



Revista Análisis

ISSN: 0120-8454

ISSN: 2145-9169

Universidad Santo Tomás

Cabezas García, Paula Alexandra

¿Cómo hacer hablar a un texto? Prácticas de escritura en escuelas normales rurales femeninas*

Revista Análisis, vol. 50, núm. 92, 2018, Enero-Junio, pp. 145-171

Universidad Santo Tomás

DOI: <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.07>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515558288008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿Cómo hacer hablar a un texto? Prácticas de escritura en escuelas normales rurales femeninas*

Paula Alexandra Cabezas García**

Recibido: 31 de julio de 2017 - Aprobado: 28 de octubre de 2017

Resumen

A partir de treinta cuadernos correspondientes al archivo personal de Soledad Díaz, estudiante de la Escuela Normal Rural de Une, Cundinamarca (Colombia); escritos desde 1941 hasta 1945, este artículo pretende responder a la pregunta: ¿Cómo evidenciar prácticas de escritura en escuelas normales rurales por medio de archivos documentales? Se utilizarán dos conceptos, uno de la antropología de la educación (*eventos de lectura y escritura*) y otro de la sociología de la lectura (*escenarios de lectura*). Tras una adaptación de los conceptos a las prácticas de escritura, los escenarios y los eventos de escritura permitirán revelar que las prácticas en escuelas normales rurales femeninas giran en torno a una formación profesional centrada en una escritura del cuidado. Así, los usos y la función de la escritura están asociados a la administración, el orden y la dirección, en este caso, de la vida cotidiana de la normalista como dirigente del hogar, guía del campesino y cuidadora de los enfermos, debido a la orientación de las políticas educativas hacia la idea del reconocimiento de la población como individuos funcionales dentro de una nación social.

Palabras clave: prácticas de escritura, normales rurales, antropología de la educación, sociología de la lectura.

* Artículo de investigación. Elaborado en el marco del proyecto “Prácticas de lectura y escritura en Cundinamarca”, financiado por el Instituto Caro y Cuervo. Grupo de Investigación en Lingüística, línea Lenguaje, educación y diversidad. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.07>

** Antropóloga de la Universidad Javeriana. Dirección postal: Calle 10 # 4-69, Colombia. Correo electrónico: paulacab19@gmail.com. Usuario Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4461-1810>

How to make text speak? Writing practices in women rural normal schools (1941-1945)*

Paula Alexandra Cabezas García **

Abstract

Based on 30 notebooks belonging to Soledad Díaz's own personal archives, written from 1941 to 1946 in the normal school where she studied in Une, Cundinamarca (Colombia), this paper aims to answer the question of how to demonstrate writing practices at female rural normal schools. Two concepts will be used, one from literacy anthropology studies (*literacy events*) and another from reading sociology (*reading scenarios*). After an adaption of the concepts to writing practices, scenarios and writing events will reveal that these practices in rural women's normal schools revolve around their professional training from a writing of care. Thus, the uses and function of writing are associated with the administration, order and direction, in this case, of their daily life as a head of the house, guide of the peasant and caretaker of the sick due to the orientation of educational policies towards the idea of the recognition of the population as functional individuals within a social nation.

Keywords: writing practices, rural normal schools, anthropology studies, reading sociology.

* This paper is the final result of the project "Literacy practices in Cundinamarca," funded by the Caro y Cuervo Institute. The project is part of the Research Group in Linguistics, specifically the Language, Education and Diversity research line. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.07>

** BA in Anthropology at Pontificia Universidad Javeriana in Bogotá. Research assistant at Instituto Caro y Cuervo. Postal address: Calle 10 # 4-69 E-Mail: paulacab19@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4461-1810>

Comment faire parler le texte ? Pratiques d'écriture dans quelques des écoles normales rurales féminines*

Paula Alexandra Cabezas García**

Résumé

Comment traiter les pratiques d'écriture dans les écoles rurales au travers d'archives documentaires ? Cet article fait appel à trente cahiers d'archives personnels de Soledad Díaz, élève à l'Escuela Normal Rural de Une, Cundinamarca (Colombie). Ils ont été écrits entre 1941 et 1945. On se sert ici d'une notion tirée de l'anthropologie de l'éducation (événements de lecture et d'écriture) ainsi que d'un cher à la sociologie de la lecture (scénarios de lecture). Ces notions permettent de comprendre à quel point les pratiques d'écriture dans des écoles normales féminines tournent autour d'une formation professionnelle centrée dans l'écriture du souci. De cette manière, les usages et la fonction même de l'écriture sont associés à la gestion, l'organisation et la direction de la vie quotidienne de l'élève normalienne, souvent entendue comme directrice du foyer, leader des campagnards et soignante des malades.

Mots clés : pratiques d'écriture, écoles normales rurales, anthropologie de l'éducation, sociologie de la lecture

* Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche intitulée « Pratiques de lecture et d'écriture en Cundinamarca », menée au sein de l'Instituto Caro y Cuervo. Groupe de recherche en Linguistique, (Langage, éducation et diversité). DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.07>

** Licenciée en Anthropologie, Pontificia Universidad Javeriana. Adresse postale : Calle 10 # 4-69, Colombie. Mail : paulacab19@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4461-1810>

Introducción

Recientemente la antropología ha investigado sobre la lectura y la escritura como si estas fueran prácticas sociales que se significan contextualmente y que están atravesadas por relaciones de poder (Street, 2001). Esto implica que el antropólogo debe buscar las formas, funciones y espacios en los que la lectura y la escritura cobran sentido en una sociedad determinada. En general, el antropólogo debe poder dar cuenta de las formas particulares de entender y usar la lectura y la escritura a partir de las relaciones con este contexto.

El grueso de los trabajos particularistas de antropología de la lectura y la escritura han buscado usos vernaculares de la alfabetización; han observado la lectura y la escritura en situaciones de contacto cultural y lingüístico (*multilingual literacies*); han hecho aproximaciones críticas a la lectura y la escritura, principalmente desde Freire, y han analizado los cambios que el mundo digital trae a las formas de leer y escribir (*digital literacies*) y la posibilidad de hacerlo de diversos modos (*multimodality*). La abrumadora mayoría de estos estudios han abordado contextos contemporáneos, principalmente por medio de la etnografía. Sin embargo, los trabajos sobre prácticas de escritura en el pasado aún se quedan cortos. Ahora bien, ¿cómo hallar estas prácticas en el pasado? ¿Es posible?

Este artículo usa dos conceptos centrales para dar cuenta de prácticas de escritura del pasado: *eventos de lectura/escritura* y *escenarios de lectura*. El primero es abordado por la antropología de la lectura y la escritura y es entendido como “las ocasiones en que el lenguaje escrito es esencial para la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus estrategias y procesos interpretativos” (Brice Heath, 1982, p. 50)¹. El segundo, planteado por la sociología de la lectura, permite presentar “el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores” (Bahloul, 2002, p. 50).

Este artículo fue planteado a partir del material del archivo personal de Soledad Díaz, estudiante de La Inmaculada Concepción, una escuela normal rural de Une, Cundinamarca, desde 1941 hasta 1945. Cada cuaderno contiene los temas que vio como estudiante normalista durante el periodo mencionado —como redacción, castellano, geografía, costura, economía doméstica, enfermería, entre otros—. Con base en esta clase de documentos pretendo brindar algunas herramientas para evidenciar prácticas de escritura en el pasado.

Así, el desarrollo de este artículo estará dividido en cinco partes. Primero, describiré el archivo a trabajar; segundo, aclararé el contexto histórico particular de Colombia en el cual se encontraba situada Soledad Díaz como estudiante normalista rural; tercero, profundizaré en la literatura relacionada con alfabetización, cultura escrita y antropología de la lectura y la escritura; cuarto, explicaré

¹ En el original: “Occasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes and strategies” (traducción de la autora).

cómo se podrían buscar, en los cuadernos de Soledad, prácticas de escritura en el pasado, junto con la propuesta metodológica, y finalmente la quinta parte la dedicaré a algunas consideraciones y preguntas finales.

Los cuadernos de Soledad Díaz

A finales de 2014 Bertha Gutiérrez, familiar de Soledad y profesora de la única escuela normal en Quetame, Cundinamarca, entregó el archivo personal de Soledad al semillero Lectura y Escritura como Prácticas Culturales del Instituto Caro y Cuervo, del cual soy integrante. El objetivo era realizar su debida restauración pues estos se encontraban guardados en un lugar oscuro y húmedo, lo que causó que estos documentos estuvieran bastante deteriorados.

El primer acercamiento a los cuadernos fue a través del único restaurado y digitalizado: el de redacción. Fue escrito en un municipio llamado Une, en Cundinamarca, Colombia, en la Escuela la Inmaculada Concepción. Comenzaba en 1941 y su última fecha data de 1944. Tiene 46 páginas, una de portada y 45 llenas de cartas dirigidas a diferentes destinatarios, relatos del primer día de clase, de alguna experiencia escolar e historias como “Afecto de Bolívar para con los estudiantes”, “Vida de San Juan Bautista”, “Primeros discípulos de Jesús y su primer milagro”, entre otras. En el cuaderno se hablaba de prácticas religiosas y educativas, de la vida cotidiana, de la función que se le atribuía a la educación y de la que se le asignaba a la mujer en la sociedad.

En marzo de 2016 finalizó el proceso de restauración y digitalización de los cuadernos, los cuales fueron entregados a la profesora Bertha, todos guardados en sus debidas carpetas, para evitar la continuación de su deterioro. En total, se restauraron y digitalizaron 32 cuadernos, una libreta de calificaciones, dos libros de enseñanza de lectura y escritura, uno para realizar bordados de punto de marca y una pizarra.

Una vez revisados los cuadernos pude dar cuenta de que Soledad los escribió entre 1941 y 1945 mientras cursaba su bachillerato junto a otras quince futuras normalistas. De todos los cuadernos con fechas, estos fueron los años de inicio y finalización de la escritura identificados. Además, pude inferir que se trataba de cuadernos de los diferentes temas que veía en sus clases y no de las materias que se enseñaban en el colegio, como se pensó en un principio.

El cuaderno de exámenes y la libreta de calificaciones muestran las materias que cursaban. Por ejemplo, en el cuaderno de exámenes está el “Examen de Castellano”, que reunía temas vistos en los cuadernos de redacción y de castellano. Es decir, un cuaderno podía tener varios temas y varios cuadernos conformaban una materia. De esta manera, pude identificar que las asignaturas enseñadas en la Escuela Normal Rural de Une eran dieciocho: Religión, Liturgia, Aritmética, Castellano, Lenguaje, Corte, Culinaria, Ciencias Naturales,

Geografía, Cívica, Dibujo, Canto, Trabajos Manuales, Enfermería, Fisiología, Economía Doméstica, Historia Patria y Gimnasia².

“La revolución en marcha” en la República Liberal (1930-1946)

La necesidad primordial durante el siglo XIX fue la de formar un individuo activo, productivo y práctico, esto es, un sujeto útil dispuesto a brindar sus manos al progreso material del país (Díaz, 2008). No fue sino hasta la primera mitad del siglo XX que esto fue posible ya que durante tal periodo se pensaron los diferentes objetivos y métodos que posibilitarían el progreso material del país por medio del desarrollo industrial y económico para posicionar a Colombia dentro de las naciones modernas de Occidente y Latinoamérica (Álvarez, 2009; Díaz, 2008; Muñoz, 2011; Torrejano, 2014). El partido conservador, que gobernó desde 1884 hasta 1930, fue el primero en identificar el problema: existía una degeneración en las poblaciones rurales, negras, indígenas y pobres.

A finales del siglo XIX, el Estado, la Iglesia y la medicina determinaron la enfermedad como un obstáculo para el progreso (Pedraza, 1995). Por esta época el Estado comenzaba a adaptar el término *raza* como sinónimo de *pueblo colombiano*, es decir, como herramienta “jerarquizadora de los grupos humanos como ‘negro’, ‘indígena’, ‘español’, y sus mezclas” (Muñoz, 2011, p. 17). Por su parte, la medicina aplicó la eugenesia para fines nacionales. Esta consistía en la idea según la cual había una manera de perfeccionar la especie humana a partir de lo biológico, lo que llevó a naturalizar una diferencia biológica racial: existían unas “razas” mejores que otras, lo cual dependía de factores de interacción como el medio ambiente u otros factores externos al individuo que producían sujetos inferiores física, cultural y sicológicamente (Pedraza, 1995).

Se partió de esta idea para identificar la existencia de una población que evitaba el progreso nacional, es decir, que generaba y transmitía atraso y decadencia a quienes se encontraran a su alrededor. A esto se le llamó “degeneración”, y la población rural, negra, indígena y los pobres la poseían. Ellos eran el principal foco de enfermedades, alcoholismo, desnutrición, prostitución, entre otros. Era necesario acabar con los males que no permitían la modernización de Colombia y una de las soluciones fue la instrucción o educación de todas las partes que integraban el país. De ahí la creación e implementación de la Ley 39 de 1903. Sobre esta y algunas políticas educativas volveré en páginas siguientes.

Sobre el problema de la degeneración de la raza, en 1918 Jiménez López, médico y siquiatra boyacense, expuso su tesis en el Tercer Congreso Nacional de Médicos: “Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia” (Helg, 1985;

² Las únicas asignaturas que no están registradas en los cuadernos son Canto, Gimnasia y Religión. Sin embargo, esta última asignatura es transversal, es decir, se trabajan temas relacionados con la religión en todos los contenidos.

Muñoz, 2011). Además de lo mencionado anteriormente sobre las poblaciones que degeneraban el país, con sus debidas razones, Jiménez López dio un par de soluciones al respecto. Una fue la propuesta de ley para reglamentar la enseñanza de higiene en todas las instituciones nacionales y otra fue llamar e integrar a las mujeres como regeneradoras de la población por medio de sus características apropiadas para el cuidado (Muñoz, 2011; Pedraza, 1995). Así, durante las décadas de los veinte y los treinta, las mujeres pasaron a considerarse las guardianas de la raza, tanto en sus hogares como en la escuela (Herrera, 2005).

En 1930 ocurre el cambio del gobierno conservador por uno liberal. El nuevo periodo fue conocido como “la República Liberal” y duró dieciséis años, hasta 1946. En ese sentido, la República de Colombia durante la República Liberal centra su atención en el progreso y la modernidad, lo que provoca una nueva visión del país, tal que “se concibió al sistema educativo como la principal forma de preservar la independencia nacional, las libertades legales, la religión de sus antepasados y la moral pública” (Ghotme, 2013, p. 274).

Una de las estrategias fue visibilizar las causas del atraso del país identificando dos problemas principalmente: la degeneración de la raza y la diferencia cultural entre las zonas rurales y las urbanas (Padilla, 2009). La solución fue formar un individuo útil, dispuesto a brindar sus manos al progreso del país mediante la higienización de la población y la educación, en especial mediante la creación de las escuelas normales rurales (Civera, 2010; Díaz, 2008; Padilla, 2009; Pírilla, 2015). De esta manera, emerge una nueva idea de nación que trata de incluir un nuevo “nosotros” como un grupo social que constituye una unidad: la nación (Castro-Gómez y Restrepo, 2008) de iguales para el desarrollo del país.

En 1934 el presidente del momento, Alfonso López Pumarejo, deseaba convertir a Colombia en una nación moderna y discrepancia con lo dicho por Jiménez López en las conferencias del Tercer Congreso Nacional de Médicos. Para López Pumarejo, la degeneración racial no estaba determinada por factores climáticos o geográficos. La falta de preparación del pueblo y el desconocimiento de la realidad nacional eran lo que generaba atraso y decadencia entre estas poblaciones. Fue en su gobierno en donde se llevaron a cabo la mayoría de reformas educativas, tanto así que este periodo presidencial es conocido como “la revolución en marcha”.

La solución, entonces, consistía, primero, en implementar elementos que enseñasen sobre la realidad nacional; segundo, en una educación técnica y científica; tercero, en la creación de escuelas y la difusión cultural para acercarse al campesino y mejorar las condiciones negativas que afectaban a la nación y, cuarto, en el ingreso de la mujer a todos los niveles educativos. La respuesta a los últimos dos puntos la tuvo Luis López de Mesa con su idea de la cultura aldeana y las escuelas normales rurales femeninas (Cabezas García, 2017).

En 1934 Luis López de Mesa, siquiatra nacido en Antioquia, como ministro de Educación, abordó su trabajo en grandes poblaciones —como campesinos, niños

y mujeres— para cambiar su formación moral, corporal y profesional a partir de la implementación de la *cultura aldeana*, que tenía la función de servir como herramienta de análisis de nuestra nacionalidad. A partir de una sociología colombiana se explicaron todos los datos que conformaban al pueblo colombiano: tierra, raza, economía, cultura, recursos utilizables, entre otros. La idea era acercar al campo las ventajas culturales de la ciudad por medio de cartillas, radiodifusión y escuelas.

Bajo la misma idea se inició la creación de las escuelas normales rurales para mujeres en 1934. Estaban dirigidas inicialmente a la formación de maestras para la asistencia social al campesino. Además, los programas de las normales rurales fueron los primeros en excluir la asignatura de Pedagogía para enfocarlas hacia una educación centrada en los problemas y necesidades de la vida rural (Sáenz, 1995). Se esperaba, así, generar el cambio tan anhelado y progresar cada vez más:

Debe asimismo ser esta escuela normal de rurales una orientadora de quienes habrán de constituirse en dirigentes del campesino: en primer lugar, dispensadora de una educación doméstica muy ordenada y eficaz, pues cuanto refuerce el hogar campesino salva a la raza, cuanto lo capacite para la mejor economía, la higiene, la moral y la estética cumple una misión de enaltecimientos insuperable. (López de Mesa, 1935, p. 29)

“La revolución en marcha” y la población rural colombiana

Los campesinos, las comunidades negras y las indígenas eran el principal foco de atención para crear las escuelas normales rurales femeninas. Durante la República Liberal, época de los grandes cambios educativos, el Estado se encontró con una población dispersa y ubicada en los espacios rurales, con bajos índices de escolaridad y mayoritariamente analfabeta (Alarcón, 2010). Para 1928, el 69 % de los habitantes eran campesinos. En ese mismo año el total de hombres analfabetas mayores de diez años era del 23.12 % y el de mujeres, del 48.43 % (Triana, 2011).

La República Liberal tuvo que enfrentar estas cifras al inicio de su gobierno, en 1930. Sin embargo, el analfabetismo apenas empezó a ser atacado en 1934, bajo la presidencia de Alfonso López Pumarejo. Su idea era incluir a toda la población rural sin nociones de lectura y escritura al conocimiento de las dinámicas del mercado económico capitalista (Alarcón, 2010). Para López Pumarejo,

el colombiano analfabeto por culpa de los poderes públicos no es solamente ignorante, sino la carga más pesada para el resto de los compatriotas, que han de sobrellevarlo, insensiblemente, como una

impedimenta en la economía nacional, como el lastre de la república para alcanzar su pleno desarrollo. (En Alarcón, 2010, p. 299)

La educación fue el mejor medio para lograrlo. En este espacio, el “analfabeto” como estudiante debía “identificar, reconocer, aprender y practicar modernas técnicas de producción vigentes en agricultura, minería, industria y comercio” (Torrejano, 2014, p. 220). Solo a partir de la educación se podría garantizar una mejor condición de vida, una transformación cultural, para los campesinos y a la vez se generaría una contextualización sobre lo que significaba el Estado colombiano.

Literacy, alfabetización, cultura escrita o simplemente lectura y escritura

Los estudios sobre alfabetización en antropología partieron de trabajos enfocados en entender las diferencias que causaban la lectura y la escritura alfabetica entre las sociedades con y sin escritura (Kalman, 2004). Estos primeros estudios defendieron la idea de que la alfabetización tenía un efecto transformador, es decir, afirmaban que permitía la movilidad social, promovía la democracia y preparaba a las personas para una vida moral y digna (Graff y Duffy, 2008). No obstante, estos trabajos fueron criticados por ser excluyentes y etnocentristas con respecto a otras formas de escritura no alfabeticas.

Por ello, Brian Street (1984) propuso en su publicación *Literacy in theory and practices* dos modelos conceptuales para conocer y entender la cultura escrita (Kalman, 2008; López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013): el *modelo autónomo* y el *modelo ideológico*. El modelo autónomo trabajaba la idea evolucionista, en tanto buscaba diferencias entre sociedades con y sin escritura, y el elemento transformador de la escritura alfabetica. El modelo ideológico, en cambio, ha buscado entender la lectura y la escritura en contextos situados, como prácticas culturales atravesadas por relaciones de poder.

De este último punto de vista se desprenden los trabajos que abordan las prácticas de lectura y escritura. De la literatura revisada y conocida, identifiqué tres grandes cuerpos de literatura: diferentes maneras de dar sentido a los conceptos *literacy, alfabetización, cultura escrita y literacidad*; casos de usos de lectura/escritura regional y global, y nociones que dan sentido a las prácticas de lectura y escritura.

En el primer tema, las discusiones son dirigidas hacia cómo nombrar lo que hacen las personas cuando leen o escriben (López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013). Parten del concepto *literacy*, el cual no tiene un significado literal equivalente en la lengua hispana, pero se emplea para referirse a múltiples aspectos de la lectura y la escritura. Tanto investigadores de países anglosajones como de habla castellana han impulsado sus investigaciones para identificar la temporalidad y el significado de las nociones que han dado sentido a la enseñanza y visión de la lectura y la escritura.

Por ejemplo, Harvey Graff y John Duffy (2008) se interesaron en evidenciar cómo la palabra *literacy* ha sido mitificada y representada históricamente como un “agente de cambio”, debido a sus múltiples definiciones que llevan a ofrecer concepciones imprecisas sobre lo que significa leer y escribir. Antonio Viñao (2009) expone en su artículo “La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme” la evolución diacrónica del proceso alfabetizador en España. Identifica la inclusión de los términos *alfabetizar*, *alfabetización* y *analfabetismo* al *Diccionario* de la Real Academia Española (RAE) y sus múltiples interpretaciones.

Judith Kalman, Emilia Ferreiro, Guadalupe López-Bonilla y Carmen Pérez, en México, identifican las variadas definiciones y nociones que están relacionadas con *cultura escrita* (Kalman, 2008), *lengua escrita* (Ferreiro, 2011) y *literacidad* (López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013). Todas se preguntan por el contexto particular de enunciación de cada uno de esos conceptos para entender los debates recientes sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en niños, jóvenes y adultos.

El segundo tema aborda la aplicación de los avances teóricos sobre lectura y escritura a nivel regional e internacional. En Colombia, Guzmán (2014; Guzmán, Peters y Soriano, 2016), desde la literatura y la historia, explica las diferentes representaciones, discursos, ideologías, formaciones categóricas e implicaciones a la hora de hablar de una persona “lectora” durante los siglos XIX-XX.

Renan Silva, por otro lado, se interesa por “mostrar las formas en las que se accedía y se aprendía la lectura y la escritura en la Nueva Granada” (2008, p. 5), con el fin de ofrecer una historia cualitativa de la lectura y la escritura. También Joanne Rappaport y Tom Cummis, en *Más allá de la ciudad letrada: letramientos indígenas en los Andes*, realizan un análisis histórico para entender el proceso del letramiento (*literacy*) y “la naturaleza de la participación intelectual de los indígenas en la formación social colonial americana” (2016, p. 5) en los Andes septentrionales.

Otros trabajos internacionales que vale la pena nombrar son “Literacy in school and out” de Lauren Resnick (1990), que examina la naturaleza de la alfabetización como práctica social no solo dentro de la escuela, sino también en las “prácticas de alfabetización” en contextos no escolares. Judith Kalman, en su libro *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, se pregunta por las prácticas de lengua escrita que las mujeres de este pueblo mexicano valoran y desean aprender y cómo vinculan su conocimiento del mundo social con el mundo de la lengua en diferentes contextos comunicativos (2004, p. 7).

El último tema está compuesto por dos nociones que dan sentido a las prácticas de lectura y escritura situadas contextualmente: *eventos de alfabetismo*, propuesta por Shirley Brice Heath (1982), y *escenarios de lectura*, planteada por Joëlle Bahloul (2002). Para llevar a cabo los estudios bajo el modelo ideológico se han apoyado en estos dos conceptos y han usado como principal método la etnografía (Street, 2001). Estas investigadoras de la antropología y la sociología de la lectura y la

escritura comparten la idea de que se trata de prácticas sociales. Es decir, primero, varían según su contexto de uso (Kalman, 2004) y segundo, se clasifican con base en la jerarquía de los niveles sociales que sustentan las interacciones e intercambios sociales (Bahloul, 2002).

Las prácticas, al ser sociales, se encuentran en maneras generales, culturales y contextuales de utilizar la lectura y la escritura y en actividades particulares en las que estas tienen una función (Street y Hornberger, 2008). Las prácticas pueden ser vistas como eventos de alfabetismo, por parte de la antropología de la educación, o como escenarios de lectura, por parte de los científicos sociales que realizan investigaciones sobre sociología de la lectura.

El concepto de *evento de alfabetismo* es central para dar cuenta de las formas como las personas dan sentido y usan la lectura y la escritura. Brice Heath (1982), quien propuso el concepto, en su artículo “What no bedtime story means: Narrative skills at home and school”, analiza eventos de alfabetismo en los que se usan habilidades narrativas en tres comunidades diferentes. Estas habilidades se relacionaban con las formas en las que cada comunidad daba sentido a la lectura y la escritura y con su desempeño escolar.

El evento de lectura y escritura permite anclar las formas de usarlas con otros aspectos sociales como la religión, el deseo del éxito escolar, el interés por historias orales, el desempeño escolar, etc. Street y Roberts, en su texto “Diferencias entre el lenguaje hablado y escrito” (2013), enfatizan en emplear el concepto *evento de alfabetismo* porque este “indica explícitamente que las prácticas de alfabetismo son aspectos no solo de la cultura sino de las estructuras de poder” (p. 193) que determinan y son determinadas en niveles sociales, culturales, económicos o políticos.

Desde la sociología de la lectura, Joelle Bahloul, en 1985, investigó sobre la conducta lectora de los franceses, a partir de las encuestas que realizó el Ministerio de la Cultura de Francia para determinar el nivel de lectura en diferentes regiones urbanas del país. La Dirección del Libro del Ministerio de Cultura, organismo que inició la investigación y designó a Bahloul, adecuó la categoría “poco lectores” a todas las personas que leían una cantidad numérica mínima de libros al año.

Bahloul hizo este trabajo por medio de historias de vida individuales de personas categorizadas como “poco lectoras” en las que registró el orden generacional, familiar y socioprofesional de cada una, para trazar lo que denominó *trayectorias familiares, educativas y socioprofesionales*. Esta opción biográfica, a la cual seguiré llamando *trayectoria*, parte de un enfoque diacrónico que describe las condiciones sociales que determinan si un individuo lee mucho o poco en diferentes estados de su vida. Las trayectorias abren paso a una segunda categoría importante, los escenarios de lectura, entendidos como “el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores” (Bahloul, 2002, p. 23).

En ese sentido, las trayectorias permiten reconstruir un escenario de lectura, al ser este el conjunto de los diferentes aspectos y relaciones de orden social que marcan las prácticas lectoras de un individuo. Es decir, frente al problema del lector la pregunta no es “¿Quién es considerado ‘poco lector’?”, sino “¿Cómo se hace un ‘poco lector’?”. Además, estos escenarios se basan en usos, modalidades de usos y marcos de socialización que de forma transversal configuran y permiten evidenciar prácticas lectoras: “En pocas palabras, se trata aquí de explorar el tejido social en el cual se despliegan las prácticas de ‘poca lectura’” (Bahloul, 2002, p. 24).

Hasta el momento, he mencionado que las prácticas de lectura y escritura son identificadas por el investigador a partir del contexto local donde surgen y cobran sentido. La antropología de la lectura y la escritura utiliza los eventos de alfabetismo, o los usos que un individuo o grupo social atribuye tanto a la escritura como a la lectura. Además, la sociología de la educación mira la historia familiar, educativa y socioprofesional en relación con la lectura para evidenciar los escenarios que construyen la práctica. En este caso específico, este artículo busca trazar las relaciones entre las formas en las que se enseñaba a Soledad a escribir y los aspectos sociales particulares de su época.

Prácticas de escritura en el pasado

Sin embargo, todo lo anterior corresponde a investigaciones situadas en el presente. ¿Y las prácticas en el pasado? Bahloul relaciona escenarios de lectura con condiciones sociales situadas en la trayectoria de los individuos; Judith Kalman (2004) menciona la relevancia de lo histórico a la hora de ver la distribución de la cultura escrita. No obstante, el pasado, o la historia, es usado o como una herramienta o para rastrear procesos de enunciación de la trayectoria de la palabra *literacy*, lo que significa perder de vista que un enfoque histórico podría dar cuenta de las prácticas de lectura y escritura situadas en un tiempo determinado.

Lo anterior provoca el surgimiento de la pregunta central de este texto: ¿Cómo sería una estrategia metodológica que permitiera identificar prácticas de lectura y escritura en el pasado? Los eventos y escenarios de lectura y escritura pueden contribuir a la reconstrucción y el reconocimiento de las formas de dar uso a la lectura o escritura, al análisis de su contexto particular histórico. Los cuadernos de Soledad Díaz anteriormente descritos, ¿funcionarían para evidenciarlos? Los contenidos refieren a temas como función de la educación, enseñanza útil, relatos de la vida cotidiana, experiencia escolar de una estudiante normalista, entre otros. Por ejemplo, en el cuaderno de redacción aparece una carta que Soledad escribe en 1941:

No puede figurar la cantidad de trabajos que tenemos en estos últimos meses escolares pues además de las faenas que tenemos en el colegio están los quehaceres de la casa; pero siempre trabajo con el mayor

interés para aprovechar todas las enseñanzas que recibimos pues con ellas nos prepararemos muy bien para la vida. (p. 11)

Empero, en ningún cuaderno se describen usos o situaciones de la lectura. La escritura, en cambio, sí tiene un papel importante en los cuadernos. Primero porque por la escritura puede verse lo enseñado a las estudiantes de la escuela normal rural y, segundo, porque algunos eventos de escritura permiten identificar cómo usaban la lectura y escritura las profesoras para tratar los temas que debían enseñar. Entonces, para el caso de los cuadernos de Soledad no es posible trabajar prácticas de lectura, pero sí prácticas de escritura que surgen en todo el material documental. Ahora, ¿cómo hablar de eventos y escenarios enfocados en la escritura, en una clase de archivo como el personal?

Eventos y escenarios de escritura en el pasado

El archivo permite revelar prácticas de escritura pues contiene los usos atribuidos a esta y, también, los diferentes actores, situaciones, lugares y relaciones de poder que dan lugar, favorecen y obstaculizan la distribución de la cultura escrita y el arraigo de sus prácticas (Kalman, 2004, p. 29). De esta manera, el archivo permite encontrar: 1) los eventos en los que un individuo o grupo social atribuye un uso o una función a la escritura y 2) los escenarios de escritura, ya no escenarios de lectura. Siendo así, ¿cómo trabajar estos dos conceptos en relación con los cuadernos de Soledad Díaz?

El evento de alfabetismo no presenta muchos problemas: los cuadernos de Soledad son un evento en sí mismo y cada contenido corresponde al uso de la escritura para plasmar algún tema particular. Por otro lado, trabajaré los escenarios de escritura con situaciones particulares ubicadas en la sincronía. Hablaré de las políticas educativas y de las condiciones socioeducativas y socio-políticas de la época. No trabajaré sobre la categoría “trayectorias”, al implicar una diacronía para identificar cambios biográficos de un individuo. Además, los cuadernos, a pesar de tratar un periodo de cuatro años, no dejan ver este cambio temporal, lineal, en la escritura.

Sí abordaré, en cambio, los escenarios, al ser los que exploran el tejido social de las prácticas desde dos de los tres ejes propuestos por Bahloul: el socioprofesional y el socioeducativo (Bahloul, 2002). También agregaré otro escenario, el sociopolítico, para entender el papel de las dinámicas nacionales relacionadas con educación. No hablaré del escenario familiar pues el archivo no contiene suficiente información que permita rastrearlo en los cuadernos y las descripciones que brindan. En las situaciones educativas, hablaré de cómo enseñaban la escritura en una escuela normal rural femenina; para qué, en dónde, por qué la usaban; cómo la enseñaban, qué contenidos veían en las diferentes asignaturas, qué descripciones daban sobre eventos de escritura y, por último, cómo se relacionaban estas con la situación particular del estudiante normalista rural.

En las situaciones socioprofesionales hablaré de para qué eran formadas las estudiantes, es decir, hacia donde iba dirigida la educación normal rural femenina. Con base en eso, indagaré cuáles usos de la escritura son identificables y cómo la escritura fue un medio para formar a las estudiantes.

Ahora bien, además de las situaciones socioprofesional y educativa, que ya había identificado Bahloul, en el caso de Soledad Díaz la situación sociopolítica del país es importante para entender la relación entre una forma particular de usar la escritura y el contexto social. Lo sociopolítico funciona en la medida en que agrupa los diferentes conceptos creados, justificados e implementados por el Estado a nivel nacional, a partir de diferentes perspectivas, en este caso educativas, que determinan el sentido de la escritura. Además, implica tomar el contexto nacional, situarlo, hacerlo evidente para contrastarlo con la realidad particular del archivo. Sobre esto habla Judith Kalman cuando se refiere a la atribución de los estudios históricos que se preocupan por la noción de *contexto*. En ellos

se asume [...] un escenario social, económico y político donde se lee y se escribe, y en el que ocurren los procesos que dan lugar a la diseminación y al arraigo de la lengua escrita. En ellos se señala qué prácticas y espacios (religiosos, políticos y comerciales) han contribuido a la diseminación y diversificación de las prácticas de la lengua escrita. (Kalman, 2004, p. 29).

Entonces, en el contexto del archivo de Soledad, estudiante normalista, cabría empezar a hacer preguntas como:

1. ¿Qué es una escuela normal rural y por qué implementarla?
2. ¿Cuáles son los contenidos estipulados por el Ministerio de Educación Nacional? ¿Son los mismos enseñados a Soledad?
3. ¿Existe alguna modificación de la propuesta de escuela normal rural femenina realizada por el Estado en las actividades realizadas en la Escuela la Inmaculada Concepción en Une, Cundinamarca?
4. ¿Cómo la situación económica, política y educativa del país determinó la enseñanza de la lectura y la escritura en su población?

El contexto, en relación con las prácticas de escritura, actúa y complementa, de manera transversal, los diferentes escenarios en donde la escritura toma una función y un lugar específicos. Una vez aclaradas las diferentes situaciones y escenarios en donde se podrían ver estas prácticas, en lo que queda de este documento trabajaré la articulación de eventos y escenarios en los cuadernos de Soledad Díaz. Esto supone responder a las preguntas formuladas en esta sección.

Prácticas de escritura

Los contenidos de los cuadernos de Soledad pueden ser divididos en función de las situaciones de escenarios de escritura: lo educativo, lo socioprofesional y lo sociopolítico. Esto no significa que un tema pertenezca a una sola situación; algunos se encuentran en dos o, incluso, en las tres simultáneamente. Además, en lo educativo se encuentran todos los contenidos ya que la característica principal de los cuadernos es que todos se escribieron en el marco de una institución educativa, en este caso, la Escuela Inmaculada Concepción.

Escenario sociopolítico

Los documentos que dieron sentido y justificaron la nueva clase de educación dejaron claro el principal propósito: generar progreso y modernizar la sociedad colombiana. El Decreto Orgánico de Instrucción Pública (Doip) (1870) estableció tres escenarios de acción: la instrucción, la inspección y la administración (Guzmán *et al.*, 2016). Con ella el Estado asumió el asunto de la educación. (Guzmán, Peters y Soriano, 2016).

Luego la Ley 39 de 1903, también conocida como Ley Orgánica de Instrucción Pública o Ley Uribe, fue orientada a difundir la instrucción primaria y secundaria a nivel nacional, junto con el Decreto 491 de 1904. La primaria fue enfocada a enseñar nociones elementales que proporcionaran al niño conocimientos sobre el ejercicio de la ciudadanía, así como sobre agricultura, industria o comercio. La educación secundaria y normalista técnica, por su parte, se enfocó en materias que prepararan a los estudiantes para la instrucción profesional.

Además, para manejar una técnica de enseñanza homogénea, la instrucción primaria se enfocaba en el aprendizaje oral y colectivo; la secundaria y normalista, en escritura, el aprendizaje individual de lecciones significativas y redacción. Sin embargo, “en los colegios e institutos establecidos oficialmente con rentas nacionales, departamentales o municipales, se [dio] preferencia a la instrucción técnica” (Ministerio de Instrucción Pública, 1903). Es decir, tanto la instrucción primaria como la secundaria estarían enfocadas únicamente en la formación técnica, práctica y útil para la vida y para la nación.

El siguiente cambio en la educación colombiana fue reglamentar la enseñanza de la higiene y la limpieza en todas las instrucciones nacionales, como ya lo mencioné en anteriores párrafos. Esto se logró a partir de la Ley 12 de 1926. Más adelante aparecería la Ley 39 de 1927, que incluyó nuevas disposiciones sobre la educación en higiene y limpieza.

Es en este contexto de políticas educativas en Colombia que aparecen, en 1934, las escuelas normales rurales para mujeres. En la edición del mismo año de la revista *Educación*, de la Universidad Nacional, Luis López de Mesa, en ese momento ministro de Educación, junto a Julius Sieber, rector de la Escuela Normal

de Varones de Tunja, dedicaron sendos artículos a la exposición del propósito y los contenidos de esa clase de educación:

Contempla la necesidad de dar someros conocimientos literarios y buena información sobre las funciones peculiares del campesino, como cultura doméstica, educación cívica, industrias menores, etc., sobre la suprema base de un noble desarrollo de la personalidad. (López de Mesa, 1934, p. 661)

¿Cómo lograrlo? El programa de estudios para estas escuelas estaba dividido en Religión (catecismo e historia sagrada), Aritmética, Biología, Ciencias Naturales e Higiene, Gimnasia, Obras Manuales, Agricultura, Canto, Castellano (relatos de acontecimientos familiares, escolares y públicos, observaciones de la naturaleza, experimentos en las granjas y cartas familiares), Historia Patria (acontecimientos y personalidades sobresalientes de la Colonia, la Independencia y la República) y Geografía (mapa del respectivo lugar, estudio de las condiciones físicas y climáticas, condiciones geológicas e hidrográficas y su influencia sobre la producción agrícola, intercambio comercial, etnografía de los habitantes del departamento correspondiente, costumbres, documentos prehistóricos, razas precoloniales y su cultura, organización política y administrativa del departamento respectivo y de toda la república) (Sieber, 1934, p. 669). Asignaturas como Prácticas Metodológicas y Pedagogía se veían en algunas escuelas pero no eran obligatorias.

La educación normalista rural dirigida a mujeres manejaba una enseñanza funcional utilizada para ampliar los conocimientos necesarios en la vida del campesino colombiano. La mujer campesina adquiría “someros conocimientos” sobre temas “intelectuales” como literatura, por ejemplo. El grueso de temas en esta clase de educación lo ocupaba el aprendizaje de nociones que dieran cuenta de los problemas y necesidades de la vida rural (Sáenz, 1995); es decir, la productividad y el papel natural y social particular de los campesinos.

Con todas las reformas a la educación rural emergió una mirada distinta sobre el sujeto/mujer escolar: pasó de ser un individuo sujeto a la voluntad del maestro a un sujeto activo en la construcción de saberes y proclive a ser encauzado para lograr el adecuado desarrollo del país (Álvarez, 2009). Por medio de la educación moral, cívica, intelectual, integral, práctica y útil para la vida, la mujer de origen campesino se convirtió en la maestra idónea para dirigir al campesino, de modo que así ayudaba a la salvación de la raza por medio de la higiene, al desarrollo de la economía y la agricultura y a la moralización de la población (Sáenz, 1995).

Escenario educativo

En el anterior escenario se presentaron la educación y sus variaciones (primaria, secundaria y normalista). También se identificaron algunos matices sobre la utilización de la escritura para la enseñanza. Ahora, en los escenarios restantes,

me encargaré de señalar los usos atribuidos a la escritura a partir del archivo de Soledad. Así, en tres de sus cuadernos —el de exámenes, el de castellano y el de redacción—, los usos y la función de la escritura son más conscientes y evidentes. Es propio de cada cuaderno empezar por la definición correspondiente al tema. Por ejemplo, el cuaderno de liturgia señala:

Jesucristo estableció la liturgia o sea los medios o modos principales de Honrar a Dios. La palabra Liturgia quiere decir acto público y acto público significa todo acto de la Iglesia para honrar a Dios en nombre de los cristianos. Liturgia es la reunión de todos los actos religiosos con los cuales Jesucristo y la Iglesia honran a Dios de una manera más perfecta. (Díaz, 1944c, p. 3)

En el cuaderno de instrucción cívica, Soledad escribe:

Instrucción cívica es el estudio que nos enseña cuáles son los deberes y los derechos civiles y políticos de los ciudadanos. Cumplir nuestros deberes y cómo debemos ejercer nuestros derechos.

La instrucción cívica es útil a todos, es necesaria para los niños porque más tarde no podrán ser buenos ciudadanos. Cualquiera que sea la edad el sexo la profesión social, los bienes que las personas tienen así como los bienes del gobierno y las reglas que rigen la vida social. (Díaz, s. f. d, p. 3)

Una tercera definición, del cuaderno de castellano, dice:

Gramática castellana es el arte de hablar y escribir correctamente el idioma castellano. La gramática se divide en 4 partes que son: Analogía, Sintaxis, Prosodia y Ortografía.

La Analogía nos enseña a conocer el valor de las palabras.

La Sintaxis nos enseña a ordenar las palabras.

La Prosodia nos enseña a pronunciar bien las palabras.

La Ortografía nos enseña a escribir bien las palabras. (Díaz, 1944a, p. 3)

Cada definición tiene dos características. Primero, en un par de líneas explica, a nivel general, qué se entiende por el tema específico. En el caso de liturgia: medios y modos principales de honrar a Dios; en el de instrucción cívica: estudio que enseña los deberes y derechos civiles de los ciudadanos; en el de castellano: el arte de hablar y escribir correctamente.

Segundo, en un nivel particular y singular, tales definiciones detallan el uso, utilidad o aplicación de cada tema en la vida diaria del individuo: la instrucción cívica es útil a todos, es necesaria para a los niños porque, sin ella, más tarde no podrán ser ciudadanos; la ortografía nos enseña a escribir bien las palabras; la

Iglesia honra a Dios en nombre de los cristianos. Así, es constante enseñar todos los temas por medio de problemas que se presenten en el diario vivir. Por ejemplo, en aritmética:

Fui a la plaza con 10,00 pesos y compré 3 libras de carne a 0,35 centavos 2 libras de manteca de cerdo a 0,90 centavos 5 libras de arroz a 0,24 tres docenas de huevos a 0,049 0,20 en calabazas 0,10 en cebollas y una libra de sal 0,06. Cuánto dinero me quedo? (Díaz, s. f. a, p. 1)

Los usos de las categorías gramaticales se enseñaban usando el diario vivir o por medio de la definición y luego la exemplificación del tema visto. También a partir de cartas repetitivas, dirigidas a cualquier persona relacionada con Soledad, como pasa en el cuaderno de redacción. Sobre los adjetivos calificativos dice: "Es el que expresa una cualidad del sustantivo con que se junta ej. Niña amable, naranja grande, pared blanca, sangre roja, tiempos venideros" (Díaz, 1944a, p. 9).

En el cuaderno de redacción (1941), los contenidos, en su mayoría, corresponden a contar aspectos de su vida por medio de cartas o relatos sobre su situación particular como estudiante, como hija; emociones, sensaciones y la consideración de estar recibiendo una educación práctica para la vida. Las cartas muchas veces estaban escritas con la misma estructura secuencial y con el mismo tema, lo que cambiaba era el receptor, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Estructura de las cartas, 1941-1942

Une Febrero 20 de 1942	Une Mayo 4 de 1941
Reverenda Madre	Señora Paulina García Fontibón
Esperanza de San Alberto.	Muy apreciada mamacita:
Muy apreciada Madre:	
Hemos recibido el saludo por el cual nos pusimos muy contentas de que esté cerca de nosotras para permanecer unos días con su reverencia en la escuela la cual hay conmigo muchas niñas aprendiendo muchas cosas útiles para la vida. El doctor Garzón a [sic] organizado que en el próximo mes de Octubre hará la fiesta de las hijas de María. Por ahora no se ofrece más sino que reciba un saludo.	La saludo cariñosamente y le deseo se encuentre bien ahora contaré lo siguiente: yo estoy muy bien con mis demás Compañeras aprendiendo muchas cosas útiles para la vida y mediante Dios la invita a la reunión de los padres de familia. Yo estoy muy contenta en la escuela estudiando a ver si aprendo alguna cosa útil. De Jesús me despido.
Afectísima	Su hija.
Soledad Díaz.	Soledad Díaz.

Fuente: elaboración propia a partir de Díaz, 1941-1944.

Un último cuaderno que muestra los usos y la función de la escritura es el de exámenes. Como mencioné al inicio del artículo, fue este el que permitió ver cuáles eran las materias que realmente vio Soledad. Además, cuando se escribe cada examen, también se escriben los puntos que tiene que resolver, los cuales resultan siendo los contenidos escritos en los cuadernos de la asignatura correspondiente. Allí están distribuidos todos los exámenes realizados por Soledad de todas las asignaturas. Cada punto de estas pruebas consigna los principales contenidos vistos en clase, y en cada uno Soledad debía responder textualmente lo que vio en clase o resolver las situaciones planteadas a partir de la manera como le fue enseñada. Considerese el examen de castellano (1944b, p. 13):

Examen de Lenguaje

1. ¿Qué es gramática Castellana?
2. Qué nos enseña la analogía, la Sintaxis la Prosodia y la Ortografía.
3. Escriba las derivaciones del sustantivo
4. A qué modifica el adjetivo y escriba unos ejemplos.
5. Escriba una carta a su mamá

Respuestas

1. Gramática Castellana es el arte de hablar y escribir correctamente el idioma castellano.
2. La analogía nos enseña a conocer bien las palabras, la Sintaxis nos enseña a conocer el gran valor de las palabras, la prosodia nos enseña a pronunciar bien las palabras, la ortografía nos enseña a escribir bien las palabras.
3. El sustantivo se divide en propio común simple compuesto colectivo derivado, aumentativo, diminutivo patronímico gentilicio, concreto, etc.
4. El adjetivo modifica al sustantivo ej.: Flor hermosa María es aplicada, vaca negra.
5. Une Abril 26 de 1944

Señora

Paulita García

Bogotá

Mi muy apreciada madrecita:

La saludo cariñosamente en unión de mi querido hermanito deseándole se encuentre bien. Hace días estaba por escribir pero mis deberes de

Colegio y los quehaceres domésticos no me lo habrían permitido pero hoy que puedo lo hago con el mayor gusto. [...] Por ahora no se ofrece más sino que recibas un abrazo de tu hija que tanto se [sic] piensa y ama.

Su afectísima

Soledad Díaz.

Todas las preguntas de este examen corresponden a los temas literales. Es importante resaltar que las preguntas siguen relacionándose con los dos niveles mencionados en anteriores párrafos: la definición a nivel general y la definición aplicada al diario vivir de la estudiante. Es decir, se pide que escriba la correcta definición de la gramática castellana, los usos de la sintaxis, la prosodia y la ortografía y, además, que haga una carta dirigida específicamente a una persona de su medio particular, la madre, de modo que cumpla ciertos estándares necesarios a la hora de escribir esta clase de texto. En la carta, además de cumplir con estos estándares, también debía dar cuenta de la capacidad de vincularlos con su cotidianidad.

El escenario educativo está fuertemente influenciado por la relación con el diario vivir. Es por medio de esta relación que los conceptos cobran sentido, a partir de la realidad inmediata y local de las estudiantes. Desde eventos de escritura como redactar cartas, definir conceptos y exámenes de conocimiento se resalta la utilidad de la educación práctica. También es valiosa la manera de enseñar la escritura al definirse como “el buen hablar”. Ese es el punto de partida para enseñar la escritura: en clave de estructuras gramaticales.

Escenarios socioprofesionales

Esta situación está dividida en dos clases de temáticas: las que tenían el objetivo de formar moral y profesionalmente a la mujer campesina y las complementarias, que servían de apoyo a la hora de ejercer esta formación en la vida real. Para el caso de la Escuela la Inmaculada Concepción, la estudiante recibía una formación de enfermera o de directora del hogar. En la tabla 2 se resume cuáles cuadernos son formadores y cuáles complementarios.

Tabla 2. Tipos de cuadernos

Cuadernos formadores	Cuadernos complementarios	
Economía doméstica		Costura
	Culinaria	Aritmética
Enfermería		Fisiología
		Anatomía
		Botánica
Instrucción cívica		

Fuente: elaboración propia.

Como en la mayoría de los cuadernos, los de economía y enfermería también comenzaban con una definición conceptual y útil, formalmente similar a las del anterior escenario. La economía doméstica es definida como

el arte de hacer en justa medida un empleo del tiempo para pasar tan de prisa de la inteligencia cuya cultura exige muchos cuidados y del dinero que es tan difícil de adquirir y más aún de conservar. *Los conocimientos más importantes y necesarios para la mujer son los relativos a la dirección y administración de una casa*; esto es cuidar del orden y de la moralidad que debe reinar en el hogar atender a la salud y la educación de todos; establecer lazos de amor y cordialidad que unan los que forman el hogar. (Díaz, s. f. b, pp. 2-3; énfasis añadido)

Las prácticas y la utilidad de la economía doméstica están enfocadas en la dirección, la administración, el orden y el cuidado de la salud (higiene) y la moralidad de la familia. Esta funcionalidad va a estar enlazada con la definición de la enfermería. La diferencia es que la enfermera dirige su atención al cuidado del enfermo y la dirigente del hogar, al núcleo familiar. En este sentido:

1.º Se llama Enfermería el *conjunto de conocimientos que debe poseer una persona para asistir convenientemente un enfermo y cumplir estrictamente las prescripciones médicas*.

2.º Comprende el estudio de la Enfermería el *aprendizaje de todo lo que corresponde al manejo del enfermo, el arreglo de la habitación a los alimentos y pequeñas operaciones que prescribe el médico*. [...] Así pues, es necesario que sepa disponer la habitación preparar los alimentos, arreglar el lecho, separar las ropas y desinfectarlas, aplicar inyecciones, lavados, hacer desinfección de boca y garganta, conocer los principales síntomas que anuncien una complicación y *ser capaz de obrar rápidamente en caso de una accidente mientras acude el médico*. (Díaz, s. f. c, pp. 2-3; énfasis añadido)

La persona que estuviese estudiando enfermería debía corresponder en su oficio con el cuidado del enfermo atendiendo estrictamente a la salud, la higiene y el bienestar del paciente, siempre ayudando al médico, quien realizaría los procedimientos quirúrgicos. La enfermera, por el contrario, trataría al enfermo poscirugía, es decir, en el proceso de recuperación.

Pero para poder ejercer estas profesiones y para que resultaran útiles en su diario vivir era preciso complementar esos cursos con otros conocimientos, es decir, trabajar temas funcionales para ambos oficios. Los cursos que complementaban el hacer y el ser en la práctica profesional enseñada iban desde la fisiología y la anatomía, que servían para mejorar el cuidado del cuerpo de la familia y de los enfermos por medio del conocimiento de las partes que integran el cuerpo humano, hasta la aritmética. En efecto, esta enseñaba las operaciones elementales

para poder resolver situaciones como la administración del dinero en el hogar o la cantidad de líquido a suministrar a un paciente por medio de una inyección. Las materias como culinaria, botánica y zoología eran orientadas a la caracterización de remedios naturales, propiedades y vitaminas en las diferentes clases de plantas y alimentos (carnes, lácteos, verduras, etc.).

Una de las lecciones vistas en economía doméstica menciona:

Orden en el empleo del dinero

Hay especial necesidad del orden en el empleo del dinero y en los gastos que se hacen; deben [sic] llevarse cuenta exacta de lo que se compra, de los pagos que se hacen y por eso toda mujer debe tener un libro de cuentas y si se hace cargo del manejo de una familia extraña debe llevar por separado las cuentas y revisarlas por lo menos una vez en la semana. Los recibos se conservarán con esmero en un lugar separado y se atarán con un cordón o un gancho y así se evitarán malos ratos y perdida [sic] de dinero. (Díaz, s. f. c, p. 4)

Por el lado de enfermería:

Hay que anotar las reacciones fisiológicas y patológicas del enfermo. La enfermera cumplidora con su deber y que tenga afán por ser un buen auxiliar del médico, llevará siempre en su bolsillo un cuaderno y un lápiz en donde anotará todo lo que le llame la atención por ejemplo anotará si el enfermo ha tenido ardores profundos. Si ha pasado muy agitado si su sueño ha sido tranquilo o si ha tenido pesadilla etc. Esta práctica es más importante sobre todo para que los que empiezan más tarde la prácticas les permitirá prescindir de ello. (Díaz, s. f. c, p. 6)

Así, el escenario socioprofesional muestra eventos de escritura enfocados en la vida profesional, sencillos y prácticos: desde llevar notas sobre las cuentas o sobre el comportamiento de aquellos que la mujer tenga a su cargo. En relación con el escenario educativo, desde la perspectiva socioprofesional va comprendiéndose qué es una educación útil para la vida práctica. Hasta el momento, ha estado orientada a la explicación e implementación de los diferentes temas vistos en las asignaturas para complementar los oficios que más adelante —ya no como estudiante, sino como profesional— debe cumplir de manera adecuada y eficiente una mujer, siempre enfocada al correcto cuidado de los diferentes aspectos de la vida de otro individuo.

Consideraciones finales

Sobre las prácticas de escritura en una escuela normal rural femenina puede decirse que es notable la educación práctica y útil para la vida diaria. La escritura,

como herramienta, se da en función de los oficios diarios que una mujer podría necesitar para llevar a cabo su labor. Si es enfermera, debe escribir para llevar registro de los síntomas y cuidados del enfermo. Si está dedicada a un hogar de cualquier clase, la escritura ayudará en la administración del dinero. Si es profesora, escribir permite enseñar los temas que necesita plasmar en sus estudiantes.

Además, la educación recibida por parte de las mujeres, y escrita en sus cuadernos, también gira en torno a esta práctica de la escritura como funcional para el diario vivir profesional. Por ejemplo, los contenidos de la asignatura correspondientes a aritmética enfocaban sus ejercicios matemáticos a la resolución de problemas que podrían presentarse en sus labores cotidianas.

Para la mujer próxima a administrar y dirigir un hogar, el evento de escritura se relaciona con la resolución de problemas sobre compras, mercado, confección de vestidos o la medición de cantidades para preparar alimentos. La enfermera usa la matemática para medir la cantidad de líquido a suministrar a un enfermo, al igual que la administradora del hogar lo hace para la preparación de los alimentos. Aunque en el medio escrito no se especifique si utilizaban este evento de escritura exactamente como se les enseñaba, es valioso el modo de practicar las matemáticas por medio de la escritura y con énfasis en los escenarios del día a día.

Así, el escenario socioprofesional es el que configura las prácticas de escritura en las escuelas normales rurales femeninas. A partir de su creación e implementación en el escenario sociopolítico y dada la naturalización de la mujer, en este caso campesina, asociada al cuidado, orden y administración del hogar, todos los eventos de escritura van encaminados hacia el uso y función de la escritura en todos los lugares que impliquen su misión social. A esto se le suma la relación con el método de insertar este escenario por medio de la educación. Una parte estaba dirigido a la enseñanza técnica, literal, del término, pero la mayoría de los temas iban encaminados al involucramiento e interiorización del tema a la cotidianidad funcional y práctica.

Es decir, si bien el trabajo desarrollado por una normalista rural consistía en convertirse en la guía del campesino, el objetivo de la creación de las escuelas normalistas rurales se pensaba en términos del cuidado del otro: dirigir al campesino, higienizarlo, educarlo. Y el objetivo de la escuela La Inmaculada Concepción implicaba lo mismo: cuidar al enfermo, instruir a los niños y niñas. En últimas, parte de las prácticas en las escuelas normales rurales estaba basada en una escritura del y para el cuidado. Se tomaban apuntes, anotaciones y demás para llevar el control y orden de los comportamientos y cuidados que afectaban al otro, objetivo esencial de su diario vivir.

Los usos de la escritura y los escenarios en donde toma forma y está presente permiten evidenciar una práctica a nivel nacional que consiste en pensar la escritura como “agente de cambio”, noción ya expuesta por Harvey Graff y John Duffy (2008). La lógica que llevó a concebir tal cosa fue pensar en una de-generación racial, en una población que tenía un bajo contacto con la educación.

Es decir, en la República Liberal atribuyeron la degeneración en la población colombiana (campesinos, negros, indígenas, pobres) a falta de capacidades de lectura y escritura que la orientara hacia el verdadero y correcto camino: el conocimiento de las dinámicas del mercado económico capitalista (Alarcón, 2010).

Este último fragmento también deja en evidencia otra práctica: la de asignar a la escritura la función de mantener el control social (Graff y Duffy, 2008). Como futuras normalistas, guías del campesino, debían tener conocimientos de las nociones necesarias para que un individuo pudiera cumplir con su parte de la misión del Estado: la transformación cultural mediante el reconocimiento de ser un individuo funcional dentro de una nación social. ¿Cómo el Estado podría cuidar que todos sus deseos de progreso y modernidad se volvieran realidad, si la mayoría de la población productiva no sabía qué era productividad? La respuesta estaba en las mujeres campesinas, pues como bien menciona Jiménez López:

Vosotras, que todo lo alcanzáis con el divino poder de la ternura y la belleza; vosotras, para quienes serían sin reserva nuestros triunfos, puesto que tenéis nuestro albedrío a vuestras plantas... vosotras..., en esta hora de inquietud en que buscamos el camino redentor, sed el impulso que nos mueva y la estrella radiosa que nos guie. (Muñoz, 2011, p. 142)

En respuesta a la pregunta inicial: es posible rastrear prácticas de escritura históricamente situadas. Los conceptos claves para evidenciarlas, los eventos y escenarios de escritura, son suficientes para hacerlas emergir. Sin embargo, en este caso los escenarios familiares no pudieron ser percibidos/rastreados ya resueltos. En vez de esto, se buscó el contexto sociopolítico en donde Soledad Díaz, estudiante normalista rural, produjo la escritura de sus documentos.

Esto significa que, en lo posible, deben de ser abordadas todas las situaciones en las que la escritura es necesaria para el desarrollo de un evento de lectura y escritura. En este caso, fue necesario tomar el contexto sociopolítico en la medida en que el origen de las escuelas normales rurales —una de las cuales fue el lugar de las prácticas de escritura de los cuadernos— fue planteado con fines nacionales, es decir, hacia parte del cambio dirigido a una población determinada, la sociedad colombiana degenerada, con el fin de llevar al país por el camino del progreso.

La historia como área de conocimiento que permite revelar prácticas de lectura/escritura situadas temporalmente ayuda a la antropología de la lectura y la escritura, en la medida en que enfatiza múltiples caminos para entender estas prácticas, a partir del reconocimiento de las instituciones, el ambiente del origen del texto y la diversidad de motivaciones que llevan a atribuir ciertos usos al leer y escribir (Graff y Duffy, 2008). Además, ayuda a entender la *literacy* como un producto de circunstancias específicas, con una adquisición que difiere de sus prácticas, usos e ideologías temporalmente situadas, las cuales llevan a su transformación y renovación.

Referencias

- Alarcón, L. (2010). Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la República Liberal (1930-1946). *Investigación & Desarrollo*, 18(2), 296-313.
- Álvarez, J. (2009). Educación, progreso y raza en Colombia entre 1920 y 1940: el caso de Medellín. *Educación y Pedagogía*, 18(45), 145-155.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brice Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Cabezas García, P. (2017). *Cuidar, vigilar, controlar y ordenar el hogar llamado “patria”: análisis de las representaciones sobre la mujer rural durante la República Liberal (1930-1946)* (tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (2008). Introducción: colombianidad, población y diferencia. En S. Castro-Gómez y E. Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad* (pp. 10-41). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Civera, A. (2010). Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes norma-listas rurales de México en los años cincuenta. *Naveg@mérica*, 4, 1-13.
- Díaz, D. (2008). Raza, pueblo y pobres: las tres estrategias biopolíticas del siglo XX en Colombia (1873-1962). En S. Castro-Gómez y E. Restrepo (eds.), *Genealogías de la colombianidad*. (pp. 42-69). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Díaz, S. (1941-1944). *Redacción* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (1944a). *Castellano* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (1944b). *Exámenes* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (1944c). *Liturgia* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (s. f. a). *Aritmética* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (s. f. b). *Economía doméstica* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (s. f. c). *Enfermería* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Díaz, S. (s. f. d). *Instrucción cívica* (cuaderno). Une, Cundinamarca.
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.

- Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *Revista Científica "General José María Córdova"*, 11(11), 273-289.
- Graff, H. J. y Duffy, J. (2008). Literacy myths. En N. Hornberger y B. Street (eds.), *Literacy. Encyclopedia of language and education* (vol. 2, pp. 41-52). Filadelfia: Springer.
- Guzmán, D. (2014). De la doctrina a la opinión pública: la literatura de folletín en la prensa católica colombiana (1850-1880). *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 43, 39-62.
- Guzmán, D., Peters, V. y Soriano, A. (2016). Prácticas de lectura en las publicaciones periódicas para niños y maestros en Colombia: de la lectura en voz alta a la lectura para el oficio (1864-1936). En A. M. Agudelo y G. Bedoya (eds.), *Prensa, literatura y cultura. Aproximaciones desde Argentina, Colombia, Chile y México* (pp. 133-161). Lima/Medellín: Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar-Universidad de Antioquia.
- Helg, A. (1985). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Cerec.
- Herrera, M. C. (2005). La educación de la mujer en Colombia: ¿Un asunto de inclusión ciudadana? Apuntes históricos sobre género y cultura política. En A. M. Noguera (ed.), *Mujer, nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX* (pp. 136-160). Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- López de Mesa, L. (1934). Las normales rurales. *Revista Educación*, 16, 660-664.
- López de Mesa, L. (1935). Memorias: gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- López-Bonilla, G. y Pérez Fragoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). México: Fundación SM.
- Muñoz, C. (ed.) (2011). *Los problemas de la raza en Colombia. Más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las "dolencias sociales"*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, 154, 85-93.

- Pedraza, Z. (1995). El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia. *Revista de Antropología y Arqueología*, 9, 115-159.
- Pinilla, A. (2015). Sujetos y orden social en la política educativa de las primeras décadas del siglo XX. *Historia y Sociedad*, 29, 43-60. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/hys.n27.50414>
- Rappaport, J. y Cummis, T. (2016). *Más allá de la ciudad letrada: letramientos indígenas en los Andes*. Bogotá: Universidad del Rosario-Universidad Nacional de Colombia.
- Resnick, L. B. (1990). Literacy in school and out. *Daedalus*, 119(2), 169-185.
- Sáenz, J. (1995). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). *Educación y Pedagogía*, 14-15, 154-169.
- Sieber, J. (1934). Proyecto sobre una escuela normal para rurales. *Revista Educación*, 16, 665-675.
- Silva, R. (2008). Alfabetización, cultura y sociedad. La experiencia del siglo XVIII en el Virreinato de la Nueva Granada. *Historia Crítica*, 66, pp. 1-45. Recuperado de <https://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/562/1.php>
- Street, B. (2001). Introduction. En B. Street (ed.), *Literacy and development: Ethnographic perspectives* (pp. 1-19). Londres: Routledge.
- Street, B. y Hornberger, N. (eds.) (2008). *Literacy. Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 2. Nueva York: Springer.
- Street, B. y Roberts, C. (2013). Diferencias entre el lenguaje escrito y hablado. En F. Coulmas (ed.), *Manual de sociolingüística* (pp. 187-205). Bogotá: Caro y Cuervo.
- Torrejano, R. (2014). La educación primaria y secundaria en Colombia desde la perspectiva del Estado. 1903-1930. *Revista Republicana*, 17, 215-243.
- Triana, A. (2011). La escuela rural en Colombia, 1903-1930. En A. Civera, J. Giner de los Ríos y C. Escalante (eds.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX* (pp. 177-220). Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Efora*, 3(1), 5-19