

Lenguaje, sociedad y escuela



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales**Past and present in teaching of writing in Normal Schools**

Marlén Rativa Velandia*, José Rubens Lima Jardimino**, Claudia Figueroa***

Resumen

La presente investigación histórica, abordada en cuatro etapas: “heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica” (Rativa, 2017a, p. 1), consultó fuentes primarias y secundarias, como periódicos del siglo XIX y XX, planes de estudio, normatividad, artículos, libros y documentos de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, entre los que encontramos diarios de campo, registros de observación, trabajos de grado e informes de la práctica pedagógica, con el fin de identificar cómo fue la enseñanza de la escritura para la adquisición del código en las escuelas de primeras letras y Escuelas Normales, y cómo estas, actualmente forman a los futuros maestros en este proceso. Para esto se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Qué nos dicen las fuentes primarias consultadas sobre la enseñanza de la escritura en Colombia? ¿Cuáles son las concepciones que la normativa propuso para la enseñanza de la escritura? ¿Cómo se ha enseñado la escritura en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias? De esta manera, nuestros hallazgos dicen que la enseñanza de la escritura ha tenido a través del tiempo sus propias dinámicas, de allí que en la actualidad se continúe investigando sobre cómo se enseñó y cómo se enseña.

Palabras clave: escritura, enseñanza, concepciones, Escuela Normal, investigación histórica.

Abstract

The present historical research, approached in four stages: “heuristics, doxography, etiology and historical synthesis” (Rativa, 2017a, p.1), consulted primary and secondary sources, such as 19th and 20th century newspapers, curricula, regulations, articles, books and documents of the Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, including field journals, observation records, graduate work and reports on pedagogical practice, to identify how the teaching of writing was for the acquisition of the code in first letter schools and teacher training colleges and how they currently train future teachers in this process. To this end, the following questions were asked: What do the primary sources consulted tell us about the teaching of writing in Colombia, what are the conceptions that the regulations proposed for the teaching of writing and how has writing been taught at the Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias? In this way, our findings say that the teaching of writing has had its own dynamics over time, hence the ongoing research on how it was taught and how it is taught.

Keywords: writing, teaching, conceptions, teacher training schools, historical research.

* Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) –RUDECOLOMBIA. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria; especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Libre (Colombia). Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y UPTC. Formadora del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). Correo electrónico: marave01@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

** PhD en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)–RUDECOLOMBIA. Doctor en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias de la Religión, Universidad de São Paulo (Brasil). Docente de la Universidad Federal de Ouro Preto–Minas Gerais (Brasil). Correo electrónico: jrjardilino@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

*** Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) –RUDECOLOMBIA. Magíster en Historia, especialista en Gerencia Educativa y licenciada en Ciencias Sociales de la UPTC. Docente de la misma institución. Correo electrónico: claudiafig2@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4185-2923>

Cómo citar este artículo: Rativa Velandia, M., Lima Jardimino, J.R. y Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2), 149-161. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12982>

Artículo recibido: 4 de febrero de 2018; aprobado: 7 de junio de 2018.

Introducción

La concepción de escritura y su enseñanza ha dependido de las épocas históricas; pues su finalidad, metodología, recursos, actores, han cambiado, de allí que el interés investigativo esté en indagar sobre la enseñanza de la escritura en Colombia¹, iniciando desde el siglo XIX; tiempo en el que aparece el primer registro escrito de una metodología para la práctica docente en la que se indica al maestro cómo enseñar la escritura.

En dicho periodo histórico, la formación de los ciudadanos se realizaba bajo la tutoría de maestros o preceptores contratados por las familias, siendo privilegiados aquellos que tenían recursos económicos para costear su educación. La formación se basó en leer, escribir, contar, en la enseñanza de la religión y la moral. De ahí que la exigencia para los maestros era “ser personas pródigas, cristianas y de buenas costumbres, [...] diestras en las tres artes principales de leer, escribir y contar, [...] deberían ofrecer las garantías necesarias para que el público se sintiera confiado” (García, 2007, p. 104); esto brindaba tranquilidad y seguridad a los padres para dejar a sus hijos a cargo del maestro en la “pieza de la enseñanza”².

Durante la Colonia, “la función de la educación se centraba en la formación de ciudadanos cristianos virtuosos que contribuyeran a la prosperidad del reino y a la obediencia y mantenimiento del poder monárquico” (García, 2005, p. 219), de esta manera se garantizaba la continuidad del reino a través de la enseñanza religiosa y moral por cuanto se inculcaba la fidelidad al reino, el respeto a las normas, el seguimiento de los ideales y las buenas costumbres.

Es en la época de la República en la que se manifiesta claramente la escasez de maestros y la poca formación de sus ciudadanos para la consolidación

de la República, según García (2007), esta se realizó desde dos aspectos centrales: “la declinación de lo religioso y el establecimiento de la instrucción pública como obligación del Estado” (p. 192) siendo el segundo de mayor transcendencia que el primero.

Los ciudadanos acudieron a las escuelas de primeras letras; encargadas de enseñar lectura, escritura y algunos conocimientos de aritmética; en sus inicios se caracterizaron por tener una relación estrecha con la Iglesia, razón por la cual la formación se realizaba a partir de la religión católica y la moral. Luego, a partir del proyecto educativo propuesto por Bolívar, se establecieron la “Cámara de Moral y la Cámara de Educación” (García, 2007) para vigilar la instrucción de los niños y subsanar aquello considerado dañino para la sociedad. La educación moral y cívica tuvieron un espacio privilegiado e importante en la formación de los ciudadanos en el cual la familia cumplía un papel trascendental, reivindicando la labor de las madres como las primeras maestras que tienen los niños.

Para resolver el problema de escasez de maestros se establecieron las Escuelas Normales como producto del Congreso de Cúcuta en 1821; las cuales en sus inicios implementaron el método lancasteriano, “porque de esta manera se garantizaba menor inversión económica por parte del Estado y mayor número de personas letradas” (Rativa, 2016, pp. 170-171); por tanto, los estudiantes que se formaban para ser maestros tenían la tarea de seguir implementando el método en las escuelas de primeras letras. El epicentro de la formación fue la Escuela Normal de Bogotá, establecida en 1822, allí acudieron de diferentes lugares para formarse en el método. Con el pasar de los años fueron creadas otras Escuelas Normales, entre las que se encuentra la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias³ (ENSCI) fundada en 1848.

1 Durante el siglo XIX, Colombia tuvo varias nominaciones: Provincias Unidas de la Nueva Granada, La Gran Colombia, Estado de la Nueva Granada, República de la Nueva Granada, Confederación Granadina, Estados Unidos de Colombia, República de Colombia desde 1886 hasta la actualidad.

2 Para García (2007), era el espacio físico que durante la Colonia organizaban los maestros en sus propias casas para atender a los estudiantes. “Su organización interna contemplaba inicialmente la división en filas de acuerdo con la clase social a la cual pertenecía el niño, según si era hijo de blanco, noble o pobre” (p. 105).

3 La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias tiene su origen en 1848, cuando el gobernador Joaquín Posada Gutiérrez da apertura a la Escuela Normal de la Provincia de Cartajena; para ese entonces pertenecía al Estado de Bolívar; también tuvo varias nominaciones, su nombre actual fue otorgado mediante Resolución No. 0870 del 11 de junio de 2002. La historia de la Escuela Normal se puede consultar en Rativa (2017b, p. 166-204).

Es en este contexto histórico, en el que a partir de la revisión documental de las fuentes primarias y secundarias, se indagó, primero, en la enseñanza de la escritura en Colombia en las escuelas de primeras letras; segundo, en las concepciones que subyacen del análisis de las fuentes primarias y de la normatividad (decretos y leyes que propusieron planes de estudios para las Escuelas Normales y que en algunos casos establecieron métodos para la enseñanza de la escritura), y por último, la enseñanza de la escritura que en la actualidad se realiza a los futuros maestros en la Escuela Normal, específicamente en la Normal Superior de Cartagena de Indias.

Metodología

Considerando que el interés investigativo corresponde a la historia de la educación al indagar sobre un hecho educativo en el acontecer histórico como la enseñanza de la escritura en el siglo XIX, se adopta la investigación histórica “en cuatro etapas: heurística, doxografía, etiología y síntesis histórica” (Rativa, 2017a, p. 1).

En la primera etapa se consultaron y reunieron las fuentes (primarias y secundarias) como periódicos, archivos pedagógicos, planes de estudio, diarios de campo, registros de observación, trabajos de grado e informes de la práctica pedagógica que formaron parte de la revisión documental, los cuales fueron sometidos a la crítica externa para identificar su autenticidad y ubicarlos en el tiempo y espacio.

En la segunda etapa, doxografía, se ordenó, clasificó y sistematizó la información obtenida de las fuentes, hecho que facilitó la definición de categorías como práctica pedagógica, normatividad educativa, formación docente, enseñanza de la lectura y la escritura; esta última, la de mayor desarrollo en el presente artículo.

Con respecto a las etapas tres y cuatro, se buscó la comprensión histórica del objeto de estudio, se interpretaron los hechos y se relacionaron con el presente; de esta manera, se presentan los

resultados tanto del pasado como del presente de la enseñanza de la escritura en las Escuelas Normales y de las concepciones en su enseñanza para, finalmente, situarlo en un caso específico; la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Hay que mencionar, además que las fuentes primarias fueron consultadas en la Biblioteca Luis Ángel Arango, la Biblioteca Bartolomé Calvo, el Archivo General de la Nación y la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. Los documentos corresponden a periódicos de los siglos XIX y XX publicados en Colombia como *Escuela Normal*, *Periódico Oficial de la Instrucción Pública*; *Revista de la Instrucción Pública de Colombia* y *Gaceta de Colombia*.

Resultados

El pasado: la enseñanza de la escritura según las fuentes primarias

Las huellas de la metodología de la enseñanza de la escritura en Colombia se encuentran en documentos como el periódico *Escuela Normal*, publicado a partir del 7 de enero de 1871, el cual daba a conocer los temas de la enseñanza; también los documentos del Archivo General de la Nación; en archivos de las Escuelas Normales; entre otros. En las fuentes primarias consultadas, se encontró que en 1785 en La Nueva Granada apareció el que podría considerarse el primer registro escrito que da cuenta de una metodología para la práctica docente, en el que se tenía en cuenta la enseñanza de la escritura denominado “método que deben seguir los maestros de la escuela del pueblo de Lenguaque” (AGN, 1785, f. 45), en el cual se establece que los jóvenes debían ser formados en la religión a partir del catecismo del padre Astete, en las costumbres, e instruidos en las obligaciones de la vida civil y la política, se habla sobre la distribución espacio-tiempo⁴, las características del maestro y algunas orientaciones metodológicas como:

4 Horario de la escuela en la mañana desde “las siete hasta las doce y en la tarde desde las dos hasta las cinco rezando una salve al salir un ave maría al entrar” (AGN, 1785, f. 46).

[...] deve el maestro enseñar á leer escribir la ortografía las quatro reglas de [...] y a leer el latin [...] no permitir que por ningun caso que lean Novelas, Comedias ni poésias profanas, y otros semejantes, que corrompen el juicio dispiertan las paciones y son la semilla de todos los vicios. (AGN, 1785, f. 46-47)

La enseñanza de la escritura a partir de la ortografía se complementaba con la escritura de cartas que debían tener bello estilo y hermoso carácter, en caso de tener problemas con esto el maestro se encargaba de utilizar ejemplos para comparar y hacer que los estudiantes notaran “la necesidad de la ortografía y puntuación que es el alma de la escritura” (AGN, 1785, f.47). Además, se pedía que durante la enseñanza debían tener presente no saturar a los estudiantes con muchos preceptos para evitar generar fastidio y aburrimiento y procurar el aprendizaje.

La educación en la época colonial estuvo centrada en la enseñanza de la religión, por tanto lo que se enseñaba a leer y escribir giraba en torno a ella; la enseñanza de la escritura se realizaba a partir de aspectos gramaticales donde prevalecía la forma y de la prohibición de cierto tipo de lecturas reflejando el control ideológico en las decisiones de la educación que se perseguía en la época; y que para Ocampo (citado por García, 2005), “la carencia de conocimientos prácticos y experimentales en la educación y las prohibiciones de la metrópoli para la libre penetración de libros y expresión de las ideas” (p. 219) limitó el acceso a otro tipo de textos y llevó al maestro a asumir el rol de regulador y controlador de lo que se podía escribir y leer en el aula, para evitar la pérdida de las buenas costumbres, la virtuosidad y los valores.

Con la Ley 1 de agosto 6 de 1821 se establece la creación de las escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos, porque era necesario que los ciudadanos aprendieran a leer y escribir para que conocieran las obligaciones impuestas por la religión y la moral cristiana y para desempeñarse en cargos como secretarios, oficiales mayores,

testigos para firmar los decretos, incluso maestros; así lo confirma García (2007): “Durante los diez primeros años de la República, la queja de ausencia de personas instruidas que puedan desempeñarse como maestros es frecuente” (p. 213). Allí, los maestros debían “enseñar a los niños a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y de la moral cristiana” (Ley (1), 1821, p. 111).

A su vez, a partir de la anterior ley se crean las Escuelas Normales del método lancasteriano, con las cuales se suplían dos necesidades apremiantes: la escasez de maestros y la poca cobertura en la formación de los ciudadanos. Entonces, en las Escuelas Normales aprendían a leer, escribir y contar, se formaban en el método lancasteriano para luego desempeñarse como maestros; esto garantizaba que una vez recibieran su diploma ejercerían la profesión en las escuelas de primeras letras implementando el método.

En cuanto a la enseñanza de la escritura, el método estaba organizado en ocho lecciones en el que se establecía el orden de las letras⁵ y la forma para enseñarlas; los monitores delineaban la letra en arena y lo estudiantes la repisaban, señalaban la letra que estaba escrita en un cartón y los estudiantes la delineaban en la arena; luego, a través del dictado, escribían palabras en la pizarra por número de sílabas (método silábico), escribían en el papel cuando estaban aprendidas las lecciones para trabajar tamaño y tipo de letra, hasta llegar a la perfección copiando diferentes textos; como el catecismo; así se indica en un reporte enviado al secretario de Estado del despacho del interior en 1826: “136 hijos presentaron al público un examen en que admirablemente dieron razón de escritura de la primera parte del catecismo de Fleury” (Gaceta de Colombia, 1826, p. 4).

Aunque algunos vieron beneficios, el método lancasteriano tuvo varios detractores, porque se observó que no fue efectivo para enseñar a leer y escribir; se escribía a partir de la copia de textos

5 Letras fáciles como: I, H, T, L, F y E, letras con ángulos A, U, W, M y N, y letras curvas O, U y J.

y se leían plegarias o letanías, las cuales ya habían sido memorizadas por los niños desde sus casas y que, según Chartier (2004), “el niño lograba leer su texto en voz alta, era tanto porque lo grabó en su memoria como porque sabía descifrarlo” (p. 94). En cuanto a la formación de maestros, tampoco ofreció una metodología diferente a la que se tenía en la Colonia, centrada en la función de los monitores, la cual también fue criticada por tratarse de niños enseñando y controlando a niños.

Durante la República también se redactó el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, por José María Triana en 1845, en el cual se propuso que la enseñanza de la escritura se realizaría en ocho sesiones, iniciando con el dibujo de las letras en la arena⁶, aprendizaje de los rasgos de las letras (deletreo) de un solo cuerpo (a, c, e), de dos cuerpos con prolongación hacia arriba (d, b) y hacia abajo (p, q) y las de tres cuerpos; deletreos en la pizarra, dictado de sílabas por dos, tres y cuatro; escritura de palabras monosílabas, bisílabas y de cuatro sílabas (método silábico). Los dictados se realizarían letra por letra, por sílabas o palabras; donde se empezaba por las más largas, es decir las polisílabas hasta llegar a las monosílabas. El material utilizado en las lecciones eran los cuadros de lectura, cajas con arena, las pizarras y el papel cuando habían aprendido bien; privilegiando la atención y la memoria.

Desde estas tres metodologías, se observa que la escritura se enseñaba a partir del deletreo y con el método silábico, desde la ortografía, la caligrafía, la elaboración de cartas, copia de textos, la gramática y sus correspondientes reglas; se puede decir que una primera concepción de la enseñanza de la escritura es la normativa de la lengua, la cual desarrollaba la habilidad para el reconocimiento de las letras, sus combinaciones, el tamaño y tipo de letra. En palabras de Hernández (2012), “esta concepción se caracteriza por la preferencia en la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua escrita y sus definiciones, como referentes

constantes a trabajar en el aula de manera parcelada y con textos estructurados para este fin” (p. 46), como fue el caso de los cuadros de lectura en el que se presentaban palabras o letras para que los estudiantes las reconocieran, leyeran y transcribieran.

Durante el liberalismo radical, se estableció que el avance del niño se determinaba a partir de la propiedad con que hablaba y escribía, se contemplaba la enseñanza de la caligrafía asumiendo que comprendería “todas las reglas del arte, desde los primeros elementos de las letras hasta la escritura corriente” (Escuela Normal, 1871, p. 5). En este sentido, la propuesta para enseñar a escribir se mantenía en el reconocimiento del alfabeto, privilegiando la forma, es decir, letra legible y bonita.

En 1872, bajo el gobierno del general Eustorgio Salgar, se contrata la primera Misión Alemana cuyo objetivo era organizar el sistema de las Escuelas Normales e implementar el método de Pestalozzi, en el cual se proponía que la educación se debía realizar con paciencia, evitando la violencia y los castigos, buscando el desarrollo de las capacidades de forma natural, privilegiando el cuidado del niño y poniéndose a su nivel.

En su manual propuso que para la enseñanza de la gramática castellana era necesario hacerla a través de ejemplos para que los niños comprendieran las reglas, ayudarlos a construir su definición y aplicarlo con otros ejemplos; para esto el maestro debía analizar los elementos de la lengua, el sentido de las palabras, los signos convencionales y sus respectivos usos, y ponerlos a disposición de los niños; las indicaciones estaban descritas en el manual.

Al hablar de los elementos de la lengua, se refería a las letras y su conocimiento; se realizaba a partir del sonido simple y de sus trazos; el maestro las escribía en el tablero, los niños los reproducían identificando los órganos del aparato fonador involucrados, escribían las letras en las pizarras y las repetían hasta memorizarlas; se indagaba si conocían palabras que tuvieran dichos sonidos vocálicos o consonánticos al inicio, en el centro o al final (método fonético). Este método se caracterizó

6 Según Triana (1845), eso no era “propiamente escritura, sino un medio seguro de llegar pronto al conocimiento del alfabeto” (p. 4).

por ser un “un sistema de instrucción para instalar en el cerebro, durante la infancia y la adolescencia, el hábito inconsciente, a modo de acto reflejo, del reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como su relación con unos sonidos determinados” (Viñao, 2002, p. 348).

Una vez finalizados los pasos anteriores y con la escritura de palabras, estas se clasificaban según su función gramatical (adjetivos, sustantivos, adverbios), se realizaban ejercicios para hallar palabras derivadas y se componían frases teniendo en cuenta la concordancia. Este modelo proveía disciplina y eficacia para la enseñanza la escritura, la cual se adelantaba en los tres primeros cursos, porque el restante estaba referido a la enseñanza de la gramática. Con respecto a las tres metodologías anteriores, aunque son muy parecidas, la diferencia radicaba en que en esta se tenía en cuenta el sonido de las letras para la enseñanza de la escritura, llevando al niño a que fuera consciente de los sonidos y su correspondencia con las letras al momento de escribir letras, sílabas o palabras.

En 1875 se publicó el reglamento para las Escuelas Normales de Varones. En el capítulo 2, sobre la enseñanza, se estableció que los estudiantes en el primer año tendrían seis horas por semana de escritura en pizarra; durante el segundo año, cinco horas por semana; en el tercer año, cuatro horas y dos de composición con ortografía; en el cuarto año se establecieron las mismas horas en escritura y composición, y en el último año se disminuyó una hora en escritura. El tiempo que se dedicaba a la enseñanza de la escritura por año, dependía del nivel en que se encontraban los estudiantes; fue mayor para quienes empezaban a adquirir el código, disminuyendo una hora los años siguientes; su razón de ser se debe a que se pensaba que lo más importante era aprender a escribir y a leer porque permitía obtener la categoría de ciudadano, brindaba prestigio y prosperidad. En cuanto al método de enseñanza se propuso:

La escritura se enseña con la lectura i después que el niño ha aprendido a conocer muchas

palabras escritas, nombre de los objetos que tiene a la vista i a leer éstas de corrido como signos de ideas previamente adquiridas. La palabra escrita representa entónces lo mismo que la pintura, por la asociación de los caractéres, el objeto o la idea que la percepción nos da de él, i a su vez viene a ser objeto intelejible para la vista i para el oído, i se puede tratar como cualquier otro objeto. (Escuela Normal, 1875b, p. 34)

Por consiguiente, la lectura y la escritura eran independientes en la enseñanza, pero paralelas en el aprendizaje; a través de la lectura se adquiría vocabulario y se aprendía la escritura de otras palabras, posterior al reconocimiento de las letras. Para Chartier (2004), este es el método de enseñanza simultánea. A su vez, en 1904, para el primer año de formación de los maestros de las Escuelas Normales, se propuso que la enseñanza de la escritura se realizara de la siguiente manera:

Después de que el niño adquiera el conocimiento y valor de las letras, las escribe utilizando caracteres generales. Se procederá en primer lugar por las letras vocales, y luego se combinarán con las consonantes en articulaciones directas, directa compuesta, inversa, inversa simple, cerrada, cerrada compuesta, etc. Las combinaciones serán las vocales y consonantes de un solo cuerpo, de vocal y consonante de prolongación arriba, abajo, a ambas partes, etc. (Ministerio de Instrucción Pública, 1904, p. 12)

Esta propuesta retomaba lo planteado por Triana en 1875 y reafirmaba la enseñanza de la escritura de manera fragmentada, descontextualizada, mecánica, memorística y cuyo aprendizaje se daba en un orden específico. De allí que su adquisición “se inicia con el trazo aislado de los fonemas vocálicos, seguido de los consonánticos, de la combinación de estos, luego las palabras y las frases, para llegar por último a las oraciones” (Morales y Bojacá, 2002, p. 46), lo cual viene acompañado de dictados, planas, transcripción y copia de textos.

Además, en el segundo año la escritura se trabajaba formando “elementos de letras, y luego letras

y palabras sencillas” (Ministerio de Instrucción Pública, 1904, p. 12); al siguiente año, la escritura de palabras y frases. Estas actividades se combinaban con ejercicios de gramática y ortografía tomados del texto de lectura, ejercicios de caligrafía según tamaño y tipo de letra, memorización de trozos de obras, análisis gramatical y dictados.

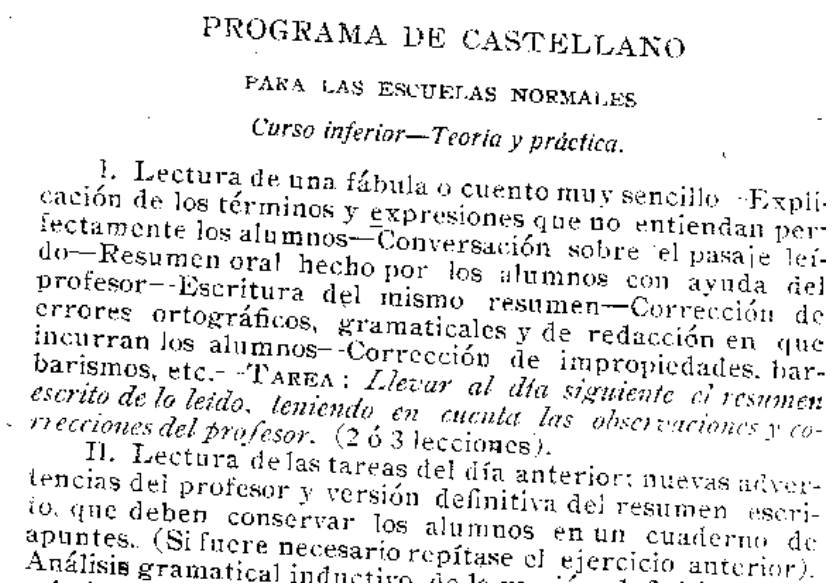
Por otra parte, en 1913 se estableció el programa de Castellano para las Escuelas Normales (figura 1), organizado en tres cursos; el primero, curso inferior de teoría y práctica en el cual se propuso trabajar la escritura a partir de la lectura de un cuento o fábula para luego realizar su resumen, corregir los errores ortográficos, gramaticales y de redacción hasta tener una “versión definitiva del resumen escrito, que deben conservar los alumnos en un cuaderno de apuntes” (Revista de la Instrucción Pública, 1913, p. 221). A partir de este, se realizaba un análisis gramatical inductivo, referido a: ¿Qué es la palabra?, ¿de qué están compuestas?, explicaciones sobre vocales cerradas, abiertas, consonantes licuantes y líquidas, sonidos intermedios entre las vocales *a-i*, *a-u*, explicación sobre sílaba, palabras, combinaciones, división de

palabras y acento. También se explicaba: clasificación de palabras, partes de la oración, artículo, pronombre, participio, sustantivos, adjetivos, adverbios, modos verbales, verbos regulares e irregulares, división y conjugación.

El segundo, curso medio, continuaba con la redacción y explicación gramatical, y el tercero, curso superior de teoría y práctica, nuevamente se desarrollaba a partir de la lectura de obras preferiblemente de escritores nacionales, escritura de un resumen, corrección y explicación gramatical. Aquí el profesor solicitaba la consulta constante de las obras de Andrés Bello: “delineaban un nacionalismo cultural, el cual tiene una tendencia a afirmar la identidad hispanoamericana y a buscar la originalidad, y autenticidad de su cultura frente a la cultura universal” (Ocampo, 1998, p.7).

Con la introducción del programa de Castellano en la formación de los maestros se dio apertura, primero, a la literatura para la enseñanza de la escritura, se leían fábulas y cuentos que eran analizados gramaticalmente y resumidos; segundo, a la *Gramática de la Lengua Castellana*, publicada en 1847 por Andrés Bello, y tercero, a la

Figura 1. Programa de Castellano.



Fuente: Revista de la Instrucción Pública (1913, p. 221).

lingüística que se desprendió de los aportes de Bello. De allí que el análisis realizado a los textos se centraba en la identificación de las funciones de las palabras en las oraciones; para luego construir oraciones, párrafos y textos (como el resumen) que fueron considerados actividades de redacción que el maestro revisaba. Además, en el programa se establecieron algunas advertencias:

1. La enseñanza del lenguaje debe ser esencialmente práctica de aquí que los profesores deban cuidarse principalmente del aprendizaje de memoria de trozos selectos de los ejercicios de lenguaje y de redacción. 2. Los ejercicios de redacción deben ser graduados, de acuerdo con las capacidades de los alumnos; y 3. La parte teórica admite modificaciones accidentales, según el terreno en que trabaje el profesor. (Revista de la Instrucción Pública, 1913, p. 225)

En este sentido, el profesor debía preocuparse porque los futuros maestros redactaran textos teniendo en cuenta las reglas gramaticales, la estructura de las oraciones y párrafos; ejercitaran la memoria con actividades de repetición, de reconocimiento de la lengua y de análisis gramatical. Desde esta práctica se evidenció la concepción gramatical en la enseñanza de la escritura, la cual fue promovida en las aulas de los diversos colegios, continuó en el siglo XX y en la actualidad se realiza.

A partir del plan de estudios de 1939, en los años cuarto y quinto para las Escuelas Normales se incluye la asignatura “Metodología de la primera enseñanza”, obedeciendo a que en ese tiempo se estaba implementando la metodología de Decroly, la cual consistió en transformar las prácticas de enseñanza a partir del método ideo-visual (Ríos y Cerquera, 2014); es decir de las frases o imágenes a las palabras: “La novedad de este método radicaba en que la frase o imagen proporcionada al niño debía contener un significado, y establecía una ruptura con los métodos de la pedagogía clásica” (Ríos, 2012, p. 92), de los centros de interés

aplicados en todas las áreas del conocimiento y de la relación entre áreas partiendo de la observación de la naturaleza o del entorno; introduciendo un nuevo método, *el global*; que reconocía que la mente del niño no era fragmentada, por ende aprendía con mayor facilidad desde la totalidad y no a partir de las partes.

Su efectividad estaba en que el aprendizaje se daba desde un hecho concreto y luego se llegaba al abstracto (grafema) (Rincón, 2003) y el considerar el desarrollo educativo en tres etapas: observación, asociación y expresión; enseñando primero a los niños a observar la realidad, después a asociar la observación a la teoría y finalmente a expresar lo adquirido mediante la observación y la asociación.

Durante los siguientes años, la enseñanza de la escritura continuó realizándose a partir del deletreo, del método silábico, fonético o global, y de las concepciones normativa y gramatical. La decisión en la escogencia del método fue desde la propia experiencia del maestro y que según su criterio obtenía mejores resultados por ser el más rápido. Desde los años noventa se vislumbra una concepción diferente; pero que, así como las anteriores, queda en manos del maestro tomar la decisión.

Mirada al ocaso del siglo XX y el amanecer del siglo XXI

Así como en el siglo XIX y parte del XX la enseñanza de la escritura tenía unos propósitos claros, la última década del siglo XX también planteó sus propios propósitos, los cuales estaban referidos al reconocimiento de la escritura como una práctica social, cultural y discursiva, que debe ser contextualizada. A su vez, este cambio trajo consigo una propuesta de la enseñanza de la escritura que hace evidente una nueva concepción.

Por otro lado, se propuso un nuevo rol de maestro; como constructor, diseñador e investigador de los procesos educativos, en tanto que se proyectó una visión de “la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social

fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 1994, p. 1).

Esta exigencia para los docentes de involucrarse “en procesos investigativos, continuos y organizados que permitan conocer, comprender y analizar fenómenos, hechos o situaciones reales, con la pretensión de hallar respuestas a las necesidades de la comunidad” (Rátiva, 2011, p. 4) y que dicha información se sistematizara para su correspondiente divulgación, hizo que la formación en el proceso escritural de los futuros maestros cambiara. Las Escuelas Normales y las universidades asumieron el proceso desde la planeación, la revisión, la reescritura (borradores) y la edición como parte del proceso investigativo, de la sistematización de experiencias y de la formación de los futuros maestros para que estos a su vez la asumieran como un proceso.

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Lineamientos Curriculares de Lenguaje*, que continuaron con la transformación de las prácticas de los docentes en la enseñanza de la escritura y de la lectura; así, se generaron procesos de reflexión, de análisis crítico y de transformación en los maestros en lo referido a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje. En este sentido, la escritura se definió como un proceso social e individual “en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (MEN, 1998, p. 27). Esta propuesta hizo su invitación a modificar las prácticas de enseñanza de la escritura que provienen desde la Colonia, dando paso al desarrollo de competencias para leer, escribir, hablar y escuchar en situaciones reales; lo cual implicó el cambio de enfoque (sociocultural y socioconstructivista), la transformación de las prácticas de los profesores de lenguaje, la construcción de sentido, de significación y el reconocimiento de los niveles de construcción del sistema de escritura.

Como extensión y complemento a los Lineamientos, en 2006 el MEN divulgó los *Estándares*

Básicos de Competencias del Lenguaje, planteando su abordaje a partir de seis dimensiones: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de los sentimientos y de las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia (MEN, 2006); cuyo abordaje se haría desde cinco factores: comprensión e interpretación textual, producción textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación, de esta manera se esperaba:

[...] superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. (MEN, 2006, p. 25)

Por consiguiente, se invitó a los docentes a que la enseñanza del lenguaje debía ser significativa, que permitiera el acceso al conocimiento desde la estética del lenguaje, la interacción, la exploración del medio, el acceso a material con diferentes fines, la producción y la comprensión de diferentes sistemas; así se garantizaría la formación de sujetos críticos, participativos y propositivos; invitando a dejar las prácticas normativas y gramaticales por la comprensión y uso del discurso.

La enseñanza de la escritura en la ENSCI con fines investigativos

Los archivos revisados en la Escuela Normal fueron las historias de vida, las memorias pedagógicas y los proyectos de grado que se elaboraron entre 2002 y 2010, como producto de la investigación llevada a cabo por los maestros en formación. Se accedió a estos con el fin de identificar cómo fue el proceso de escritura y su enseñanza con fines investigativos.

Los maestros en formación leyeron e interpretaron el contexto, lo problematizaron y propusieron

la intervención pedagógica que buscaba beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En palabras de Padilla, López y Douglas (2014), “los estudiantes se comprometieron con un problema de investigación que los desafió a numerosas lecturas, exploraciones, análisis, escrituras y reescrituras” (p. 68). Todo aquello que se escribía fue revisado, analizado, en algunos casos categorizado y evaluado; fue una escritura descriptiva de los hechos que tuvo dos objetivos: la elaboración de la propuesta del proyecto pedagógico-investigativo y la del proyecto de grado.

La enseñanza de la escritura se llevó a cabo desde tres subprocesos: planeación, transcripción y edición. En el desarrollo del proyecto los profesores revisaban los documentos escritos por los maestros en formación y a partir de las orientaciones estos eran reescritos. Así, el maestro continuó su formación atendiendo a otras exigencias que el mismo proceso investigativo exigía –como potenciar su escritura para que a partir de esta se divulguen resultados, estrategias, conocimiento y la experiencia en el aula–.

Esto permitió que la escritura fuera concebida como un proceso que, según Cassany (1999), exige por parte del escritor operaciones cognitivas y discursivas como la generación y organización de ideas, la planeación del texto, el reconocimiento de la audiencia, el conocimiento de la estructura textual, la producción de sentido y significado, la revisión, y la reelaboración del texto.

La reflexión continua sobre la escritura desarrolló la conciencia discursiva, lo que les permitió comprender cómo y qué estaban escribiendo, y cuáles fueron sus avances. Al mismo tiempo, se activó la competencia comunicativa, pues el maestro en formación demostró su conocimiento de la lengua y la manera de utilizarla en la producción de sus propios textos.

Lo anterior permitió que los maestros en formación fundamentaran teóricamente la propuesta, definieran la intervención pedagógica mediante el diseño de actividades y ejecutándolas en el aula para recolectar la información que luego fue

analizada, interpretada y validada. Los proyectos se caracterizaron por enfocarse en resolver problemáticas en relación con la lectura, la escritura, las competencias en lenguaje, la adquisición del código escrito, la comprensión de textos, el aprendizaje, la memoria colectiva, la convivencia, el uso de material didáctico, el aprendizaje de la matemática, la argumentación, la tradición oral, entre otros; así, se evidenció la interdisciplinariedad, la confrontación con la realidad y la relación entre la teoría y la práctica. Durante la ejecución de las propuestas, los maestros en formación apoyaron el trabajo de los docentes en la enseñanza de la escritura de los niños que acompañaban; allí trabajaron la producción de textos desde la planificación, la generación de ideas, los borradores, la revisión y la reescritura.

Aquí, el maestro en formación activó e integró los conocimientos adquiridos en el ciclo, referidos a los procesos investigativos y a los aportes brindados en los campos, para establecer su propuesta (120 proyectos desarrollados por los maestros en formación de 2002 a 2010) que atendió, desde lo investigativo, a resolver el problema identificado y, desde lo pedagógico, a integrar enfoques, didáctica y saber disciplinar; en palabras de Padilla, López y Douglas (2014), favoreció “ el análisis crítico de la realidad, a partir de la discusión con fuentes teóricas y la confrontación con datos empíricos” (p. 68).

El proceso escritural vivido por los maestros en formación les permitió identificarse como intelectuales y les suministró fundamentos teóricos para expresar a través de la escritura, la reflexión sobre su práctica y así contextualizarla, es decir, conferirle sentido.

Conclusiones

Los periódicos del siglo XIX y XX que circulaban en Colombia tenían la función de dar a conocer avances pedagógicos nacionales e internacionales. Para la presente investigación formaron parte de la fuente primaria –entendida como el archivo

histórico que devela las prácticas, las relaciones, las decisiones, las vivencias en una sociedad y en una época determinada— que junto con los informes de los Directores de Instrucción Pública, los manuales, los decretos, los documentos de la ENS-CI posibilitaron la construcción histórica del objeto de estudio —la enseñanza de la escritura— en las instituciones educativas; que para nuestro caso fueron las escuelas de primeras letras y las Escuelas Normales. En este sentido, a partir del análisis de las fuentes se identificó que en la enseñanza de la escritura se realizaba de manera descontextualizada, donde predominaron las concepciones normativa y gramatical; la primera, al pensar que la enseñanza se realiza a partir del conocimiento de las letras, sus combinaciones y sonidos; y la segunda, en el conocimiento de las categorías gramaticales, la función de las palabras en la oración, el párrafo o el texto.

La enseñanza de la escritura ha tenido a través del tiempo sus propias dinámicas, de allí que en la actualidad se continúe investigando y abordando cómo se ha asumido, cómo se debe asumir y cómo se debe transformar según las necesidades actuales. Las prácticas en la enseñanza de la escritura —métodos silábico, fonético y global—, que estuvieron presentes desde la Colonia y que en la actualidad se observan en algunas aulas, resolvieron en gran medida las exigencias de sus gobernantes para formar al pueblo, suplir cargos o cumplir con los ideales. Sin embargo, en la actualidad la apuesta es por una enseñanza de la escritura desde un enfoque sociocultural que invita al reconocimiento del otro como ser pensante, propositivo, capaz de producir, de explorar su contexto para apropiarse de él a través de la palabra hablada o escrita, con habilidad para exponer sus ideas, de recrear y transformar el mundo.

La práctica de la escritura para los docentes en formación de las Escuelas Normales en la actualidad es de carácter investigativo, connotación que exige la reflexión, implementación de proyectos, innovación, rigurosidad académica en la escritura y la lectura. A su vez, la divulgación de sus productos y avances conllevan a ver la escritura como

un proceso cognitivo que demanda de los maestros en formación múltiples tareas como planeación del texto, identificación de posibles lectores, revisión, relectura, evaluación y reescritura, hasta obtener textos finales que cumplan con los requisitos establecidos para ser publicados o presentados al público en general.

La escritura para los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, durante el desarrollo del proyecto de grado, se reconoció como un proceso complejo que requería de subprocesos, los cuales conllevaron al desarrollo del pensamiento, a la reflexión continua, a la evaluación de la producción, al diseño de estrategias discursivas que permitieron la cualificación de los procesos escriturales, la toma de conciencia en el momento de escribir y la adquisición de vocabulario.

Es probable que los futuros docentes de la ENS-CI, a partir de su propia vivencia con la escritura, tomen distancia de aquellas prácticas que invitan a la repetición, la memorización, la transcripción, la copia de textos sin sentido; por otras que convoken a los estudiantes a proponer hipótesis, a inferir, a indagar, a recrear mundos posibles, a explorar sus contextos, a consultar y a aprender a través situaciones significativas y reales. En otras palabras, se espera que sean docentes cuyas concepciones de la escritura no transiten entre normativas o gramaticales, la descontextualización y el sinsentido, sino que se identifiquen con la escritura como un proceso cognitivo, social y cultural, significativo, que atienda a necesidades reales de comunicación y a intenciones definidas a partir de éstas.

El MEN (2015) confirma que la escritura se ha venido fortaleciendo en algunas Escuelas Normales Superiores generando la reflexión en los docentes porque “desarrolla en el maestro la capacidad para observarse, reconstruirse, problematizarse y, de esta manera, transformar su quehacer docente, lo que la convierte en el instrumento por excelencia para construir subjetividad y elaborar saber” (MEN, 2015, p. 30). En ese sentido, se reconoce que el rol del docente como guía posibilita los espacios de

enseñanza y aprendizaje, que reconoce la interacción como proceso fundamental para que se lleve a cabo la reflexión, la transformación y la transacción de saberes en el aula; esto ha facilitado que desde la formación, la investigación y en el ejercicio pedagógico los estudiantes en formación conciben la escritura como proceso cognitivo, social y cultural; responsabilidad que en la actualidad las Escuelas Normales Superiores han asumido y que trabajan en ello para hacerlo visible.

Reconocimiento

Este artículo es uno de los productos de la investigación “Formación de educadores en las Escuelas Normales Superiores. Convenio UPTC. 2010-2017”. SGI 2192 del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana–HISULA. Tunja, Colombia.

Referencias bibliográficas

- Archivo General de la Nación (AGN) (1785). Sección colonia, fondo Miscelánea, f. 45; f. 46-47.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Chartier, A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública (7 de enero de 1871). T. I, no. 1, 5. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública (9 de enero de 1875b). T. VI, no. 210, 34. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Gaceta de Colombia no. 232 (26 de marzo de 1826). Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- García, B. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 217-238.
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17(1), 40-54. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4225>
- Ley 1 de 1821. *Sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos*, Congreso de Cúcuta. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1990). *Decreto 1490*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104130.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública (MIP). *Decreto 491 de junio 3 de 1904*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-102515.html>
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ocampo, J. (1998). El maestro Don Andrés Bello: Sus ideas sobre el nacionalismo cultural de Hispanoamérica y la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (1), 1-15. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1446/1441
- Padilla, C., López, E. y Douglas, S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*,

- 19(1), 65-80. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/5645>
- Rátiva, M. (2011). *Diversidad Textual. Secuencias didácticas para trabajar la lectura y la escritura con las niñas, niños y jóvenes*. Bogotá: Autores Editores.
- Rátiva, M. (2016). Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extensión. *Revista Hojas y Hablas*, (13), 169-178.
- Rátiva, M. (febrero de 2017a). *La escritura en los procesos investigativos del Ciclo Complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 1998 a 2010*. Documento presentado en IV WRAB 2017. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Rátiva, M. (2017b). *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010*. (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Doctorado en Ciencias de la Educación. Tunja, Colombia.
- Revista de la Instrucción Pública de Colombia. (13 de abril de 1913). T. XXVI, 4, 221. Bogotá. Archivo General de la Nación.
- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad*, (24), 79-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a03.pdf>
- Ríos, R. y Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 157-172. DOI: <http://dx.doi.org/109757/Rhela.22/07>
- Triana, J.M. (1845). *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*. Bogotá: J.A. Cualla. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/wp-content/uploads/2015/12/1845%20-%20Manual%20de%20Ensenanza%20Mutua%20para%20las%20Escuelas%20de%20primeras%20letras.pdf>
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis sociohistórico. *Anales de Documentación*, 5, 345-359. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/issue/view/141>

