienes les imponen reglas y los niños a su vez aprenden cómo deben comportarse.

Dentro de la educación física, la parte positiva es la cultura. El hombre se distingue precisamente por ella del animal. Ésta consiste, sobre todo tal como lo expone Kant, en *“el ejercicio de las facultades de su espíritu”* (Kant, 1803, pág. 13). De esta manera, los padres son los que deben proporcionar diferentes situaciones favorables a sus hijos para el reconocimiento de su propia cultura. Es importante que para la educación de la razón el niño logre aislarse lo mayor posible de los instrumentos artificiales, ya que esto produce lo que Kant expone como costumbre y por ende deshabituarse de ello es más complejo, *“el hábito es un goce o una acción que genera necesidad por repetir el mismo goce o la misma acción”* (Kant, 1803, pág. 12). Por ello hay que alejar al niño del hábito, de manera que logre dar uso a su razón, creando estrategias alternas para la resolución de diferentes situaciones.

Lo que comprende esta educación es el manejo que le puede dar el niño a sus movimientos y sentidos, es decir, es importante que el niño logre valerse por sí mismo. El niño inicialmente no tiene un concepto de moral, por ello las disposiciones naturales del niño deben ser condicionadas, ya que desacostumbrar a los niños a que acudan a sus propios deseos, se convierte en un verdadero reto.

Cuando un niño se deja llevar por sus deseos el mayor no debe reaccionar presurosamente conforme a su voluntad.

De esta manera, la educación no pretende enseñar sino fortificar las disposiciones naturales que el hombre tiene, la educación física es pasiva para el niño, en cambio, la educación moral es activa para él, y es desde esta que se pretende que el niño obre bien por máximas, que es donde está apoyada la disciplina, y no por costumbres. Por tanto, los conocimientos racionales en los niños no deben ser forzados sino que deben ser extraídos de ellos, es decir, la educación debe apoyarse en el método socrático para que dichos conocimientos salgan a flote sin generar en ellos una inclinación a la comodidad, por el contrario, generando trabajo para el niño.

En este sentido, educar desde el encuentro de los deseos de los niños es educar de manera falsa, pues se acostumbra el niño a la comodidad y no puede forjar ningún carácter, éste solo se forja desde el obrar por máximas, reconociendo sus injusticias y entendiendo que muchas cosas en el mundo son un deber.

- **La educación práctica o moral.**

La educación práctica educa al hombre en tres factores relevantes: *habilidad* la cual debe ser sólida y no fugaz, éste factor lo ubica en una constante búsqueda de sí, hasta convertirlo en un estilo de vida, en una forma propia de pensar. *La prudencia*, ligada al temperamento, consiste en cómo puede servirse de las habilidades para con el otro y por último, *la moralidad*, desde la cual se acostumbra al hombre a que sus inclinaciones no se conviertan en pasiones.

Para la formación del carácter moral hay que enseñar los deberes a cumplir, estos deberes, según Kant, son para consigo mismo, y para con los demás; en los

primeros se busca que el hombre adquiriera una dignidad desde la cual sea noble con las demás criaturas que corresponden a las conductas propias de lo que es ser humano, y en relación a los segundos deberes éste adquiere respeto hacia los derechos del hombre, desde el deber y no desde el sentimiento. Cuando el hombre trata de ser mejor haciendo una comparación con los otros, este tendrá la tendencia de enaltecerse o disminuir el valor que tiene el otro.

Esta formación de carácter moral es adquirida, es decir, el hombre no es en su naturaleza un ser moral, pues lo es únicamente cuando su razón está en concordancia con los conceptos de deber y ley, dejando por medio de la razón y los impulsos originarios hacia los vicios (maldad, bajeza, pusilanimidad).

La educación práctica o moral, en definitiva, es aquella en la cual el hombre debe ser formado, para que pueda vivir como un ser que actúa libremente, los juicios que tomará parten de su propia reflexión. Es importante señalar que la libertad que plantea Kant no es aquella que está determinada por la ausencia de restricciones, sino al aislamiento del hombre del comportamiento por las leyes del instinto animal o por las leyes de la naturaleza física.

Por consiguiente, el hombre tiene que reflexionar, analizar y actuar reflexivamente, con la educación moral éste lograra conducirse en el mundo de acuerdo a las normas cuya obediencia dependerá inherentemente de su voluntad.

- **La formación o instrucción escolástica.**

La formación escolástica es considerada por Kant como la primera y la más antigua, la expone como aquella en la cual el hombre puede alcanzar una adaptabilidad dentro de la sociedad. Según Kant “*el hombre necesita de la formación escolástica o instrucción para llegar a alcanzar todos sus fines*” (Kant, 1803, pág. 8)

La formación o instrucción escolar está sujeta a un proceso por parte del estudiante, dicho proceso está sometido a la coacción, y es denominado por Kant (1803) como “*trabajo*”, en ese sentido en la educación escolar, el niño debe trabajar, sin que esto quiera decir que no pueda usar parte de su tiempo jugando, siempre y cuando, dicho juego sea alternado por una ocupación que le exija dedicación y esfuerzo ya que, tal como lo expone el autor “*El hombre es el único animal que necesita trabajar*” (Kant, 1803, pág. 15)

Según Kant (1803) El trabajo en sí mismo resulta desagradable para el niño, por ello debe asignársele un propósito distinto a lo mecánico, lo contrario sucede con el juego ya que éste no necesariamente requiere unos fines determinados. Es el trabajo el que le posibilita al hombre desarrollar habilidades para así poder gozar de los frutos del mismo. Por ende, se ha de acostumbrar al niño a trabajar. “*¿Y dónde mejor que en la escuela debe cultivarse la afición al trabajo?*” (Kant, 1803, pág. 16).

La escuela según Kant es una institución con una cultura coercitiva, sin que esto quiera decir que se deba someter al niño de manera forzada, es decir el niño debe lograr dar sentido y reflexionar sobre la coacción que se ejerce sobre él y entender que ella incidirá positivamente en su futuro. Resulta funesto para el niño que mire todas las cosas como un juego.

Ahora bien, para dar continuidad a los postulados de Kant referentes a la educación, se retoman los planteamientos de Herbart, quien propone la educación como el gobierno del niño el cual debe estar guiado por la autoridad, coacción, vigilancia, autoridad y el amor; la educación debe tener fines de elección y de moral que están determinados por lo que el autor plantea como el hombre futuro, es decir la educación está direccionada a la constitución del buen hombre.

“La educación considera la instrucción como todo aquello que se le presenta al alumno como objeto de estudio” (Herbart J. F., 1806, pág. 63), partiendo de este enunciado podemos dar cuenta que la instrucción es fundamental en el proceso de educación en los niños, pues con ella se comprende la disciplina, la cual está encargada de la corrección y de dar orden.

La educación tiene como fin comprender la ciencia y la reflexión por la cual se debe prever que los niños sean capaces de representar y contemplar la realidad próxima, entendida como una parte del todo.

Para Herbart (1806), lo próximo, en tanto relaciones humanas, provoca una distancia entre el adulto y el niño, por la cual se crea y condiciona un mundo infantil, exigiéndole al educador descender a éste mundo sin tener en cuenta que son los niños – como los hombres – quienes crean sus propios juicios a partir de las relaciones que los configuran.

De esta manera, la educación deberá generar un círculo de ideas que permita enfrentar diferentes aspectos desfavorables del medio, es decir, en convergencia con los postulados de Kant podemos evidenciar que uno de los fines de la educación es generar máximas o ideas desde las cuales el hombre formado pueda decidir dentro de la sociedad o pueda acceder a los medios favorables.

Al hablar del fin de la educación, es importante traer a colación los postulados de Herbart acerca del gobierno de los niños, pues los cuidados que se disponen especialmente en la formación del espíritu son distintos a aquellos que se refieren únicamente al orden. Para los primeros, es necesario que existan educadores. Sin embargo, se requiere un equilibrio entre el orden y la formación del espíritu, de manera que: *“Un gobierno que quiera satisfacer sus fines sin educar oprime el espíritu, y una educación que no se preocupara*

por el desorden demostrará su desconocimiento hasta de los mismos niños” (Herbart J. F., 1806, pág. 76)

Es decir, para la educación es tan importante aquellos cuidados específicos del espíritu como aquellos que se refieren a mantener el orden en los niños, podría llamar Kant a esto la educación moral y educación física, no se puede concebir una sin la otra pues tal como Kant nos propone el ser humano llega a ser hombre solo por medio de la educación, asimismo éste aprende a comportarse y reprimir sus voluntades para salir a enfrentarse al mundo y con el mundo, si el niño no se educa en estas dos instancias estará perdido.

Ahora bien, los niños vienen – menciona Herbart – desprovistos de voluntad al mundo, la cual se conquistará con la educación. Antes que ésta pueda desarrollarse se establecerá en los niños un principio de desorden, una impetuosidad bravía que debe someterse por el adulto, quien ya debe estar en posibilidad de gobernarse a sí mismo, lográndolo únicamente a través del gobierno de los niños, el cual trata de prevenir el mal, la lucha y la colisión, es decir, establecer el orden; tal como Kant postulaba, se trata de iniciar al niño en la escuela en primera medida para establecer principios de coartación de sus voluntades, las cuales solo podían ser limitadas por un adulto quien ya ha pasado por este proceso y es capaz de gobernarse a sí mismo, de esta manera las generaciones adultas influyen en las más jóvenes.

La educación deberá entonces hacer parte de un gran todo, caracterizándose por el uso de la autoridad, necesaria e importante dentro de ésta, la cual doblega el espíritu y la voluntad, encaminando la naturaleza hacia el bien. La autoridad se adquiere únicamente desde la superioridad del espíritu y parte de una conducta franca, es decir, solo se puede ejercer autoridad desde un espíritu ya formado anteriormente, quien será capaz de tomar decisiones y castigos necesarios para dirigir la conducta del otro.

El niño que presenta una sumisión pasiva frente a la autoridad imposibilita una formación del espíritu, limitando de esta manera la adquisición del círculo de ideas, lo que genera, a su vez, una limitación en la construcción de sí mismo.

Pero no es únicamente desde la autoridad que se educa al niño, el amor también juega un papel importante pues implica armonía de los sentimientos. Para el niño, el amor es pasajero si no se acompaña de la costumbre, es decir, de la constancia de su educador y sus padres, el amor conquistado facilita el gobierno.

Herbart hace una analogía entre estas dos características y la familia, de esta manera, adjudica la labor de la autoridad al padre y el amor a la madre, indicando que son estos los medios para mantener la sumisión temprana del niño, de manera que el gobierno del niño no podrá estar en mejores manos que los que la naturaleza ha conferido para esto, es decir, padre y madre.

Por este motivo es importante que el formador pudiese contar con la participación de los padres en la formación, aun así, si se confía el gobierno de los niños a otras personas que no sean los padres, es importante darles toda la facultad para que estos puedan corregir y hacer su papel, aunque esto no es lo correcto para la formación completa del niño, es necesario tener de las dos partes: autoridad y amor, pero deben ir en sintonía para realmente forjar una sumisión y cultivar el espíritu.

Ahora bien, Herbart menciona respecto a la obediencia de los niños en el proceso de educación que no se puede conseguir más que como un acto de su voluntad, en ese sentido, es importante decir que la voluntad solo puede darse como fruto de la educación, no es tampoco una obediencia ciega pero si una necesaria en ciertos ámbitos específicos.

Aun así, no se puede hablar de la obediencia conseguida a través del maltrato y los malos hábitos, solo el niño que ha sido bien educado y su espíritu encaminado a gobernarse la

consigue por su propia voluntad. La educación también puede emplear la coacción, las frases “yo quiero” o “yo deseo” implican una desaprobación del educador, como bien se decía anteriormente el niño será objeto de deseo de sus padres y sus educadores, estos trabajando acorde a las necesidades del hombre futuro (buen hombre) para así reprimir todo aquello que hace al niño un ser con voluntades y que con esta coacción se logrará el éxito de la educación.

Respecto a lo anterior, es importante ubicar en miras del presente proyecto éste postulado de Herbart, pues respecto a la voluntad cabe mencionar que aunque ésta solo puede darse desde un proceso de educación, cualquier acto de formación debe partir de la voluntad de quien se educa. Es decir, aunque la voluntad debe ser antecedida por la educación no puede limitarse a los lineamientos que ésta le concede, al contrario de esto, la voluntad es un asunto que se construye en el ser humano, a partir de la coacción, la autoridad y el amor que el formador tiene hacia quien se educa.

Para concluir, podemos establecer que la educación es un conjunto de relaciones jerárquicas, de unas generaciones sobre otras, de quienes pueden ya gobernarse y aquellas que están en el proceso de llegar a hacerlo, ésta comprende una relación próxima adulto-niño y el medio en el que se desarrollan, generando una serie de coacciones, toma de decisiones, castigos, amor, sumisión y el cultivo del espíritu, las cuales se encargarán de que el niño llegue a ser un adulto educado y útil para su propia sociedad.

Desde estas perspectivas y para fines de la presente investigación, se recoge la postura desde la cual la formación es un asunto que parte de la estructura y constitución del ser humano, es decir, es inherente a él y por tanto no puede concebirse fuera de él. Se retoma también que la formación, como un proceso que se da únicamente en el hombre, debe

estar sujeta a la coacción y autoridad provenientes de espíritus ya formados, de hombres que han logrado sacar de sí su animalidad.

No obstante, aunque la formación deba darse por medio de otros hombres, ya formados, se considera a ésta como un asunto que sólo puede darse desde la voluntad del hombre que está siendo formado, pues si ésta voluntad no se coacciona y dirige, la formación no será posible. Los niños no vienen dotados de voluntad al mundo, hay que incidir sobre la adquisición de ésta, lo que solo puede realizarse desde el direccionamiento de un ser humano que ya haya pasado por la coacción, autoridad, y amor, es decir, por el hombre que, falto de instintos, se ha sometido a la formación para acceder a la razón.

- **Sobre el interés**

Herbart entiende el interés como el fin de la instrucción, ya que ésta, más allá de conocimientos específicos, promueve la curiosidad y por tanto, el interés. Éste último se caracteriza por exaltar el apetito del espíritu sin que esto signifique que la instrucción deba reducirse al juego o que se limite a acciones para divertir al niño, es decir, el mundo no debe infantilizarse con el propósito de generar un “interés” en él. De esta manera:

“Interesar es excitar el apetito del espíritu. Nótese que no se trata de entretener y divertir, y de hacer de la enseñanza un juego. Herbart se separó claramente de los pedagogos de su tiempo, los “filantrópicos”, que pretendían instruir al niño por medio del juego. El no quiso una instrucción puerilizada; no admitía que un educador condescendiera a construir un mundo infantil para su alumno”(Compaire, 1996, pág. 37).

En ese sentido, el interés aunque puede nacer espontáneamente, puesto que es una facultad del ser humano, debe estar coaccionado por la instrucción, ya que éste pretende que a partir de la curiosidad y la viveza del espíritu se mantenga la relación entre las nuevas ideas y las ideas existentes, únicamente así es posible la instrucción.

- **La multiplicidad del interés.**

Como se ha mencionado anteriormente, para Herbart el interés supone una actividad espontánea y múltiple y es considerado como el fin más importante del acto educativo, por consiguiente, la multiplicidad del interés es concebida como un fin para la instrucción, multiplicidad que debe ser equilibrada para generar un desarrollo armónico de los intereses del hombre, por esta razón Herbart propone la “Multiplicidad igualmente repartida”.

De esta manera, la multiplicidad del interés hace parte del fin pedagógico en tanto la receptividad múltiple es un asunto de la educación, la virtuosidad, por el contrario tiene que ver con la elección, pues, como menciona Herbart *“todos han de ser amantes de todo, cada uno ha de ser virtuoso en una especialidad”* (Herbart J. F., 1806, pág. 17), lo que diferencia a la multiplicidad del interés de la multiplicidad de ocupaciones, pues la primera debe propender al desarrollo armónico de las facultades, mientras que la segunda haría referencia a una exageración que no haría parte de la educación.

Por otro lado, en la instrucción es preciso dejar la individualidad intacta, pues esta permite que *“un ejemplar de la especie no parezca cosa insignificante junto a la especie misma”* (Herbart J. F., 1806, pág. 51); Aún así, la individualidad es opuesta a la multiplicidad pues, ya menciona Herbart que *“el individuo es áspero, esquinado; la multiplicidad, llana, lisa, redondeada, pues según nuestras pretensiones, ha de formarse para ser repartida por igual”* (Herbart J. F., 1806, pág. 53)

No obstante, las simples individualidades constituyen, según Herbart, un mal drama, pues estas requieren de aquello que hace al hombre racional y que se encuentra ausente en sus

primeras etapas de la vida: la voluntad, distinta al capricho y al deseo, es aquella que constituye el carácter, el cual se manifiesta frente a la individualidad por la lucha.

Esta perspectiva lleva a Herbart a establecer la multiplicidad como un todo, es decir, todas sus partes entran allí en el todo, evitando que la multiplicidad sea vista como un agregado de partes, lo múltiple se acomoda a todos, su casa y sus amigos pueden ser cualquiera, aun así dicha multiplicidad debe tener un origen, pues *“aunque las direcciones del interés son tan variadas como varios y múltiples son los objetos que se nos presentan, es necesario, sin embargo, que aquellos partan todos de un mismo punto inicial”* (Herbart J. F., 1806, pág. 64)

Ahora bien, Herbart propone distintos objetos del interés múltiple, estableciendo dos motivos por los cuales surge el interés y por tanto, presentado distintos tipos de interés, por un lado aquellos que parten del conocimiento y el sentido de curiosidad y por otro, aquellos que parten de la simpatía, de la vida social y las relaciones humanas.

Los tipos de interés que parten del conocimiento son:

- Interés empírico: Parte de la pregunta *¿Qué es esto?*, es la percepción inmediata de los objetos, es decir aquello que parte del contacto con los sentidos
- Interés especulativo: Responde a la pregunta *¿Por qué es esto?*, en este interés se realiza una meditación sobre los objetos, es decir, se crean razones sobre el origen de las cosas.
- Interés estético: Parte del cuestionamiento sobre cómo son las cosas, se basa en la contemplación y admiración de los objetos en relación con la belleza.

Y aquellos que parten de la simpatía, están derivados de la humanidad, la sociedad y las relaciones de ambas con el ser supremo de la siguiente manera:

- Interés simpático: Como aquel mediante el cual el niño participa en las experiencias de los demás, es derivado de la humanidad y tiene que ver con todas las emociones humanas.
- Interés social: Parte de una meditación sobre los hechos, tiene que ver con la solidaridad y la cooperación, por consiguiente, deriva de la sociedad.
- Interés religioso: Es el último es el grado para que el espíritu humano llegue a la vida completa, es el temor y la esperanza en los sentimientos humanos.

Ahora bien, partiendo de ésta división respecto al interés, Herbart es enfático en defender la multiplicidad de los intereses, en este sentido:

“Si el interés, en general, es la condición necesaria para que cualquier estudio sea fructuoso y beneficie al espíritu, el interés múltiple - “la multiplicidad del interés” (vielseitigkeit des interesse), - no es menos necesario para que la educación alcance su objetivo y responda al porvenir del hombre. Lo que Herbart pide son espíritus con amplias miras, despiertos en todos los sentidos, activos en todas las direcciones, espíritus que tengan, por así decir, “muchas facetas”, y que escapen, en consecuencia, a gran problema de una instrucción parcial e incompleta, al exclusivismo” (Compaire, 1996, pág. 39)

El exclusivismo hace referencia a la *estrechez del espíritu*, un problema que deviene del énfasis en un solo interés. Así, ninguno de los intereses presentados debe descuidarse, esta multiplicidad fortalece el espíritu, asegurando una instrucción amplia. Por su parte, el individuo no puede ser ajeno a los demás, ni limitarse a un tipo de interés, esto generaría egoísmo en su alma pues su destino está en interesarse por todo aquello que sea humano.

No obstante, el verdadero interés, propone Herbart, es el interés directo ya que siendo un interés espontáneo nace de las cosas y conocimientos que están relacionadas con la experiencia del niño pero también de aquello que el maestro genera, es decir de aquellas sensaciones que cautivan el alma al tiempo que la vivifica.

El interés, entonces, se distingue del deseo en tanto éste último aspira a algo futuro que no posee aún mientras que el interés se desarrolla en lo intuitivo como presente, es decir, se distinguen en el objeto: el interés no lo posee, el deseo sí; el interés depende del objeto.

1.3 FORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA LECTURA

Hasta el momento se han presentado ápicos sobre la formación del ser humano desde los postulados de Kant y Herbart, pero la pregunta que se produce en torno a éste segundo apartado está directamente relacionada con la lectura, es decir ¿cómo se entiende la relación existente entre formación y lectura? para dar respuesta a esta problematización se retoman los postulados de Roland Barthes frente al placer del texto.

Los referentes frente a la lectura y la manera en que ésta se ha concebido han dado lugar a múltiples tensiones que forjan a su vez, distintas miradas para recoger la lectura, el texto y por tanto, el proceso de formación que ésta conlleva. Barthes (1974) brinda una mirada que abre la perspectiva de lo que se entiende por lectura, para éste autor, la lectura está intrínsecamente relacionada con el placer, realizando una distinción importante entre placer y goce, en la cual admite vacilaciones terminológicas.

En lo que aquí concierne, entendiendo que la formación, según Kant, es un acto netamente humano, podemos decir que la lectura también lo es, y por tanto, haciendo una analogía

con los postulados de este autor, se puede considerar que ningún animal necesita la lectura tal como el hombre la necesita, en tanto ningún animal necesita la educación, como el hombre la necesita, pues haciendo parte del proceso de formación del hombre, es ésta – la lectura- la que fortalece el proceso formativo por el cual el hombre borra de sí su animalidad.

De acuerdo con lo anterior, podríamos preguntarnos si es acaso en la lectura, como en la educación, que se esconde – como menciona Kant- el secreto de la perfección humana, es decir, ¿Puede dotársele a la lectura de tal responsabilidad? Ó ¿Puede ser ésta, simplemente, un estado de mimesis, de entretenimiento del ser humano? En este punto, y para dilucidar esta pregunta, hay que hacer una precisión importante y es que lo que aquí se entiende por “el placer del texto” ligado a la perspectiva de Barthes, dista abismalmente del entretenimiento de los medios de comunicación, de lo que se puede denominar como un entretenimiento televisivo.

El placer, en este sentido, es algo mucho más profundo pues es en el texto de placer que se crea la oposición entre aquello que es útil para el conocimiento y lo que no lo es, por ello, los textos de placer están dotados de principios de funcionalidad carentes en el texto de goce. Además de esto, menciona éste autor que *“cuanto más cultura, más grande y diverso será el placer”* (Barthes, 1974, pág. 19). Lo que quiere decir que existe una relación estrecha entre el capital cultural y el placer y por tanto, el placer del texto no puede ser algo efímero ni superfluo.

No obstante, este último postulado genera una problemática que deviene en el cuestionamiento sobre cómo se ha de formar en lectura, teniendo en cuenta el matiz de placer que Barthes, R. le imprime y que se retoma aquí. Esto en tanto Kant, I., refiriéndose a los niños, menciona que: *“Se mimar a los niños, cuando se satisface sus gustos, y se les educa de un modo completamente falso, saliendo al encuentro de su voluntad y de sus*

deseos” (Kant, 1803, pág. 21) Quizá esto representa una imposibilidad de la formación de la lectura o puede tratarse de otra mirada de placer – distinta al deseo - ligada al texto.

En ese sentido, hay una distinción – necesaria e importante – realizada por Barthes (1974), acerca del texto de placer y texto de goce y que se resume en el siguiente cuadro:

Texto de placer	Texto de goce
Contenta y da euforia. Proviene de la cultura, más no hay una ruptura con esta. Tiene que ver con: inteligencia, ironía y delicadeza. Texto de carácter epistémico.	Pone al sujeto en un estado de pérdida y desacomodo. (Puede llegar al aburrimiento) Le brinda al lector una sensación de vacilamiento frente a sus fundamentos. Crea una crisis entre el sujeto y su relación con el lenguaje. Se destruye la unidad moral que exige todo producto humano.

Tabla 2 COMPARATIVO: TEXTO DE PLACER Y TEXTO DE GOCE

De esta manera, en lo que se refiere a la formación, la lectura puede entrar como un asunto del placer, más no del goce, éste implicaría una lectura carente de sociolecto, sin justificación ni construcción y atópico – es decir, sin lugar - pues dicha carencia de fundamentos resulta perjudicial para el hombre; no obstante, puede existir una posibilidad de formación del hombre a través de un texto ligado al conocimiento, es decir un texto de placer.

Menciona Barthes respecto a la importancia de establecer una distinción entre el texto de goce y de placer, que:

“Pero si por el contrario creo que el placer y el goce son fuerzas paralelas que no pueden encontrarse y que entre ellas hay algo más que un combate, una incomunicación, entonces tengo que pensar que la historia, nuestra historia, no es pacífica, ni siquiera tal vez inteligente y que el texto de goce surge en ella siempre bajo la forma de un escándalo” (Barthes, 1974, pág. 10)

La preocupación que aquí nos concierne, está ligada a la formación de la lectura y esto nos remite a hablar de las instituciones formadoras por excelencia en la sociedad, estas instituciones han sido la familia y la escuela, nos centraremos en ésta última para fines de la presente investigación.

La escuela ha sido una institución a la cual se le han asignado responsabilidades sociales delimitadas por las características y los modos de ser y vivir de cada periodo histórico. Para Kant, la educación tiene como finalidad *“que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino”* (Kant, 1803, pág. 5) lo que reafirma la responsabilidad de la educación con el ser individual y con la sociedad en general.

Es necesario hacer referencia a la escuela al hablar de educación porque es ésta la institución que se encarga por excelencia de la educación del ser humano, respondiendo a macro-estructuras sociales, la escuela ha sido el lugar de centralización de saberes de la sociedad que se convierten en saberes escolares.

De acuerdo con lo anterior, retomamos los postulados de Barthes, R. en tanto postula, respecto a los diferentes tipos de lenguaje, la existencia de un *“lenguaje encrático”* como aquel que es producido bajo los lineamientos de poder, este lenguaje es, según éste autor *“estatutariamente un lenguaje de repetición; todas las instituciones oficiales de lenguaje son máquinas repetidoras: las escuelas, el deporte, la publicidad, la obra masiva, la canción, la información, repiten siempre la misma estructura”* (Barthes, 1974, pág. 15) Este lenguaje de repetición puede engendrar el goce, lo que implica una pérdida abrupta de la sociabilidad, es decir, todo se pierde y por tanto, no hay ningún significado.

En conclusión, no hay placer en estas máquinas repetidoras, lo que implica necesariamente un distanciamiento entre la escuela y la formación de la lectura pues esta

última no ha de ser un saber escolar, no ha de estar encauzada dentro de esta institución en tanto es un asunto del deseo y el placer, razón por la cual no deviene de la repetición que da lugar al goce.

De esta manera, la formación en el ser humano no está limitada a la escuela como institución escolarizadora e históricamente encargada de dicha formación; pues ésta comprende, en este sentido, otros ámbitos que están ligados de manera estructural a la configuración del ser humano dentro de la sociedad, por tal motivo, la formación en la lectura desde una mirada del placer no puede ser un asunto de la escuela, al contrario, es una práctica que trasgrede la institución y tiene que ver con el proceso formativo individual, con el deseo y el placer que éste le produce al hombre.

Aun así, la lectura, vista desde esta perspectiva del deseo, conlleva un trabajo y esfuerzo que, al igual que la formación debe existir en primera instancia, es decir, ni la lectura ni el hombre formado, surgen espontáneamente.

En esta formación de la lectura hay otro asunto importante que debe ser analizado: el texto. De acuerdo a Barthes, el texto está ligado intrínsecamente al escritor en tanto el placer del texto debe provenir inicialmente de otro placer:

¿Escribir en el placer, me asegura a mí, escritor, la existencia del placer de mi lector? De ninguna manera. Es preciso que yo busque a ese lector (que lo "rastree") sin saber dónde está. Se crea entonces un espacio de goce. No es la "persona" del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una imprevisión del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía. (Barthes, 1974, pág. 1)

De manera que el goce se convierte en un antecesor a la escritura del placer, se convierte en un espacio donde se forja el texto de placer. Pero existen otros textos que no están antecedidos por dicho goce, por tanto no están escritos en el placer, estos textos son llamados por Barthes como "*textos- murmullo*". Este texto lo relaciona Barthes de la

siguiente manera: “*Me presentan un texto, ese texto me aburre, se diría que murmura. El murmullo del texto es nada más que esa espuma del lenguaje que se forma bajo el efecto de una simple necesidad de escritura*” (Barthes, 1974, pág. 1).

Y así como existe una diferenciación entre el tipo de texto es importante hacer mención a los regímenes de lectura que propone Barthes, R. (1974) pues para este autor un texto puede ser leído de dos maneras:

Por un lado, está el lector que tiene en cuenta la extensión del texto, ignorando los juegos del lenguaje y buscando directamente la anécdota, es decir, buscando un goce. Por otro lado, está quien lee ligado al texto, atrapando el “Asindeton” (Rupturas de subordinación), sin dejarse llevar por la extensión del texto, en cambio se centra en la superposición de los niveles de la significancia.

Respecto a estos niveles es preciso aclarar que, según Barthes, “*el significante tiene en cierto modo dos caras: una cara llena que es el sentido (la historia del león, del soldado negro), y una cara vacía, que es la forma*” (Barthes, 1999, pág. 116) lo que significa que hay una estructura superficial, que habla del contenido inicial al que accede el lector, detrás de esta estructura hay un significado, es el contenido ideológico detrás del mensaje inicial.

Por consiguiente, el placer del texto supone también encontrar estos niveles de significancia, encontrar el contenido ideológico o lo que Barthes también podría denominar el estereotipo, como un “*hecho político, la figura mayor de la ideología*” (Barthes, 1974, pág. 15). Por tanto, la lectura del placer no es una lectura pasiva, por el contrario, implica esfuerzo y concentración de quien está leyendo, requiere de facultades que, ya habría señalado Kant, necesarias para la formación tales como: atención, juicio (entendimiento) y razón (comprensión de los fundamentos). De esta manera, señala Kant:

“Lo relativo a las facultades superiores del espíritu comprende la cultura del entendimiento, del juicio y de la razón. Al principio también se puede educar el entendimiento, en cierto modo, pasivamente, citando ejemplos para la regla, o al revés, encontrando reglas para los casos particulares. El juicio indica el uso que se ha de hacer del entendimiento. Es necesario comprender lo que se aprende o se habla, y no repetir nada sin que se comprenda. ¡Cuántos leen y oyen sin comprender, aun creyéndolo así! Para evitar esto, se necesitan imágenes y cosas. Mediante la razón se comprenden los fundamentos; pero hay que pensar que se habla aquí de una razón aún no dirigida” (Kant, 1803, pág. 20)

En concordancia con lo anterior, lo que aquí se defiende no es una postura de la lectura facilista -pues ya mencionaba Barthes que hablar del placer del texto implicaba lidiar con posiciones que atacan el placer, viéndose siempre reducido, enfrentando un rechazo constante por parte de la sociedad - por tanto, lo que se defiende con éste postulado es una lectura que implica trabajo, no de repetición sin comprensión sino una donde esta última, la comprensión, sea obligatoria, que parta de la razón y el juicio, es decir, de las facultades superiores del espíritu del hombre.

CAPITULO II

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: ENTRE TEXTOS Y MANUALES

Los planteamientos de Basil Bernstein se consideran pertinentes respecto a la constitución de las relaciones de clase que configuran la estructura del discurso pedagógico, el cual está regulado por la distribución de poder y los dispositivos de control.

De esta manera, el manual de enseñanza y el texto escolar se conciben como resultado del discurso pedagógico, y por tanto, están ligados a la estructura del dispositivo pedagógico y a las dinámicas que lo constituyen.

2.1 Relaciones sociales y constitución del discurso.

Las relaciones de clase están reguladas inherentemente con la distribución del poder y los dispositivos de control inmersos dentro de una sociedad, estas relaciones de clase posibilitan lo que Bernstein denomina la producción de valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división del trabajo.

Así, la distribución de poder y de control reproduce y legitima las prácticas dentro de una sociedad. Las relaciones dentro de los grupos sociales son dependientes y reguladas por el poder y el control, creando así unos modos específicos. Es decir, la estructuración del discurso tiene que ver directamente con la distribución del poder y principios de control – entre los cuales se realiza una distinción – generados por las desigualdades en las relaciones de clase.

Así, la división social del trabajo, (Distribución de Poder y Principios de Control) en el nivel del sujeto crea principios organizadores que lo posicionan dentro de dicha división, este posicionamiento se da a partir del código y constituye la ideología. Es importante

tener en cuenta que estos generan y reproducen formas de conciencia, principios dominados y dominantes que permiten regular las relaciones de los grupos sociales.

De esta manera, se configura el código como “*dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados*” (Bernstein, 1993, pág. 26) el cual regula las relaciones específicas con otros y establece un sujeto dentro de una sociedad, es decir, sujetos culturalmente determinados. Por tanto, el código establece jerarquías dentro del acto comunicativo, de manera que selecciona e integra, según Bernstein, significados relevantes, contextos evocadores y formas de realización, lo que presupone que sea el código el que establezca lo irrelevante, incorrecto e inapropiado.

Ahora bien, teniendo en cuenta que dicho acto comunicativo está demarcado por fuerzas de poder y de control, se transmiten códigos dominantes y dominados con especificidades que establecen relaciones determinadas con el otro y asimismo una constitución de cada sujeto.

En consecuencia, el posicionamiento da origen a lo que se plantea como ideología, ya que esta:

“se constituye a través y en ese proceso de posicionamiento. En esta perspectiva, la ideología es inherente a las formas de relación y las regula. La ideología no es un contenido en si misma sino más bien una forma de relación para llevar a la práctica unos contenidos” (Bernstein, 1993, pág. 26)

Es decir, la ideología es entendida como las formas de relación reguladas para llevar a la práctica contenidos, que en este caso, son los códigos. Así, se puede considerar al código como la práctica de la constitución de un discurso dentro de la sociedad.

Ahora bien, las relaciones entre contextos son los indicadores de límites para la utilización de los códigos, son estos los que distinguen lo que en el texto se plantea como relaciones especializadas, las cuales surgen de los principios clasificadores que regulan la

comunicación dentro de un contexto. Por ejemplo, en la relación maestro- alumno, la forma de mantener el control sobre el otro, es decir, el estudiante, es precisamente por una regulación dependiente de la forma de poder.

Las relaciones de poder establecen la “voz” de una categoría (sujeto/discurso), establece una relación de dominación, pero no establece el mensaje (práctica) de esta manera:

“La voz de una categoría social (discurso académico, sujeto de género, sujeto profesional) se construye mediante el grado de especialización de las reglas del discurso que regulan y legitiman la forma de comunicación. (...) Sin embargo, el conocimiento acreditado de estas reglas del discurso es una cosa y su puesta en práctica en un contexto local otra muy distinta (...) Desde este punto de vista, el uso contextual es el mensaje.” (Bernstein, 1993, pág. 35)

Cuando surge un aislamiento de voz, es decir un cambio de discurso, es cuando surgen unas interrupciones y desplazamientos que establecen la semejanza y la diferencia, lo propio y lo desigual de una categoría a otra, de un modo de comunicar los códigos a otro. El mantenimiento del aislamiento es necesario para establecer y reproducir el principio de la clasificación del orden social, es decir lo propio de cada categoría.

Por otro lado, las relaciones sociales, interrelaciones y categorías especializadas dan paso a la construcción de objetos físicos o discursos; el objeto físico proviene del modo de producción y el discurso de la modalidad de educación. Por tanto, el discurso parte de una práctica especializada a la que Bernstein denomina Pedagogía.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la práctica especializada es considerada por el autor como la concreción de las categorías, de manera que la relación entre diferentes categorías regula la relación dentro de la práctica especializada. Para ello es importante tener en cuenta que las categorías llevan consigo voces que han sido construidas mediante el grado de especialización de las reglas del discurso, las cuales regulan y legitiman la comunicación.

Específicamente en el campo escolar, dichas voces se encuentran en sentido jerárquico, lo que permite una clasificación fuerte entre categorías, y por tanto, un aislamiento entre estas, dotándolas de un carácter especial que

“se crea, mantiene y reproduce solo si las relaciones entre las mismas, de las que forma parte una categoría determinada, se conservan. ¿Qué ha de conservarse? El aislamiento entre categorías. La fuerza de este crea un espacio en el que una categoría se convierte en específica” (Bernstein, 1993, pág. 36)

De manera que se establece la constitución del discurso educativo y el no educativo, entre estos se generan ciertas características de clasificación que dependen del grado de aislamiento que exista entre ambos discursos, dejando como una posibilidad de clasificación la subordinación del discurso educativo (Escuela) al no educativo (Estado).

Por otro lado, Bernstein afirma que los códigos de la educación no siempre son transmitidos y adquiridos por todos los grupos, esto puede explicarse desde planteamientos ya expuestos, a partir del aislamiento y el carácter especial de las categorías, el sujeto adquiere reglas de reconocimiento, las cuales permiten establecer significados legítimos para el sujeto, apropiando la relación entre voces dominadas y dominantes; esto nos lleva de vuelta a estudiar las desigualdades en las relaciones sociales que tienen que ver directamente con el posicionamiento del sujeto dentro de la división social del trabajo de la siguiente manera:

División trabajo	Relación base material	Orientación código	Relación significados
Sencilla	Específica	Restringida	Directa
Compleja	Menos específica	Elaborada	Indirecta

Tabla 3 DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO

La diferencia establecida entre las orientaciones de código tiene repercusiones en el contexto escolar y en la elaboración y transmisión del discurso, de esta manera, las

relaciones de clase regulan la forma en que los niños están al alcance de las orientaciones en educación formal.

Por consiguiente, cada niño construye un posicionamiento diferente lo que genera códigos elaborados – como es el caso de los niños de clase alta con mayor amplitud de relación con bases materiales- o códigos restringidos, encontrados en los niños de clase baja cuya relación con el entorno inmediato es directa y se dificulta visualizar otros entornos.

Este postulado se genera a partir de un estudio con niños y niñas de clase media cuyas condiciones y resultados se presentan a continuación:

“La Unit se encargó de crear el medio por el que fuese posible descubrir la orientación de los niños respecto a los principios de clasificación y los medios para su cambio. La muestra original estuvo compuesta por 30 niños y niñas de clase media y 30 de clase baja trabajadora y edades comprendidas entre los 8 y los 11 años” (Bernstein, 1993, pág. 30)

Los resultados de este estudio, determinan, respecto a las orientaciones elaboradas y restringidas, que:

“Como se esperaba, se descubrió que el principio modal de clasificación de los niños de clase media era relativamente independiente de un contexto específico, mientras el principio modal de clasificación de los niños de clase baja trabajadora era relativamente dependiente de un contexto específico” (Bernstein, 1993, pág. 31)

De acuerdo con lo anterior, las relaciones sociales, como prácticas específicas que regulan las relaciones entre transmisores y adquirentes, regulan por otro lado, la forma de la práctica pedagógica, de la misma manera dentro del contexto de reproducción dichas relaciones controlan los principios de comunicación que regulan el contexto comunicativo, según Bernstein, la forma de éste es la característica generada por sus relaciones sociales a través de las prácticas pedagógicas.

Ahora bien es importante señalar qué se entiende por prácticas pedagógicas, Bernstein la expone como: *“un transmisor, un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente*

humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura” (Bernstein, 1993, pág. 142) dicho proceso comprende lo que se transmite, es decir los contenidos, y la forma de transmitirlos.

Por otro lado, dentro de las relaciones sociales el ser humano desarrolla un control simbólico el cual constituye según Bernstein *“el medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes”* (Bernstein, 1993, pág. 139), es decir el control simbólico determina y traslada las relaciones de poder a discursos y asimismo traslada el discurso a relaciones de poder.

En este sentido, la escuela se describe como un campo de control simbólico ya que se especializan en unos códigos determinados que requieren ser dominados. Estos códigos discursivos representan formas de pensar, sentir y modos de relacionarse que constituyen lo que Bernstein señala como formas de conciencia, relaciones sociales, y disposiciones. A diferencia del campo económico, en donde la dominación se realiza a través de la regulación de los medios y posibilidades de los recursos físicos, los campos de control simbólico regulan los contextos, los medios y las alternativas de los recursos discursivos. Estos dos campos se pueden evidenciar tanto en sectores privados como públicos y pueden actuar paralelamente dentro de un contexto determinado.

Los profesores son agentes que actúan específicamente en campos de control simbólico, de la producción o de la cultura, estos son denominados “reproductores” y las agencias en las cuales operan son en la educación, es decir, en la escuela. El grado de autonomía que logre en este caso la escuela para los fines particulares dependerá del alejamiento de la misma con el estado, sin embargo existe una generalidad y es que: *“Todas estas agencias y agentes se encargan del mantenimiento y del cambio del orden por medios discursivos y todos se ocupan de aspectos de normalización”* (Bernstein, 1993, pág. 144).

Por lo tanto, las agencias de control simbólico como las escuelas, regulan los discursos de comunicación, estos son especializados, y se producen mediante códigos dominantes. Dentro del campo de control simbólico se ha producido paulatinamente una ampliación del control del estado, directa o indirectamente.

Asimismo se ha producido una sustitución de los agentes de control simbólico por los de producción (recursos físicos) como directivos de esos organismos, entendiendo que en el campo de producción:

“pueden operar en sectores especializados del campo de la producción o en agencias especializadas en el control simbólico pero, con independencia del lugar en el que estén localizados estos agentes de producción, sus prácticas están relacionadas directamente con los medios y posibilidades de los recursos físicos” (Bernstein, 1993, pág. 140)

En ese sentido se puede decir que los recursos físicos, como por ejemplo los textos y manuales escolares utilizados para la enseñanza son diseñados para el campo del control simbólico de la escuela. Bernstein también lo expone como la clase dirigente, ya que éste tiene un poder decisorio como se mencionó anteriormente, en relación con los medios, contextos y posibilidades de recursos físicos, en ese sentido también tiene el poder sobre los códigos de producción. Los agentes de producción tienen el poder y los agentes de control simbólico tienen el control es decir este último tiene cierta autonomía y determinara cómo se ha desarrollar el manejo del discurso.

2.2 EL TEXTO ESCOLAR Y EL MANUAL DE ENSEÑANZA.

2.2.1 TEXTO ESCOLAR

El Instituto Colombiano de Pedagogía, 1974, define el texto escolar como *“obras didácticas que cumplen una tarea específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje,*

llevan un mensaje didáctico y tienen la connotación de vectorial de todo acto educativo” (Icolpe, 1974, pág. 24) definición que requiere ser desglosada y explicada en función de su contexto histórico.

Inicialmente, Icolpe (1974) entiende por obra didáctica al texto que tiene un contenido y presentación dirigidos específicamente al acto docente, estas obras didácticas pueden ser obras de referencia, explicación, lectura, consulta y texto escolar, este último se caracteriza por cumplir una función específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo dentro de la escuela.

Por otro lado, el texto escolar lleva un mensaje didáctico puesto que es un mensaje intencionado, que da cumplimiento a unos propósitos y objetivos precisos. Este mensaje, como otros actos comunicativos, requiere una fuente, emisor, código y receptor.

En este caso, la fuente es el contenido de la enseñanza que pretende ser explicado mediante una acción docente, es decir, depende en gran medida del profesor que se encuentre a cargo de tal contenido, el emisor se limita a ser el autor del texto escolar, que debe ser una persona con gran experticia en el diseño de textos escolares.

El código, por su parte, hace referencia al vocabulario usado dentro del texto, este vocabulario va cambiando en tanto se profundizan los conocimientos de los niños y por último, encontramos al receptor: el niño quien *“debe retener, relacionar y proyectar el mensaje, es decir, debe establecer una nueva situación mensurable por técnicas de evaluación para cumplir un propósito de cambio en la personalidad”* (Icolpe, 1974, pág. 20) Es decir, es el niño quien finaliza este acto comunicativo del mensaje didáctico, apropiando conocimientos y conductas que luego son objeto de evaluación.

En este sentido, decir que el texto escolar tiene una connotación educativa vectorial, implica traer a colación la concepción desde la cual *“se dice que el acto educativo es como un vector, tiene un punto de aplicación, un sentido, una dirección, puede representar una fuerza y es irreversible”* (Álvarez, J.V. citado por Icolpe, 1974, pág. 19)

Es decir, no se considera el acto educativo como uno de reciprocidad sino que, en cambio, se cree que existe un punto de aplicabilidad de fuerza desde el cual se direcciona todo el acto educativo hacia un propósito específico.

Ahora bien, se encuentra que en los pasos para la preparación del manuscrito, de acuerdo al criterio psicosocial *“(…) deberá armonizar los intereses y necesidades reales del niño con el medio ambiente y atender al nivel de escolaridad del grupo al cual está destinado”* (Icolpe, 1974, pág. 57)

De acuerdo a lo anterior, se puede indagar por una preocupación acerca de las necesidades del niño, es decir, un niño-centrismo característico del s. XX y que ha sido resultado de la influencia de pedagogías activas, es decir, de la escuela nueva. Sin embargo, el texto escolar también ha respondido principalmente a la dinámica de transmisión de un conocimiento necesario para la escuela, que además, deberá evaluarse y que puede complementarse con las guías para el maestro.

Aunque desde esta perspectiva se caracterice el texto escolar actual como antropocéntrico puesto que *“su planeación tiene en cuenta necesidades y características de una comunidad o un país determinado”* (Icolpe, 1974) habría que preguntarse cómo responder a necesidades nacionales que permitan, además, tener en cuenta las particularidades del niño, transmitir un conocimiento prescrito y, por último, evaluarlo.

2.2.2 MANUAL DE ENSEÑANZA

Un manual es un producto impreso estructurado que tiene una función frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, las obras que se determinan como manuales pertenecen a una clasificación.

Por un lado encontramos las que se presentan en una progresión sistemática, pues estas proponen un orden para el aprendizaje, tanto en los contenidos como la enseñanza y por otro lado, los manuales de consulta y de referencia, que no implican una organización del aprendizaje. El manual cumple con unas funciones dentro de la educación. Dentro de la función científica se encuentra que:

“no solo ofrece determinados conocimientos sino también toda una ideología del conocimiento (...) pedagógico: el manual refleja una concepción de la comunicación entre el adulto y el niño, la idea que se tiene de un cierto tipo de aprendizaje (...) el institucional el manual se relaciona con la organización del sistema escolar” (Richaudeau, 1981)

A partir de esto se evidencia que el manual escolar es una herramienta para el maestro, para la organización de sus procesos de enseñanza, de la misma forma, para el estudiante en función de sus aprendizajes, este limita y organiza cada una de las acciones, metodologías, contenidos a poner en práctica en el aula, brindando así unos objetivos claros y unos métodos específicos.

Además de esto, los manuales de enseñanza se han convertido en objetos relevantes para el estudio de la educación en el país, pues *“el manual no es solo un elemento material del ajuar de los maestros y escolares, sino la representación de todo un mundo de concebir y practicar la enseñanza”* (Escolano Benito, 2009, pág. 35).

De esta manera, el manual de enseñanza recoge las concepciones que rigen las metodologías desde las cuales se crea una práctica de la enseñanza perteneciente a un contexto particular.

Por ello, el manual de enseñanza *“refleja en sus marcos materiales los rasgos de la sociedad que lo produce”* (Escolano Benito, 2009, pág. 35), es decir, es producto de las fuerzas y tensiones que, en términos educativos, se entrecruzan en la sociedad en un momento determinado, permitiendo a su vez, dilucidar las maneras en que se concebía la formación, la pedagogía y, para fines de la presente investigación, la lectura.

En ese sentido, si bien se plantea que un manual escolar es un texto-producto con una función específica en el proceso de enseñanza, no es posible obviar la perspectiva desde la cual – complementado lo anteriormente dicho- un manual escolar es

“un espacio de memoria en el que se han ido materializando los programas en que se concretó la cultura escolar de cada época, las imágenes y valores dominantes en la sociedad que produce y utiliza los textos y los modos de comunicación y apropiación de los contenidos de la instrucción” (Escolano Benito, 2009, pág. 38)

Por consiguiente, un manual de enseñanza es un espacio de memoria en tanto se convierte en primer instancia en un soporte curricular por medio del cual se crea un acceso al conocimiento académico que debía ser transmitido, por otra parte, el manual es un espejo de la sociedad en la medida en que representa sus valores e ideologías dominantes, es decir, cuando genera un avistamiento al currículum oculto que regía en cada época, y por último el manual presenta las estrategias didácticas que se materializan en las prácticas de los maestros, haciendo énfasis en los métodos de enseñanza y aprendizaje usados por estos. En relación con ésta última característica el manual de enseñanza se convierte en

una “*huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica*” (Escolano Benito, 2009, pág. 38)

2.3 TEXTO Y MANUAL ESCOLAR: LOS DISCURSOS DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO.

En este apartado se retomarán los postulados de Basil Bernstein en miras de definir lo que se concibe como discurso y dispositivo pedagógico y establecer la relación que se evidencia entre ésta teoría y el corpus que retoma la presente investigación, es decir, el manual de enseñanza y el texto escolar.

Para ello, en primera instancia se hablará acerca del control simbólico. El cual es entendido como

“El medio a través del cual la consciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder” (Bernstein, 1993, pág. 139)

De esta manera el campo de control simbólico, según Bernstein, está constituido por agentes especializados en los códigos discursivos, los cuales especializan formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones. Por otro lado existen agentes ligados al campo económico que regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos discursivos, de manera que:

CAMPO ECONÓMICO	CAMPO SIMBÓLICO
Existe una interdependencia explícita entre sus funciones y agentes.	Sus agencias y funciones son discretas y especializadas.
Agentes dominantes comparten intereses e ideología en común.	No tiene por qué haber una ideología compartida, puede estar constituido por posturas opuestas.

Tabla 4 CAMPO ECONÓMICO Y CAMPO SIMBÓLICO

2.3.1 Dispositivo pedagógico y discurso pedagógico.

El dispositivo pedagógico “*es la condición de la producción, reproducción y transformación de la cultura*” (Bernstein, 1993, pág. 185) Por tanto, el dispositivo se define como el instrumento que “*proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de reglas distributivas, reglas de re contextualización y reglas de evaluación*” (Bernstein, 1993, pág. 185), es decir, el dispositivo genera la producción de la cultura a través de la recolocación y transformación de discursos que pasan a conformar el discurso pedagógico, esta cuestión será explicada con detalle más adelante.

Es importante señalar que cada una de estas reglas mencionadas dependen unas de las otras y están relacionadas de manera jerárquica, de la siguiente manera:

Reglas	Regla a:	Descripción
Reglas distributivas	Reglas de re contextualización	Regulan la relación fundamental entre poder, grupos sociales, formas de conciencia y práctica.
Reglas de re contextualización (discurso pedagógico)	Reglas de evaluación	Regulan la constitución del discurso pedagógico específico.
Reglas de evaluación	No regula ninguna regla	Están construidas en la práctica pedagógica.

Tabla 5. RELACIÓN DE REGLAS PARA EL DISCURSO PEDAGÓGICO

De acuerdo con lo anterior, el discurso pedagógico “*consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva*” (Bernstein, 1993, pág. 188) de manera que se considera también como “*la regla que inserta un discurso de competencia en un discurso de orden social, de modo que el ultimo domina siempre sobre el primero*” (Bernstein, 1993, pág. 188)

Por consiguiente, el discurso pedagógico no tiene un discurso específico sino que se apropia de otros discursos extrayéndolos o descolocándolos de su práctica y contexto para recolocarlos; por medio de este proceso se elimina la base social de esta práctica así como sus relaciones de poder.

Lo que se evidencia aquí es una transformación del discurso original, llevándolo de una práctica concreta a una imaginaria, razón por la cual el discurso pedagógico crea sujetos imaginarios en la medida que crea también un espacio para la actuación de la ideología.

Para exponer lo anterior - lo que el autor plantea como re contextualización- se explicará en primer medida los contextos que anteceden a este, se encuentran tres contextos que hacen referencia a la producción, reproducción y recolocación del discurso, estos tres contextos se consideran fundamentales en los sistemas educativos:

A. Contexto primario- Producción del discurso: son los procesos en los que un texto se desarrolla y posiciona en este contexto, son creados por las relaciones y prácticas que surgen de la producción.

B. Contexto secundario- la reproducción del discurso: hace referencia a la reproducción selectiva del discurso pedagógico, es decir, estructura el campo de reproducción, este contexto distingue cuatro niveles que hacen referencia a los niveles educativos actuales, que son: preescolar, primaria, secundaria y otro que Bernstein denomina nivel terciario. Cada uno de estos niveles tiene un grado de especialización.

C. Contexto recontextualizador- la recolocación del discurso: el texto sufre una transformación cambiando su posición respecto a otras prácticas, de manera

que se recoloca y se reenfoca a partir de un principio descontextualizador que regula su nuevo posicionamiento ideológico.

En consecuencia el discurso pedagógico se puede representar de la siguiente manera: $DP=DI/DR$ en ese sentido el discurso pedagógico es igual al discurso instruccional insertado en el discurso regulativo. El discurso instruccional se concibe como “*aquel que transmite competencias especializadas y su relación entre ellas*” (Bernstein, 1993, pág. 188) y el discurso regulativo como “*el que crea el orden especializado, la relación y la identidad*” (Bernstein, 1993, pág. 189)

En este sentido, el discurso pedagógico permite descolocar otros discursos de sus contextos particulares y nuevamente ponerlos en una práctica que el autor llama imaginaria de manera que el discurso pedagógico crea sujetos imaginarios, gracias a esto construye su propio orden, aun así el discurso pedagógico no se identifica con aquellos discursos que recontextualiza, por lo tanto, carece de un discurso propio.

De esta manera, los discursos que han estado en la sociedad se convierten paulatinamente en discursos cuyo centro de trasmisión es la escuela, se puede evidenciar desde esta perspectiva que la lectura es acogida e institucionalizada por los discursos escolares, alejándola de su práctica original y su desarrollo en otros escenarios. Por tanto, en este proceso de descolocación la lectura deja de ser algo inherente a la formación del ser humano, negando cualquier posibilidad de encontrar placer en ella para convertirse y recolocarse en un discurso académico.

Esta recontextualización puede darse desde dos campos, por un lado está el campo recontextualizador oficial, el cual está regulado por el estado y la administración pública; por otro lado, está el campo pedagógico recontextualizador que existe gracias a una

autonomía relativa que tiene el discurso pedagógico, regulando la circulación de textos desde el contexto de producción hacia el de reproducción; en este campo se encuentra la escuela.

Es menester hablar sobre la relación de lo anteriormente postulado y los textos y manuales escolares que se escogieron para fines de la presente investigación, de acuerdo a esto un texto pedagógico es *“el texto producido/reproducido y evaluado en, o a través de, y siempre para las relaciones sociales de transmisión/adquisición. Un texto es una realización característica del discurso pedagógico”*. (Bernstein, 1993, pág. 199)

De acuerdo con lo anterior, los textos y manuales escolares que se han usado para la enseñanza de la lectura en la escuela colombiana han llegado allí como resultado de un proceso de recontextualización por medio del cual la lectura cambia su campo discursivo de manera que estos textos y manuales se convierten en un objeto mediante el cual se establece la transmisión del discurso pedagógico.

Por consiguiente, es imprescindible tener en cuenta que antes de llegar a la escuela los discursos que configuran estos textos deben ser producidos, reproducidos y recontextualizados, de manera que el texto se seleccione y modifique cambiando su posición convirtiéndose en un texto especializado para el ámbito escolar.

CAPITULO III

ANÁLISIS

3.1 METODOLOGIA.

La presente investigación parte de un análisis de los textos y manuales escolares, entendiéndolos como una parte importante de la estructura pedagógica, donde se pueden dilucidar diversas ideologías que los configuran, en ese sentido se retoma la hermenéutica, como el fenómeno de la comprensión y la correcta interpretación de los textos, dicha comprensión parte de la experiencia humana del mundo y busca rastrear la verdad como una forma de filosofar.

Para la hermenéutica los conceptos no pueden apropiarse acríticamente, de manera que la presente investigación no busca servirse de los conceptos como instrumentos, sino que pretende establecer una relación entre ellos. En ese sentido no se procura someter los textos sino hallar en ellos la verdad. La relación que ha sostenido la ciencia con los textos y conceptos ha sido poco vinculante, al contrario en la experiencia hermenéutica la conceptualidad en la que se desarrolla nos posee, tal como el lenguaje nos determina.

Así, aunque la investigación parte de la experiencia humana no toma el fenómeno concreto como caso de una regla general, es decir se comprende el fenómeno desde su particularidad, entendiendo que los fenómenos en tanto no se agotan en la conciencia son más que subjetivos. En ese sentido la comprensión – punto central de la hermenéutica- debe ser abarcante y universal. Es, de esta manera una teoría de la experiencia, *“la comprensión no es uno de los modos de comportamiento del sujeto sino el modo de ser del propio estar ahí. En este sentido es como hemos empleado aquí el concepto de*

hermenéutica” (Gadamer, 1999, pág. 12) es el intento de lograr un acuerdo sobre lo que son las ciencias del espíritu.

3.2 LINEAS DE ANALISIS.

En este capítulo se abordan tres líneas de análisis que parten de un primer acercamiento a los manuales y textos escolares encontrados en el Museo Pedagógico Nacional, este acercamiento generó una clasificación de los manuales, textos y sus contenidos. La selección de éste corpus no se realizó desde una perspectiva histórica, sino en función de aquello que tuviese que ver con la enseñanza de la lectura.

La revisión del corpus dio paso a una matriz de conceptualización que emergió a partir de la formulación de tres categorías cuyo fundamento se encuentra en el abordaje teórico. Estas categorías fueron: Formación, Lectura y Lo pedagógico.

A partir de la revisión y análisis de ésta matriz se establecieron tres líneas de análisis que dan sustento a la presente investigación, estas líneas son:

- A. Estatuto de la lectura en los manuales de enseñanza y textos escolares.
- B. Formación: Perspectiva a través de los manuales de enseñanza y textos escolares.
- C. El interés frente a la lectura: Discusión entre manual y teoría.

3..2.1 ESTATUTO DE LA LECTURA EN LOS MANUALES DE ENSEÑANZA Y TEXTOS ESCOLARES.

En el análisis que se realizó a los manuales de enseñanza y textos escolares se pudo evidenciar, respecto al lugar que ocupa la lectura en estos discursos, que está enmarcada bajo dos concepciones y que responden cada una a los postulados de Barthes frente al texto de placer y texto de goce.

Se encontró que algunos de los planteamientos hacen referencia a una lectura que le exige al niño comprensión de aquello que se lee, aunque no existe una certeza de lo que se entiende como comprensión, los manuales resultan ser enfáticos desde los objetivos de la enseñanza de la lectura en el fortalecimiento de dicha comprensión y en el desarrollo de habilidades que le permitan al niño llevar a cabo el proceso lector.

En ese sentido no se puede pretender dotar la lectura referida en los manuales escolares como una lectura de placer únicamente por la exigencia de la comprensión, de esta manera se retoma una característica importante que distingue a un texto y por tanto a una lectura de placer, esta lectura debe crear una oposición entre aquello que es útil para el conocimiento y lo que no lo es.

Desde esta perspectiva el manual de enseñanza presenta la lectura como un antecesor del conocimiento, es decir, *“sin la lectura no es posible que los educandos adquieran satisfactoriamente conocimientos”* (Solano, 1960). Con lo anterior se le adjudica a la lectura una posición dentro de la escuela desde la cual se crea una exigencia y por tanto un esfuerzo por parte de los niños. *“De mi lectura consigo pensamientos, luego el leer debe ser sinónimo de conseguir pensamientos. Estamos leyendo solamente cuando estamos asimilando los pensamientos de la página escrita o impresa”* (Arnold, 1900,

pág. 132)... *“La lectura que no suministre ideas y materiales para el pensamiento, deja de ser lectura.”* (Arnold, 1900, pág. 133)

Estos postulados generan un intento de posicionamiento de la lectura desde lineamientos que pueden concordar con la concepción de lectura de placer propuesta por Barthes. No obstante, existe una contradicción ya que como se mencionó en el primer capítulo la lectura de placer no se puede limitar a las preocupaciones y objetivos de la escuela en tanto esta última es una institución de repetición que propicia, más allá del texto de placer, el texto de goce.

En este sentido los manuales de enseñanza y textos escolares buscan la comprensión y simultáneamente que la lectura sea un asunto de reproducción de narraciones y de interpretación literal y exacta. Por otro lado se espera que los niños puedan disfrutar de la literatura infantil, es decir una lectura que responde a las características del goce, pues desde las actividades de los textos escolares se encuentran preguntas o indicaciones como: *“memoriza y recita con expresión y entonación adecuadas, las siguientes coplas”* (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 4) Y desde los objetivos de los manuales de enseñanza se espera que el niño pueda *“reproducir con sus propias palabras narraciones sencillas escuchadas en un tiempo máximo de cinco minutos”* (M.E.N., 1982, pág. 82)

El texto leído en el goce espera que el lector vaya directamente a la anécdota, es decir que el niño de una evidencia de lo que se refiere la narración. Se espera que el niño de una respuesta literal desde los textos a los que se enfrenta, cuestión que se evidencia en el diseño de preguntas e indicaciones post-lectura, pues estas no dan lugar a indagar acerca de la abstracción o representación que el niño pueda hacer del texto sino que se preocupan, tal como el texto de goce a buscar la anécdota, moraleja, conclusión, etc. Se evidencia de esta manera: *“¿Cuál es el personaje principal de la lectura anterior? Dibuja*

una serie de cuadros en donde se presenten las distintas situaciones en que se encontró Tom.” (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 15)

“Estas tres preguntas corresponden al comienzo, desarrollo y final de la narración del poema respectivamente: Respóndelas incluyendo todos los detalles que recuerdes. ¿Por qué gozaba del cariño general la gallina? ¿Qué resolvió hacer por consejo del turpial? ¿Por qué volvió a actuar como al comienzo? ... la gallina aprendió una lección que a todos nos sirve. ¿Cuál fue?”. (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 16)

3.2.1.1 IDEALIZACIÓN DE LA LECTURA

Los textos y manuales escolares le dan un status a la lectura, en el que se considera que esta es una base primordial para los demás procesos de aprendizaje, ya que la lectura se concibe como un proceso donde están implicadas distintas habilidades, actitudes y hábitos.

“La lectura no es un fin sino un medio, un instrumento indispensable para participar en las experiencias de los demás, un medio eficaz para ampliar el panorama intelectual, un recurso para resolver problemas de la vida, una manera de hallar deleites interiores y disfrutar de los conocimientos de los demás. (Lozano, 1960, pág. 31)

Sin embargo las concepciones de lectura que se recogen a partir de la revisión del corpus, evidencian una contradicción frente al lugar que la lectura representa y desde la cual parte el proceso de enseñanza, la lectura se mitifica en tanto se le asignan responsabilidades que se desligan de aquella concepción que Barthes retoma frente a la lectura del placer, pues éstas concepciones encontradas en los manuales y textos están centradas en los intereses y la realidad inmediata del niño.

De acuerdo con lo anterior se encuentra que desde los lineamientos de los manuales de enseñanza se pide a los maestros realizar ejercicios de lectura que estén relacionados con la vida escolar, objetos familiares para los niños o nombres de compañeros, también se espera que los cuentos presenten acontecimientos divertidos e interesantes que puedan adentrarlo poco a poco en el campo de la literatura.

En el mismo sentido, dentro de los textos escolares existe la idea de que a través de la lectura se forman mejores sujetos, es decir se le adjudica a la lectura un status de formación moral, donde se evidencia una fuerte inclinación a presentar textos con valores e ideas morales, referentes a ideologías patrióticas y formas de comportamiento del ser humano, del cual se espera que actúe de buena manera. Se pretende que *“al mismo tiempo que enseñamos la lectura al niño contraemos la obligación de enseñarle también a desear y a amar lo que es bueno de leer”* (Arnold, 1900 , pág. 136) del mismo modo, parte de los objetivos específicos del manual del M.E.N(1982) señalan la importancia de identificar personajes y moralejas de las fábulas que se trabajan en el aula de clase, por lo cual la lectura pasa a tener un papel moralizador haciendo una distinción de lo bueno y lo malo, oposición que dista de la oposición entre la utilidad del conocimiento, característico de un texto de placer; la oposición que acá se realiza está enmarcada en los términos de convivencia y del buen actuar. Se ejemplifica así:

“¿Qué quiere decir que Bolívar nació para ser del tamaño de los ríos, volcanes y naciones? ¿Qué huella dejó Bolívar en la humanidad?” (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 17)

“Una persona anciana merece nuestro amor, respeto y atención. Es alguien que ya ha vivido gran parte de lo que nosotros vamos a conocer, que tiene muchas experiencias y sabiduría. Piensa en el familiar tuyo de mayor de edad ¿Qué es de ti? ¿Cómo es su rostro, su modo de ser? ¿Qué demostraciones de cariño recibe por parte de sus familiares y en especial de ti?” (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 24)

De esta manera, dentro del sistema escolar se ha sacralizado la lectura, su lugar dentro de los manuales y textos propios del dispositivo pedagógico, crean discursos desde los cuales se generan responsabilidades dentro de la construcción de un ser humano moral, culto e intelectual. Por tanto, aunque se espera una comprensión de la lectura realizada, no se lleva a cabo en términos de lo que para Barthes implica la comprensión, pues esta debe partir de las facultades superiores del ser humano, es decir, de la razón y el juicio. El énfasis de la lectura desde la escuela no está puesto allí sino en la adquisición de una moral consecuente con las normas sociales.

La enseñanza de la lectura se convierte en un discurso imprescindible en la escuela, reforzando la creencia de que ésta es el lugar propicio para su enseñanza, no obstante la enseñanza a la que se hace referencia desde los lineamientos escolares apuntan a que dicho proceso es favorable y da resultados en la medida en que el estudiante logre hacer una transcripción memorística y literal, así como dar una respuesta concreta a las preguntas que dentro de los textos escolares surgen a partir de la lectura y que usualmente se refieren a aspectos puntuales del texto o que el maestro ha considerado relevantes para evaluar la lectura que el estudiante realice. Tal como se evidencia en las preguntas que se proponen desde el texto escolar como actividad para dar cierre a la lectura, algunas de estas preguntas se presentan a continuación:

“¿Cómo se llaman los dos personajes del fragmento leído? ¿En qué lugar se encontraban?”

2. Cuenta con tus palabras lo que dice el fragmento.

3. Inventa un corto escrito en donde presentes las situaciones que luego mencione el fragmento” (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 33)

Además dentro de los manuales de enseñanza, la memoria se concibe como una de las bases fundamentales para la enseñanza de la lectura, en tanto es “*una aptitud para retener*

las representaciones y percepciones y para reproducirlas. La lectura constituye un proceso complejo de habilidades y hábitos que merecen especial atención del maestro.”

(Lozano, 1960, pág. 30)

En consecuencia, se evidencia que la lectura se ha idealizado desde las posturas que los manuales y textos presentan, ya que se concibe como un medio desde el cual se puede llegar a formar un buen ciudadano, que además sea culto, que haga de la lectura un hábito y un medio para generar nuevos pensamientos, y que aprenda a comportarse en sociedad, respondiendo a parámetros mínimos de comprensión y de adquisición de valores y normas que la lectura transmite desde el ámbito escolar.

3.2.1.2 LA LECTURA EN LA ESCUELA: LA TRANSMISIÓN DEL LENGUAJE ENCRÁTICO.

El lenguaje encrático se retoma desde los planteamientos de Barthes como aquel lenguaje que parte de los niveles de poder y que se reconfigura en la escuela como un lenguaje de repetición. En ese sentido, la escuela es una institución que retoma la lectura y hace de esta un discurso desde el cual legitima la repetición y que por tanto distancia la lectura del placer.

A partir de esto, podemos evidenciar que la lectura es un foco desarraigado de la escuela, donde no tiene lugar para desarrollarse de forma plena, ya que la escuela, presentada como el lugar de repetición no puede albergar un discurso extraescolar como lo es la lectura. Sin embargo la apuesta de la escuela es hacer de la lectura un discurso netamente escolar, apropiándose de este y exigiendo que los lectores adquieran conocimientos y amplíen su cultura desde una lectura que responde a parámetros del goce, lo que evidencia una contradicción y una imposibilidad teniendo en cuenta que es el texto de placer aquel que proviene de la cultura y que está dotado de un carácter epistémico. Sin embargo, la

escuela recoge el texto de goce ya que éste fracciona el conocimiento en tanto no es un texto de carácter epistémico, sino un texto que, en cambio, da lugar a vacilaciones y confusiones.

Aun así, es importante reconocer que mediante la escuela se desarrollan habilidades y aptitudes necesarias para poder llevar a cabo el acto lector, es decir enseñanzas de orden gramatical, ortográfico, así como la identificación de tipos de textos, entre otros. En la escuela se adquieren los conocimientos básicos que permiten la decodificación del texto en el proceso de lectura y que es sumamente importante. Dentro de los textos escolares esto se evidencia y se da cuenta que se enfatiza en esto

“La oración es una unidad lingüística con sentido completo. Un párrafo es un conjunto de oraciones donde se desarrolla una idea principal por medio de otras secundarias...

“¿Cuántos párrafos componen la segunda parte? El fin del párrafo está indicado por punto aparte.” (¡A leer se dijo! 5, 1987, pág. 22)

No obstante, aunque la escuela tiene la responsabilidad de dotar al estudiante de estas habilidades, se reafirma la postura desde la cual una lectura enmarcada en las características de una lectura del placer que implica esfuerzo y que genera un conocimiento no se puede dar dentro de la institucionalidad.

3.2.2 FORMACIÓN: PERSPECTIVA A TRAVÉS DE LOS MANUALES DE ENSEÑANZA Y TEXTOS ESCOLARES.

Los postulados encontrados en los manuales escolares crean fenómenos importantes de ser analizados aquí; por un lado, está la mirada desde la cual los manuales y textos se configuran como objetos de formación en tanto asumen un compromiso de la adquisición de hábitos y conocimientos para que el individuo se desarrolle dentro de la sociedad. Por otro lado, la formación del sujeto se concibe como un proceso sumamente dependiente de otros, tales como maestros y compañeros. Lo que genera, paulatinamente, una desresponsabilización del sujeto sobre su formación.

Para ello, en primera instancia se realizará un abordaje -desde los manuales y textos escolares- de las diversas perspectivas encontradas frente a la manera en que se concibe la formación del ser humano. Se encuentra que dichos manuales buscan propiciar los conocimientos necesarios para que el individuo pueda desenvolverse en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, como mencionó Kant, educar al hombre para que éste haga uso de su raciocinio, implica que éste realice un reconocimiento de la cultura y por tanto, se adapte y configure para la vida en sociedad. Podemos realizar esta comparación ya que el manual es enfático en el reconocimiento de los maestros hacia el entorno en el que los niños estudian, de manera que se respeten los tiempos que cada niño tiene estipulado en su vida diaria. Para ejemplificar lo anterior, se trae a colación el siguiente fragmento:

“También las actividades escolares programadas en este material, al vincular al niño con su comunidad y su medio ambiente, le permite enfrentarse críticamente a sus problemas y desarrollar la capacidad de resolverlos, La comunidad es el elemento donde el niño integra los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en el desarrollo de todas las áreas curriculares” (M.E.N, 1982, pág. 26)

De este modo, el manual se relaciona con la formación en tanto está direccionado a la adquisición de hábitos, conocimientos y maneras de comportamiento que conlleven a la construcción de sujetos que aprendan a vivir en sociedad. Es menester que el maestro propicie los conocimientos necesarios para el desarrollo pleno de las habilidades de lectura y escritura. Ya que estas son las habilidades y conocimientos necesarios para pertenecer y poder desempeñarse en la sociedad del momento.

Partiendo de otro postulado de Kant desde el cual la educación debe ser un proceso razonado que esté encaminado al futuro, se evidencia desde el manual de enseñanza, que mediante la adquisición de hábitos de investigación, así como de desarrollo de destrezas y habilidades para pensar, lo que Kant podría denominar razón, el niño adquiere un compromiso activo con lo que va a realizar, es decir, con la construcción de su futuro.

Ahora bien, partiendo desde los postulados de los autores conceptualizados frente a la formación del ser humano, se parte de la premisa de que ésta debe ser guiada y antecedida por generaciones adultas, pues no se puede concebir la formación como un proceso individual, en el cual se dejaría al niño seguir todas sus voluntades sin ningún tipo de coacción.

Aun así, esta formación está encaminada a la consecución de la autonomía y la libertad del sujeto, en el sentido en que éste debe ser un sujeto responsable frente a la toma de decisiones – las cuales se hacen, en un sujeto formado, desde la razón- y las consecuencias que éstas decisiones conllevan.

Empero, en los manuales y textos seleccionados existe una tendencia a que el proceso de formación, aunque está guiado por un maestro, no necesariamente está enfocado en el desarrollo de la autonomía de los sujetos que forma. En este sentido, éstos manuales generan un desarraigo del sujeto frente a su responsabilidad, y, por tanto, a su proceso formativo. Esta falta de formación en autonomía se evidencia en la premura de centrar las

actividades de enseñanza en los intereses de los niños, sin tener en cuenta que es necesario, antes de esto, una instrucción que genere autonomía, de lo contrario, los intereses pasan a ser gustos efímeros que no conducen al conocimiento, en ese sentido el manual de enseñanza plantea que:

“Lo esencial en las actividades de la enseñanza es seguir un derrotero planeado con anterioridad y basado en los intereses del niño, para metodizar su desarrollo mediante la aplicación de las leyes del aprendizaje, que no son otra cosa que el sentido común organizado.” (Lozano, 1960, pág. 27)

Si las actividades de enseñanza se centran en los posibles intereses del niño, el proceso de formación no sería posible, pues si no se ha educado en autonomía con antelación tampoco se puede distinguir en el niño posibles intereses desde los cuales la formación pueda ser dirigida. Se establece que las lecturas libres *“responden poco al fin, en sí, de la lectura misma”* (Mercante, pág. 180) pues desde las lecturas libres se propone un espacio para que el niño pueda *“dar oportunidad a las inclinaciones del niños para que se manifiesten y produzca afecto al libro, afecto que no forma un texto”* (Mercante, pág. 180) es decir, manifestar sus inclinaciones esperando que éstas produzcan un afecto por el libro.

No obstante, la formación no puede partir ni de los intereses ni de las inclinaciones o pulsiones de los niños, al contrario, ésta presupone una coacción que da lugar a la autonomía propia de la formación y que no se evidencia en los manuales escolares.

Aun así el niño no debe someterse de manera forzosa a dicha coacción, se espera que éste pueda entender que la coacción que se ejerce sobre él es necesaria para la construcción de su futuro, esta adquisición de conciencia frente a las prácticas coercitivas de la escuela solo pueden lograrse si el niño se forma como un ser autónomo y por tanto, no es producto de los manuales escolares.

En ese sentido, aunque en los manuales se evidencian algunos puntos de convergencia frente a los postulados teóricos desde los cuales se conceptualiza la formación, se crea una divergencia en tanto no genera una coacción que dé lugar a procesos formativos en el niño, tampoco hay una construcción del uso de la libertad, de esta manera, los manuales se convierten en discursos desde los cuales se crea un distanciamiento a la formación. En ese sentido, los manuales des-responsabilizan al sujeto que se está formando, puesto que no se espera de éste la construcción de una autonomía.

3.2.2.1 EL PAPEL DEL MAESTRO:

Es menester decir que los maestros son una parte fundamental en los manuales de enseñanza y los textos escolares, ya que son agentes educativos; los primeros están dirigidos explícitamente a él y los segundos se emplean en su qué hacer en el aula. Es decir, los manuales son considerados como el material para capacitar a los maestros, asimismo para que éstos puedan abordar los lineamientos curriculares y puedan utilizar los recursos correctamente, de manera que:

“El presente manual junto con los materiales de capacitación para los niños y los talleres de capacitación para el manejo de materiales conforman un todo estructural en donde cada parte cumple una función específica dentro del todo. Mientras los materiales para los niños son a su vez material de capacitación básico para el maestro. Los talleres los capacitan en su maneja y el Manual muestra los nuevos contenidos curriculares y los objetivos de las áreas para que el maestro conozca hacia donde apuntan los contenidos desarrollados en los materiales” (M.E.N, 1982, pág. 5)

El maestro, como agente educativo, tiene un lugar importante dentro de la formación, su papel es central puesto que al convertirse en un ser formado, tal como menciona Kant, puede ocuparse de la formación de otros hombres.

Se encuentran diferentes características respecto a la labor del maestro frente al proceso de formación, en ese sentido los manuales buscan cambiar las relaciones del acto

educativo al fortalecer la actividad y participación del niño y al crear una exigencia desde la cual se le pide al maestro que deje a un lado su papel como transmisor de la información para convertirse en un orientador del aprendizaje.

Es así como se considera al maestro el factor más importante en la enseñanza de la lectura y en general, de la formación; éste debe ser cuidadoso, preocupado y con habilidades, debe además conocer los elementos psicológicos que influyen en el proceso de enseñanza de la lectura. *“El factor más importante en la enseñanza de la lectura es el maestro. El método, los procedimientos el sistema o el ejercicio dan mayor o menor resultado según quien los utilice.* (Lozano, 1960, pág. 16)

De esta manera, desde el manual se evidencia que el maestro debe tener en cuenta que el conocimiento entra por los sentidos, pues los órganos de los sentidos reciben estímulos que llegan al cerebro, en este proceso se obtiene como resultado el conocimiento. Lo que conlleva a pensar la formación como un proceso en el cual el maestro debe generar distintos estímulos para obtener la respuesta deseada, en este caso, el conocimiento.

Resulta problemático para el concepto de formación retomado por Herbart, desde el cual la educación emplea la coacción, ya que las frases “yo quiero” o “yo deseo” suponen una desaprobación al maestro. Aun así, en el manual se le indica al maestro que debe ser un amigo del estudiante, un facilitador de su relación con la lectura, atendiendo constantemente a sus necesidades, requerimientos e ideas que tengan. En este sentido, *“El maestro(...) debe hacerse amigo de sus alumnos e inspirarles confianza”.* (Arnold, 1900, pág. 139). Sin embargo, la formación tanto en Herbart como en Kant supone y exige relaciones jerárquicas que este manual minimiza.

Desde esta perspectiva de la formación se pone al niño en el centro del proceso, considerándolo como el sujeto de la enseñanza. En consecuencia, la escuela y la

formación giran alrededor de él, teniendo en cuenta sus intereses, capacidades, inteligencia y personalidad. De igual manera, los fines de la enseñanza se resumen en la actividad espontánea, productiva y personal del niño.

En ese sentido, aunque el maestro tiene un papel preponderante ya que es quien orienta el aprendizaje, la formación está centrada en un paidocentrismo que recoge los intereses y necesidades del niño.

De acuerdo con lo anterior, respecto a la metodología pedagógica y a la manera de concebir el proceso de enseñanza de la lectura, se encuentra que el maestro debe conocer a profundidad las diversas realidades de sus estudiantes, así como las ideas que estos poseen para poder construir un concepto sobre ellos. Sin embargo, se puede decir que aunque es necesario que el maestro tenga un conocimiento del contexto y las particularidades de sus estudiantes, éstas no pueden convertirse en el centro del proceso educativo.

Ahora bien, la labor del maestro frente a la formación de la lectura se encuentra limitada desde la naturaleza con la que operan los manuales y textos, ya que generan lineamientos y objetivos que deben ser retomados, además dentro de los textos escolares se evidencian estrategias metodológicas que deben ser seguidas paso a paso.

En el mismo sentido, el manual brinda metodologías exactas al docente y estrategias transversales al proceso de aprendizaje de los sujetos, es decir, brinda a los docentes un programa específico, el cual va determinado por lo que se debe adquirir en cada grado, los docentes deben llevar a cabo estos programas de manera intrínseca.

Así, dentro el proceso de enseñanza, se presenta al maestro una serie de materiales los cuales son necesarios para el desarrollo de cada área, esto le posibilita al maestro establecer cómo ejecutar las actividades, también en el manual se presentan los contenidos, procesos y actividades que los maestros deben realizar con el niño, respecto

a la lectura, se genera, como ya se ha dicho un proceso gradual de la adquisición de ésta como un hábito.

Es así que, desde los manuales y textos escolares el maestro es concebido como un orientador del proceso de formación, aún así, se evidencia que no existe una jerarquización de las relaciones, necesaria para dicha formación.

3.2.3. EL INTERÉS DESDE LA LECTURA: DISCUSION ENTRE MANUAL Y TEORÍA.

En esta línea de análisis se dará una discusión frente al concepto de interés, esta discusión se abordará desde la teoría y postulados de Herbart y desde lo planteado por los manuales de enseñanza.

En primera instancia, se encuentra que los manuales de enseñanza reflejan una perspectiva de los postulados de Herbart, pues estos retoman el interés como punto de partida para los procesos de formación, es decir, a partir del interés inicial del niño se construyen y diseñan planes para la enseñanza dentro de la escuela.

Los manuales reconocen el interés como un eje primordial para la formación, es decir, es a partir de este que se configura la formación del niño. El manual presenta dos factores importantes en un proceso de aprendizaje: la curiosidad y el interés, éste último está catalogado como una potencia del espíritu, pues *“La curiosidad constituye el primer paso hacia el interés (...) El interés es una potencia del espíritu, un hambre, un deseo de saber, de conocer, de aumentar el campo de los conocimientos”* (Lozano, 1960, pág. 20).

Por tanto, si es una facultad del espíritu que debe potenciarse, en términos de Kant, el interés debe ser un asunto de la formación intrínseca del ser humano. Sin embargo, la formación no puede partir del interés innato y espontáneo, existe un interés, producto de

la instrucción que es el que realmente se ocupa de la formación, pues éste interés está mediado por el maestro.

En este sentido, la preocupación de los manuales y de la escuela está centrada en partir de aquello que puede atraer al niño de manera rápida y efectiva en pro de una educación satisfactoria, pensada, como se ha mencionado, desde el niño, dejando de lado aquel interés que se produce luego de la formación, uno que nace de las observaciones y pensamientos de un ser autónomo y obviando, por otro lado, que la formación no puede caer en la concepción del niño como centro de ésta.

De esta manera, los manuales parten de *“un derrotero planeado con anterioridad y basado en los intereses del niño, para metodizar su desarrollo mediante la aplicación de las leyes del aprendizaje, que no son otra cosa que el sentido común organizado”* (Lozano, 1960, pág. 27).

Se evidencia aquí que la escuela, como una institución que retoma los manuales de enseñanza, parte únicamente de la intuición libre, dejando de lado que, para Herbart, esta es un primer paso para la intuición necesaria, aquella intuición escolar mediada por el maestro y que configura el interés que es fruto de la instrucción.

Dentro de estos manuales evidenciamos que el mundo adulto desciende constantemente al mundo infantil, lo que provoca que se creen objetos específicos para los niños, con la convicción de que son necesarios. Es decir, los textos escolares crean actividades para llamar la atención del niño, que, aunque es un punto importante no puede limitarse a este aspecto, pues debe existir un impacto para que el interés sea algo duradero y eficaz, no algo efímero como se evidencia desde los manuales de enseñanza.

En este sentido, la instrucción y la adquisición del interés no deben confundirse con el acto de divertir a los niños por medio de lecturas emocionantes, de atraer su atención primaria usando los juegos como pretexto para dicho interés. La educación, contrario a

esto, debe propender a la construcción del interés y de la voluntad, es decir, a la construcción de la autonomía que no podrá conseguirse en la medida en que el mundo que rodea al niño se infantilice, tal como pasa en los manuales. Al contrario de esto, se debe generar un desacomodo en el niño, una ruptura que le permita llegar a la formación. En concordancia con esto, también la lectura está diseñada y reducida a las necesidades del niño, se modifica de tal manera que dicha lectura sea lo más comprensible posible para éste, en donde se encuentra, en su mayoría, un lenguaje sencillo y donde se le da de cierta forma un papel relevante a las gráficas que ejemplifican lo expuesto por el texto, esto condiciona o impone una percepción de los personajes, lugares, etc.

Por esto, los manuales de enseñanza no recogen ampliamente los postulados de Herbart frente al interés, al contrario, han tergiversado sus postulados, generando una educación centrada únicamente en el niño y en el interés empírico, dejando de lado el interés directo, que es aquel que retoma Herbart como fruto de la instrucción, pues éste, aunque se retoma desde las primeras experiencias que el contacto sensorial le suscita al niño, no deja de lado las impresiones y sensaciones que cautivan el espíritu del niño, que al mismo tiempo lo reavivan y crean en él hambre del conocimiento, propia de éste interés.

CONSIDERACIONES FINALES

A través de la presente investigación se lograron dilucidar diferentes aspectos de la enseñanza de la lectura y el lugar que esta ocupa dentro de la escuela teniendo como referente los manuales y textos escolares seleccionados. Se llegó a la conclusión de que éstos son producidos dentro del ámbito escolar en la medida en que se convierten en discursos del dispositivo pedagógico, recolocando y recontextualizando discursos externos a éste, de manera que puedan convertirse en discursos susceptibles de ser enseñados en la escuela, tal como la lectura.

Los discursos que se evidencian en los manuales y textos escolares, están estructurados a partir de diferentes formulaciones teóricas y metodológicas que dan cuenta de una preocupación por sustentar y fundamentar las propuestas presentadas en referencia con la educación, la formación y específicamente, la enseñanza de la lectura.

Asimismo, en términos generales estos postulados buscan la satisfacción del niño, estableciendo procesos de enseñanza que están centrados en sus intereses, lo que implica que estos discursos no sean un factor que este en convergencia con el proceso de formación, entendido desde los postulados que aquí se retomaron.

Desde la perspectiva del discurso pedagógico un manual o un texto escolar se configura como un objeto de la formación que se ocupa de transmitir dicho discurso pedagógico, el cual, su vez establece unas formas de concebir y reproducir las dinámicas sociales, que determinan el posicionamiento del sujeto dentro de la sociedad y también frente a su propio proceso de formación.

Aun así los manuales aquí analizados dan cuenta de una formación que se encuentra limitada a la construcción de hábitos útiles para la vida en sociedad, dejando de lado la preocupación por la formación de las facultades superiores del espíritu y por tanto, las exigencias que la formación, en su generalidad y la formación de la lectura, implican.

De acuerdo con lo anterior, estos discursos -al estar centrados en el niño- provocan una ausencia de formación, puesto que la construcción de la autonomía es inexistente. Por tanto, la formación, tal como se retoma en la presente investigación no es un asunto que parte de los intereses de un sujeto que no ha sido formado y cuya autonomía no ha sido construida, tal como lo es el niño.

Ahora bien, el concepto de formación que sustentó la postura de esta investigación genera una contradicción, al ser comparada con aquellas otras posturas desde las cuales se erigen los manuales y textos escolares. Esto, ya que la formación no puede, en ningún momento, hacer de los intereses de los niños un punto central para su estructuración, pues hacerlo implica la negación de las relaciones jerárquicas tan necesarias en el proceso de formación y respecto a las cuales se genera una ausencia desde estos manuales y textos. Por otro lado negar estas relaciones presupone también la negación de la coacción a la cual el niño debe y necesita someterse de manera consciente en miras de alcanzar su formación.

Por otra parte el hecho de que la escuela haya generado una apropiación – evidente desde los manuales y textos- de discursos sociales para convertirlos en discursos pedagógicos, ha producido la relocalización de la lectura como un discurso que le compete, en primer medida, a la institución escolarizadora.

Lo que se evidenció a partir del análisis es que aunque la escuela acapare este discurso bajo el lema de la importancia de la lectura para la construcción del ser humano y, por ende, su obligatoriedad, la escuela no ha logrado generar una apropiación para sí, para su estructura escolar, del texto de placer, es decir, no ha logrado establecer mediante el texto de placer la relación de éste frente al conocimiento.

Por el contrario, por su condición de institución de repetición, tal como señaló Barthes, en la escuela se encuentra presente el texto de goce, se busca constantemente la anécdota y la moraleja, es decir la reproducción de la lectura, adjudicándole además una serie de responsabilidades desde las cuales se tergiversa su papel frente al conocimiento.

Estas responsabilidades adjudicadas a la lectura desvían su función, pues el énfasis de la lectura en la escuela está dirigida a la moralización, ya que se espera que mediante la lectura el niño logre desarrollar valores y conductas. Su enseñanza, según los manuales, está siendo efectiva en la medida en que el niño memorice y sustraiga todos los datos literales que el maestro considera relevantes para el aprendizaje del niño. En ese sentido, la lectura – desde los manuales enseñanza y textos escolares - es una lectura repetitiva y moralizadora.

Ahora bien, en la escuela se establecen normas básicas que permiten la decodificación del texto, así como habilidades que son importantes en la lectura, con lo anterior se establece la necesidad de un otro para la educación, el cual toma el lugar del maestro. Dentro del proceso de formación, el maestro -es decir, el formador- debe haber pasado previamente por su proceso de formación, lo que asegura que éste sea un ser autónomo que pueda encargarse de la formación de los niños.

Este postulado se desvirtúa en la medida en que los manuales, al minimizar la jerarquización, le piden al maestro descender al mundo infantil y convertirse,

paulatinamente en un amigo de aquellos sujetos a los que está formando. La alineación de las relaciones a las que se hace referencia imposibilitan la formación del interés y la voluntad, pues estos nacen únicamente como fruto de la instrucción.

Es por esta razón que los manuales escolares no retoman la conceptualización adecuada sobre el interés desde los postulados de Herbart pues no consideran que éste sea fruto de un proceso arduo y que implica esfuerzo, tal como la formación, sino que se centra en aquello que atrae rápidamente al niño, es a esto lo que los textos y manuales llaman interés y desde lo cual fundamentan tanto su pedagogía, como la metodología de enseñanza.

Desde este interés también se fundamentan los procesos de formación en lectura, en esa medida la investigación arroja un cuestionamiento digno de la problematización a la que aquí se refiere ¿cómo la formación de lectura puede tener cabida en la repetición que pretende centrarse en los supuestos intereses constituidos de un sujeto que aún no se ha formado?

Por otro lado, más allá de la enseñanza de las formas gramaticales, las grafías, la decodificación y el reconocimiento de letras, sílabas y palabras, es necesario preguntarse si acaso, ¿es responsabilidad del maestro la formación de sujetos lectores? Es decir, ¿Cómo puede este agente educativo formar en lectura, entendiendo que dicha formación implica esfuerzo, sin ningún proceso previo de formación en autonomía? ¿No es esta, la gran problemática actual de la escuela desde la cual la lectura se ha convertido, no un objeto de placer, sino de tedio y aburrimiento?

Referencias

- ¡A leer se dijo!* 5. (Tercera edición). Bogotá: Edición básica primaria.
- Arnold, S. L. (1900). *Guías para los maestros. Con la demostración de los principios, métodos y fines de la enseñanza común*. Boston.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. París: Traducción de Nicolás Rosa. Siglo Veintiuno Editores, S.A. Título original: *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Madrid, España: Traducción de Hector Schmucler. Siglo veintinuno editores S.A.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Compaire, G. (1996). *Herbart. La educación a través de la instrucción*. Mexico: Trillas.
- Escolano Benito, A. (2009). El libro escolar como espacio de memoria . En G. Ossenbach, & M. Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I - octava edición*. Salamanca: Sígueme.
- Herbart, J. F. (s.f.). La instrucción.
- Kant, I. (1803). Pedagogía. www.philosophia.cl / *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*.
- Lozano, N. S. (1960). *La lectura (Metodología de la enseñanza)*. Bogotá: Enciclopedia Escolar Colombiana.
- M.E.N. (1982). *Manual complementario de las guías para los niños* . Bogotá: MEN.
- Mercante, V. (s.f.). *Metodología especial de la enseñanza primaria*.