

**Vivir y construir el género en la Duitama de mediados del S.
XX: Pequeños actos, grandes cambios**

Estudiante

Mónica Patricia Perassi

**Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Maestría en Comunicación – Educación en la Cultura
Bogotá
2020**

**Vivir y construir el género en la Duitama de mediados del S.
XX: Pequeños actos, grandes cambios**

Estudiante

Mónica Patricia Perassi

Tutora

Juana Marcela Ochoa Almanza

**Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Maestría en Comunicación – Educación en la Cultura
Bogotá
2020**

Resumen

El departamento de Boyacá, y en particular el municipio de Duitama no estuvo exentos a las dinámicas que se sucedían entre proceso de industrialización y mercados informales en las primeras décadas del S. XX en Colombia. El desarrollo económico generó migraciones del campo a la ciudad en busca de oportunidades que se darían de diferente manera según el género. Así, las mujeres del campo que habían accedido a una educación que las orientaba al trabajo agrícola, se encuentran en un entorno que las condicionó para ciertas actividades, pero que no les abre las puertas de los espacios asalariados, por tanto, deben rebuscársela ellas mismas. Así, se generó la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué modo el proceso de industrialización generó nuevas formas de ser mujeres en la ciudad de Duitama entre las décadas de los 40 y 50 de Siglo XX?

Teniendo como guía la pregunta planteada, el trabajo buscó analizar las nuevas formas de ser mujeres que se generaron en la ciudad de Duitama en las décadas de los 40 y 50 del Siglo XX a partir del proceso de industrialización. Para ello se contempló el diseño DEXPLOS o diseño exploratorio secuencial que implicó una fase de recolección y análisis de datos, para luego utilizar una recolección de nuevas fuentes. así este trabajo se hizo de enfoque netamente cualitativo.

Dado el enfoque de este trabajo, se partió de la particularidad de los casos para establecer generalidades de las mujeres y las formas de ser propias de la región, inmersas en el discurso nacional, pero particulares de la zona. Uno de los aportes más significativos estará dado por el análisis intersecciones. Se consideró que plantear este análisis lleva a considerar este trabajo como base para propuestas futuras. No solo se considera el abordaje de la región como nuevo, además la mirada interseccional brindó la posibilidad de comprender las relaciones que emergieron de una sociedad tradicional como la Boyacense y la sociedad moderna de 1940.

Palabras claves

Industrialización – género – trabajo – discursos normativos – familia – símbolos culturales – educación

Tabla de contenido

Resumen	3
Palabras claves.....	3
Tabla de contenido	4
1. Introducción	7
2. Para mirar y revisar	14
2.1. Socialmente ¿qué se dice?	15
2.2. Y el feminismo ¿cómo entra?	18
2.3. Lo privado, lo público y lo interseccional	20
2.4. Y el individuo ¿qué?	27
3. ¿Qué pasaba en ese tiempo?.....	31
3.1. Del país rural al país urbano:	31
3.2. Urbanización de las ciudades intermedias 1940 a 1970	36
3.3. La familia en la historia colombiana.....	39
4. Estructura metodológica.....	45
4.1. La interseccionalidad metodológica	46
4.2. Las mujeres de la muestra.....	50
4.3. ¿Cómo se resolvió todo?.....	52
4.3.1. Etapa uno	52
4.3.2. Etapa dos	54
4.3.3. Etapa tres	56
5. De cómo se “debe ser” en cada época.....	58
5.1. Antes de 1920	58
5.2. 1920: Lo productivo laboral y lo reproductivo	60

5.3.	1930: Lo reproductivo toma fuerza.....	65
5.4.	1940: La Educación para la mujer en su máximo esplendor	69
5.5.	1950: Reconocimiento político	75
5.6.	1960: La década de los sesenta	77
5.7.	A modo de cierre.....	78
6.	Posibilidades de acción	82
6.1.	Identidad Heredada	82
6.2.	Identidad atribuida	84
6.3.	Identidades reivindicadas.....	87
6.4.	El comparativo de las mujeres	93
7.	Discusión y conclusiones	97
7.1.	Símbolos culturales.....	97
7.2.	Discursos normativos.....	99
7.3.	Estructuras sociales.....	101
7.4.	Identidad Subjetiva	103
7.5.	Concluyendo	105
8.	Bibliografía	108

Tabla de Gráficos

Gráfico 1- Tendencias de la población urbana y rural. 1938-2005	34
Gráfico 2 – Proporciones de población urbana y rural intercensales. 1938-2005	35
Gráfico 3 - Matriz de construcción de Identidades.....	57

1. Introducción

En Colombia, las tres primeras décadas del Siglo XX trajeron consigo un proyecto de modernización nacional que, luego de la crisis económica mundial de 1929 se profundizaría para la década de 1930. A partir de esos años, el establecimiento de industrias será una característica a nivel nacional, también el departamento de Boyacá, originando la apertura de nuevos espacios laborales para hombres y mujeres tanto dentro del sistema fabril, como en los mercados informales que surgen alrededor de las fábricas; en el caso de Boyacá, del Molino Tundama, Sofasa, Acería Paz del Río y la Cervecería Bavaria, entre otras. La presunción inicial de este trabajo fue que estos nuevos espacios laborales modificaron discursos y normatividades del “deber ser” de las mujeres de la época, ya que ellas se vieron obligadas a adaptarse a los nuevos escenarios que se presentaban, por ello, el presente trabajo se enfocó en el “deber ser” femenino de las mujeres de Duitama de las décadas de los 40 y 50 del siglo XX.

El interés por esta problemática surgió de los relatos obtenidos de una mujer de 87 años, que a los 23 años quedó viuda por segunda vez con ocho hijos y debió mantener la familia ella sola. Frente al contexto floreciente de la industria y la realidad que la mujer presenta surgieron dudas que se intentaron resolver mediante la búsqueda de investigaciones previas en el tema. Afloró en la búsqueda la diferencia entre las empresas textiles de Antioquia, de las cuales hay bastantes estudios realizados y las empresas establecidas en Boyacá, ya que la escasez de estudio era evidente. Los pocos estudios de estas últimas revelaron que las mujeres no accedieron al trabajo fabril tan fácilmente, debiendo rebuscar el dinero en otros ámbitos ligados a la extensión de las actividades del hogar como limpieza, cocina, costura, etc. Así, surgió el interés de establecer cómo se desenvolvían aquellas mujeres de Duitama, que regidas por unas condiciones estructurales plasmadas en diferentes ámbitos: política, religión, educación, se abren paso enfrentando estas condiciones logrando, muchas veces, modificarlas.

Analizar a las mujeres de este período y territorio en particular, demandó una postura interseccional de la investigadora, comprendiendo que el género es una categoría de análisis, pero, además, es parte de una intersección de categorías que conforman a “sujetos sociales”. Es decir, que para poder analizar la situación particular de estas mujeres debían entenderse

las “relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas [...] que actualizan dichas categorías y les confieren su significado” (Viveros, 2016, p. 12).

En este caso en particular, el contexto de modernización e industrialización que avanzaba en Colombia desde principio del siglo XX generó cambios no solo en el ámbito laboral, también se replicó en el ámbito social, demostrando la desigualdad en el desempeño de labores entre hombres y mujeres, pero además dejando en evidencia la función social del género como fuerza productiva y como reproductora social de la mano de obra, adquiriendo relevancia política y económica (Betancourt, 2014, p. 121-122). Las mujeres, hasta entonces condicionadas a una vida donde la maternidad era el eje del “ser mujer” y referente de su identidad (Espinosa, 2012, p. 218), generaron nuevas formas de vida, ya no basadas en la familia, como la religión católica y el sistema educativo promovían, sino que a través del trabajo se volverían pilares económicos de su núcleo social, aunque no siempre por un trabajo asalariado.

El acceso a trabajos formales no fue un escenario para todas las mujeres de la época; pocas lograban el ingreso a las fábricas, por fuera se mantuvieron aquellas que comenzaban a confinarse en mercados informales casi siempre orientados a los oficios manuales, y guiados por unas políticas de “trabajo del cuidado” ya que este se les asignó a las mujeres “pues se consideran un atributo natural [...] que se derivan de su posición en el hogar” (Arango y Pineda, 2012, p. 102). Así, trabajos de limpieza, cocina, cuidado de niños y adultos, costura, se mantuvieron a través del sistema cultural y se reforzaron en las políticas sociales estatales como el “Servicio social obligatorio”¹(Decreto 2658, 1954).

El departamento de Boyacá, y en particular el municipio de Duitama no estuvo exento a las dinámicas que se sucedían entre proceso de modernización y mercados informales. La industrialización genera migraciones del campo a la ciudad en busca de oportunidades y el desarrollo de mercados informales en los alrededores de las instalaciones, espacios que toman importancia para las mujeres que no accedían a las fábricas como empleadas. En contraste a

¹El servicio social obligatorio fue aprobado mediante el Decreto 2675 de 1954 en las que se establece que la mujer debía prestarlo entre los 18 a 25 años en contraste al servicio militar obligatorio para los hombres. Política que comienza a marcar las diferencias del “ser mujer” y “ser hombre” a mediados del Siglo XX.

la gran cantidad de estudios que se han presentado sobre regiones como Antioquia, Bogotá y Cali, de Boyacá es escasa la información que se encuentra, aún más en las décadas posteriores al período de 1920 a 1940. Por ello y entendiendo el condicionamiento que produce la industrialización en el rol asignado a las mujeres es que surge la siguiente pregunta que guio el trabajo:

¿De qué modo el proceso de industrialización generó nuevas formas de ser mujeres en la ciudad de Duitama entre las décadas de los 40 y 50 de Siglo XX?

Teniendo como guía la pregunta planteada, el trabajo buscó analizar las nuevas formas de ser mujeres que se generaron en la ciudad de Duitama en las décadas de los 40 y 50 del Siglo XX a partir del proceso de industrialización. Para ello se contempló el diseño DEXPLOS o diseño exploratorio secuencial que implicó una fase de recolección y análisis de datos, para luego utilizar una recolección de nuevas fuentes. De modo que el resultado final es un comparativo de lo obtenido en dos fases previas. Si bien los autores Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio (2010) establecen este modelo como cuantitativo, en este trabajo se usó un enfoque netamente cualitativo en la medida en que la lectura y los avances llevaron a replantear las diferentes etapas, que finalmente, quedaron de la siguiente manera.

Una primera etapa se enfocó en las producciones discursivas de la época y territorio particular, para esto se analizaron las memorias del Ministerio de educación y las políticas de la época, así se reúnen las tres estructuras de nuestro interés: políticas civiles y sociales, educación e iglesia. En la segunda etapa se analizaron los espacios de desempeño laboral en los que se desenvolvían las mujeres a través de relatos de vida de tres mujeres de la región. La última y tercera etapa, se dirigió a la comprensión de los nuevos espacios laborales que se abrieron las mujeres de la época, y la modificación o adaptación que sufrieron los discursos estructurales, mediante una comparación de los discursos previos y los nuevos.

Todo el trabajo se desarrolló a partir de la categoría analítica del género, ya que esta es “una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo” (Lagarde, 1996, p. 12). Es decir, una construcción simbólica que determinará tanto las actividades y el hacer del sujeto, como los bienes y la identidad a través de un “deber ser”. Así, el género como categoría analítica se reconoce desde dos bases

inseparables propuestas por la historiadora norteamericana Joan Scott (1996). Por un lado, el género es elemento constituido de las relaciones basadas en la diferencia de sexos. Y por otro, este es la forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996, p. 23). Esta definición, en su primer punto, plantea que la sexualidad juega un papel determinante en la vida de las personas. Sin embargo, la mirada de Scott va más allá del sexo, y encuentra cuatro puntos precisos para el análisis de la relación de diferenciación.

Scott (1996) propone en primer lugar considerar los símbolos culturalmente disponibles; en segundo lugar, establece que relacionados con los símbolos culturales, se establecerán conceptos normativos que reproducen los discursos de género; en tercer lugar, Scott (1996) reconoce la necesidad de entender las estructuras en las que se desenvuelve el sujeto; y finalmente, en cuarto lugar, propone entender el papel de la identidad subjetiva, la cual deviene del psicoanálisis, reconociendo la particularidad específica de los individuos.

Establecer la propuesta de Scott como base del análisis, evidenció la mirada del género como un todo, donde los cuatro puntos no actúan de manera individual, sino en un sistema complejo y complementario. Todos los elementos que construyen el género permitieron un análisis de sujetos genéricos, con lo cual se pudo “reconocer las complejas *organizaciones sociales genéricas* que forman parte de las formaciones sociales, o de universos culturales, religiosos, lingüísticos, geopolíticos, etc.” (Lagarde, 1996, p. 14). El reconocimiento de las organizaciones sociales que interfieren en el género, y considerar este último como una de las categorías que intersecciona con la clase de las mujeres, replanteó las dinámicas que se desarrollan en torno a la incorporación de las mujeres en espacios laborales, formales e informales. Es decir, fue necesario entender la división sexual del trabajo desde la perspectiva de Hirata y Kergoat (1997).

La división del trabajo entre los varones y las mujeres forma parte de la división social del trabajo. Desde un punto de vista histórico, se observa que la actual estructuración de la división sexual del trabajo (trabajo asalariado/trabajo doméstico, fábrica-oficina/familia) apareció simultáneamente con el capitalismo, y que la relación salarial no hubiera podido establecerse en ausencia del trabajo doméstico [...]. Del nacimiento del capitalismo al período actual, las modalidades de esta división del trabajo entre los sexos, tanto en el salariado

como en el trabajo doméstico, evolucionan en el tiempo de manera concomitante con las relaciones de producción (p. 76).

La necesidad de pensar en el trabajo doméstico como esencial, puede observarse en autoras como Silvia Federici (2018), quienes detallan la importancia de las mujeres para la preservación y reproducción de la clase obrera. No desde la perspectiva biológica de reproducción, sino desde la alimentación, cuidado y reproducción del discurso capitalista (Federici, 2018, p. 27). Sin embargo, la apertura del ámbito fabril a las mujeres redimensiona las concepciones de campo y hábitos² tradicionales, y modifica las relaciones sociales de las mujeres y sus roles sociales. Estas asumen un papel productivo, relegando su función reproductiva en la sociedad colombiana de principios de Siglo XX, “Los individuos cambian porque el sistema está en movimiento; el sistema se mueve a través de las transformaciones de los individuos que la componen” (Serrano, 2007, p. 263). De esta forma, se plantean las modificaciones de los órdenes sociales y su incidencia en los individuos.

Esta relación entre género y trabajo se comprendió en el campo de la comunicación-educación ya que en ella se evidencian “las mediaciones derivadas de esos órdenes, así como de los encuentros y las relaciones de poder implícitas” (Solano, 2016, p. 138). Autoras como Joan Scott lo definen como “la forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott citada por Sambucetti, Actis y Spinelli, 2017, p. 201) ya que este determina las políticas, la distribución de recursos y las formas de producción de saberes, así como roles y funciones al interior de cada unidad social.

Sin embargo, y a pesar de ello, en la relación género-trabajo, pueden evidenciarse espacios que se abren para la generación de resistencias invisibles que comienzan a modificar ambas categorías, logrando un proceso donde el orden educativo³ refiere a la comprensión de

²Campus y hábitos refieren a los términos de Bourdieu, entendiendo el primero como “las de acción social, acotadas por categorías o condiciones socialmente negociadas, en las que los individuos o los grupos pueden afirmarse y posicionarse” (Bourdieu citado en Serrano, 1990). Y el habitus, como la interiorización irreflexiva de las construcciones sociales planteadas.

³ El eje de la Especialización en Comunicación Educativa. Este eje asume la definición de lo diverso desde “tres órdenes: el biológico-psicológico, el sociocultural y el educativo” (Solano, 2016, p. 138). Así, se comprenderá que lo biológico-psicológico corresponde a la definición de macho y hembra determinado por los órganos sexuales. El orden sociocultural remite al contexto sociopolítico de la época que construye una mirada ser mujer particular para ese contexto y no otro. Y el orden educativo.

las formas de transmisión/imposición del discurso del “deber ser” mujeres. A continuación, encontrarán una estructura que permitirá comprender el trabajo realizado.

En el capítulo denominado “Para mirar y revisar”, se presenta el marco teórico a partir del cual se desarrolla la discusión en torno a la perspectiva de género, pues “constituye una herramienta esencial para comprender aspectos fundamentales relativos a la construcción cultural de la identidad personal, así como para entender cómo se generan y reproducen determinadas jerarquías, relaciones de dominación y desigualdades sociales” (Martín, 2006, p. 10).

Luego, en el capítulo “¿Qué pasaba en ese tiempo?” se presenta el desarrollo contextual, el cual permite conocer el momento socio-histórico de las mujeres de la época. En el capítulo “Estructura metodológica” se presenta la metodología empleada a través del reconocimiento del marco metodológico interseccional, clasificándolo dentro de lo intracategorial. El capítulo No. 5 desarrolla el análisis de los discursos sobre el “deber ser” entre 1920 y 1970. Para ello se propuso un análisis desde la perspectiva interdiscursiva, porque esta comprende el discurso como un elemento presente en una intertextualidad bajo las condiciones estructurales, que corresponden a las “coordenadas económicas, políticas y sociales que se observan en períodos de larga duración y operan a nivel macro” (Haidar, 1998, p. 147), entre ellas se encontraron el Estado y sus políticas, la escuela y la iglesia.

En el capítulo denominado “Posibilidades de acción” se presentan los relatos de vida que permitieron establecer los espacios de desempeño laboral que se abrieron a las mujeres de la época. Para ello se trabajó mediante entrevistas semiestructuradas con una muestra poblacional de tres mujeres nacidas en las décadas del 20 y 30, encontrándose así para 1940 en su etapa productiva y reproductiva. Finalmente, en “Discusión y conclusiones” se presentan los resultados que surgen de la comparación de las identidades propuestas por Kossoy (2009), entendiendo las identidades: heredada, atribuida, reivindicada.

Dado el enfoque propuesto de este trabajo se partió de la particularidad de los casos para establecer generalidades de las mujeres y las “formas de ser” propias de la región, inmersas en el discurso nacional, pero particulares de la zona, uno de los aportes más significativos estará dado por el análisis interseccional (Viveros, 2006). Se consideró que, plantear este análisis llevó a considerar el trabajo como base para propuestas futuras. No solo

el abordaje de la región es novedoso, sino que, la mirada interseccional brindó la posibilidad de comprender las relaciones que emergieron de una sociedad tradicional como la Boyacense y la sociedad moderna de 1940.

2. Para mirar y revisar

“Cuando el divorcio no estaba reconocido [...], cuando la patria potestad estaba concedida al padre, muchas mujeres **se decían, decían y nos decían**” (Eleijabetia, 1987, p. 31). Comenzar con esta frase permitirá comprender la importancia de la comunicación en la construcción del género, y junto a ella, lo social en este proceso. Así, al hablar de lo que “se decían, decían y nos decían” se encuentra que las mujeres inician un proceso de autoformación basado en lo que la sociedad le ha asignado, que finalmente se convierte en aquello que transmiten a las nuevas generaciones. Sin embargo, no se considera esto tan lineal ni reduccionista; por ello, se presentará cada uno de los puntos en detalles, comenzando por el “nos decían”, “decían” y finalmente “se decían”.

Como punto de partida, es necesario establecer que la elección del verbo “decir” por parte de la socióloga feminista Carmen Eleijabetia no fue azarosa, sino que deviene de la comprensión de la comunicación en el proceso de formación del género. Así, la conjugación del verbo “decir” implica múltiples factores de representación, lenguaje y, sobre todo, de comunicación; el solo hecho de “decir” reconoce la existencia de un interlocutor haciendo de este proceso un intercambio de información, que para la antropóloga Serena Nanda (1987) implica una influencia en la conducta de otro organismo (p. 79). De este modo, lo que se dice es mucho más que una simple expresión al aire, sino que se convierte en un contenido que impactará al receptor de múltiples formas, en el caso de los géneros se presenta como “un deber ser”, lo correcto y lo que no lo es para cada uno de ellos.

Al hablar de lo que “decían” se inicia el análisis social del género como construcción cultural; los términos mujeres y hombres son “una[s] construcción[es] simbólica[s] y contiene[n] el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo” (Lagarde, 1996, p. 12). Es decir, una construcción simbólica que determinará las actividades y el hacer de los sujetos ya sea desde la adquisición de bienes materiales a la configuración de la identidad. Así, el género se reconoce desde dos bases inseparables propuestas por Scott (1996): por un lado, es elemento constituido de las relaciones basadas en la diferencia de sexos; y por otro, es la forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996, p. 23). Esta definición, en su primer punto, plantea que la sexualidad juega un papel determinante en la vida de las personas. Sin embargo, la mirada histórica feminista de Joan

Scott va más allá del sexo, y encuentra cuatro puntos culturales precisos para el análisis de la relación de diferenciación.

2.1. Socialmente ¿qué se dice?

Scott (1996) propone en primer lugar considerar los símbolos culturalmente disponibles, estos son representaciones compartidas en determinadas culturas que actúan como ejemplos del “deber ser” en un contexto particular, como ejemplo se encuentran metáforas, historias, leyendas en diferentes culturas; en Colombia se puede ver a la Diosa Bachué de los Muisca que reproduce la maternidad como base de la vida humana, reafirmando el papel reproductivo de las mujeres; también se encuentra a María en el discurso judeo cristiano.

En segundo lugar, la historiadora establece que, relacionados con los símbolos culturales, se establecerán conceptos normativos que reproducen los discursos de género, se llaman normativos porque se plantean como un “deber ser” que aporta a la comunidad; si se analizan diferentes estudios culturales se evidencia que estos se encuentran presentes en todos ellos con diversos nombres. En el caso de Martínez Hincapié, quien propone la cultura como construcciones sociales que permiten ver y vivir el mundo de una manera en pos de “la supervivencia de nuestra raza” (Martínez-Hincapié, 2015, p. 5) existen unos imaginarios atávicos⁴, definidos como el discurso público, por el cual el individuo y la sociedad mantiene ciertas creencias para la supervivencia.

Por su parte, la maestría en comunicación-educación en la cultura plantea la existencia de tres órdenes (Solano, 2016, p. 138) dentro de los cuales los conceptos normativos se conocen como lo sociocultural y remiten al contexto socio-político de la época que construye una mirada de ser mujeres particulares para ese contexto y no otro. Así, se puede establecer que la cultura se basa en unas creencias de un momento determinado que buscan la supervivencia de la comunidad; estas se establecen como representaciones o discursos que perpetúan características de los géneros. Se llaman de diferentes formas según

⁴ Los imaginarios atávicos son considerados por el autor Martínez Hincapié (2015) como la tendencia a imitar y mantener costumbres de épocas pasadas. Esto refiere a los imaginarios que legitiman unas creencias en función de la supervivencia de la raza, se legitiman en la sociedad y se transmiten o heredan inconscientemente (p. 5)

los autores, pero para este trabajo se decidió denominarlo como “deber ser”, es decir, aquellas acciones permitidas o debidas que se convierten en imperativos universales categóricos⁵ (Montoya y Cedros, 2007, p. 294) para cada uno de los géneros. Para las mujeres, estos discursos del “deber ser” han sido fundamentados en la necesidad de mantener el sistema capitalista con un tipo particular de familia, sexualidad y procreación (Federici, 2018, p. 30).

El “deber ser” es una herramienta necesaria que construye a su alrededor estructuras institucionalizadas o no, que permiten reafirmarlos y conservarlos. Por ejemplo, las jerarquías de poder legitimadas por políticas y leyes, religión y educación. Si bien Martínez Hincapié (2015) hace referencia a la supervivencia como base de las sociedades las condiciones materiales de un sistema económico capitalista e industrial de la época contemporánea se vuelve relevante, en la medida en que la supervivencia ya no refiere a fuerzas externas y naturales, sino a un sistema que debe ser mantenido para la perduración del estilo de vida promovido.

La institucionalidad de las normas tendrá relación, por tanto, con el tercer punto planteado por Scott (1996), quien menciona las estructuras en las que se desenvuelven los sujetos, donde se reafirman o complementan los símbolos culturales y los conceptos normativos, como por ejemplo la familia o el mercado laboral. Todos ellos deben ser entendidos en el conjunto, no de forma aislada; primar sobre la familia desconociendo las políticas puede llevar a la incomprensión de las dinámicas subyacentes al funcionamiento del núcleo familiar, porque estos elementos construyen el ser íntegramente.

Para este trabajo en particular, es necesario considerar la base económica, ya que esta ha sido la primera estructura de poder de las sociedades de acumulación, que establece, a su vez, una superestructura jurídica y política que guiará su funcionamiento. La base económica, y junto a ella el trabajo se construye como “muchísimo más que eso. Es la condición básica y fundamental de toda la vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre” (Engels citado en Williams, 2000), porque este “pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma

⁵ Los imperativos universales categóricos son construcciones sociales que se analizan de la ética Kantiana: “El imperativo categórico de Kant dice que debemos actuar siempre de tal manera que podamos conseguir que la máxima de nuestra acción se convierta en ley universal” (Montoya y Cedros, 2007, p. 294)

útil para su propia vida” (Marx, 1999, p. 215) es decir, es el trabajo uno de los medios que el ser humano encuentra para la búsqueda de la supervivencia.

Sin embargo, como categoría, el trabajo deberá entenderse en las sociedades en que se desarrolló; no todos los trabajos son para todos, han existidos desde tiempos inmemorables divisiones y asignaciones propias. Esta denominación comenzó a plantearse desde la instauración del sistema capitalista, reconociendo que existe “una división entre diferentes ocupaciones y aptitudes, en el capitalismo deviene una compleja división en operaciones productivas separadas en el interior de un proceso colectivo mecanizado” (Dobb, 2008, p. XIII). En el caso de las mujeres se da una particularidad, ya que la división no es por aptitudes, sino simplemente por el sexo. Dicen la filósofa brasilera Helena Hirata y la socióloga francesa Kergoat a propósito de esto:

La división del trabajo entre los varones y las mujeres forma parte de la división social del trabajo. Desde un punto de vista histórico, se observa que la actual estructuración de la división sexual del trabajo (trabajo asalariado/trabajo doméstico, fábrica-oficina/familia) apareció simultáneamente con el capitalismo, y que la relación salarial no hubiera podido establecerse en ausencia del trabajo doméstico (de paso advertimos que este concepto de ‘trabajo doméstico’ no es ni a-histórico ni transhistórico; por el contrario, su aparición está fechada históricamente). Del nacimiento del capitalismo al período actual, las modalidades de esta división del trabajo entre los sexos, tanto en el salariado como en el trabajo doméstico, evolucionan en el tiempo de manera concomitante con las relaciones de producción (...)

El análisis de la división sexual del trabajo tiene sus bases en la economía política; muchos autores mantienen postulados genéricos respecto al trabajo de las mujeres, así lo postula Scott (1993) al analizar las ideas del Siglo XIX, que “entre ellos se hallaba la idea de que los salarios de los varones debían ser suficientes no solo para su propio sostén, sino también para el de una familia”, en contraste las mujeres no necesitaban sino mantenerse a sí mismas (Scott, 1993, p. 416).

2.2. Y el feminismo ¿cómo entra?

Los estudios feministas, frente a la división sexual del trabajo, han colocado en debate el trabajo doméstico, ligado fuertemente al cuidado; dicha categoría toma relevancia al comprender que cada tiempo y sociedad le otorga un significado propio, normalmente basado en las sociedades occidentales, y que va estrechamente ligado al modo de producción que propone a las mujeres desde el cuidado y atención a los demás; y al hombre como productor de bienes. Esto se ha replicado en la historia de la separación de hogar y trabajo que se escribió de tal forma que “subrayar con tanto énfasis las diferencias funcionales y biológicas entre mujeres y hombres que se termina por legitimar e institucionalizar estas diferencias como base de la organización social” (Scott, 1993, pp. 6-7). De modo que, lo que las mujeres son en el hogar, ha sido llevado a las grandes esferas sociales.

Así las acciones del cuidado son aquellas que están “destinadas a garantizar el mantenimiento cotidiano, físico y emocional de las personas y del entorno inmediato, es decir, lo que habitualmente conocemos como trabajo doméstico y reproductivo” (Arango y Pineda, 2012, p. 102). De este modo, el trabajo doméstico no remunerado recae en las mujeres, así como aquellos remunerados que le permiten obtener un ingreso, pero que son la ampliación de las obligaciones hogareñas, tal como trabajar en aseo, cuidado de niños, lavadoras, planchadoras, cocineras, entre otras. El análisis de estas actividades da como resultado una amplia participación laboral femenina, ya que las mujeres buscaron en los mercados informales el acceso que los patrones de la división sexual del trabajo y la generalización del trabajo del cuidado le negaron (Arango y Pineda, 2012, p. 107).

Abordar la categoría de cuidado, tiene una intencionalidad para comprender los espacios laborales que se abrieron a las mujeres de las décadas de los cuarenta y cincuenta en Duitama, ya que el cuidado como actividad comprende las “disposiciones personales que remiten a la ética del cuidado tales como la preocupación por el bienestar de otras personas o la capacidad de identificar sus necesidades, [...] indisociables de un conjunto de actividades que se deben realizar” (Arango Gaviria, 2015, p. 103). Y eso no solo se ha restringido en el sistema patriarcal en las mujeres, sino también a comunidades minoritarias. En el caso de las mujeres duitamenses abordadas, no solo se dedican a estas acciones por su género, sino que

influye también su minoría en el mercado laboral, asumiendo aquellas actividades que no hacen otros y en su calidad de campesinas llegadas a la ciudad.

De esta forma, el trabajo y la estructura económica asignan roles y clases sociales que se basan en la producción (como mano de obra productiva, es decir, obrero/as y demás); y se apoyan en una fuerza reproductiva, y su mantenimiento. En ambos casos (producción y reproducción) la “vida material condiciona en general el proceso de vida social, política y espiritual” (Marx, 2008, p. 4-5) de los sujetos. Se hará un especial énfasis en las mujeres para los intereses de este trabajo. Mientras que a lo largo de la historia el acceso a labores en fábricas fue restringido para las mujeres, a principios del siglo XX la incorporación de ellas al mercado laboral demostró, por un lado, la igualdad en el desempeño de labores estableciéndose como fuerza productiva, por otro, dejó en evidencia la función social del género como fuerza reproductora social de la mano de obra, y de la vida material, adquiriendo relevancia política y económica (Betancourt, 2014, p. 121-122). En este punto, resulta pertinente, sin embargo, no entender el Marxismo como una mirada única y verídica, sino como una base que será analizada desde la perspectiva del feminismo materialista⁶.

Desde el punto de vista productivo, las mujeres debieron afrontar un mundo que no las reconoce en su diferencia, sino en la igualdad. Aunque Simone de Beauvoir reconociera que la opresión social de las mujeres es una consecuencia directa de la opresión económica, su afirmación sobre la vuelta de todo el sexo femenino a la industria pública no es del todo positiva (Beauvoir, 2000, p. 20). La incorporación de las mujeres no tuvo una finalidad igualitaria, por el contrario, la apertura se basó en el aprovechamiento de una mano de obra más económica, debilitada por las políticas sociales, y además condicionada a restringir otros aspectos de su vida como la maternidad⁷.

⁶ “El feminismo materialista se basa en las ideas de Simone de Beauvoir, y confronta con las lecturas tradicionales del materialismo histórico, retomando análisis a los textos de Federico Engels, en especial, El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado (1884), pero sin limitarse a ello” (Femenías, 2015, p. 149). Se encuentran entre las autoras Colette Guillaumin, Danielle Juteau, Christine Delphy, Danièle Kergoat, entre otras.

⁷ Existen múltiples ejemplos de este caso, pero mencionaremos el estudio realizado por Serrano (2010). El término es acuñado por Serrano en su texto “Las solteras obreras” (2010) y se refiere a aquellas mujeres producto del proceso de incorporación al mercado laboral fabril en Medellín a principio del Siglo XX. La característica principal de estas mujeres es que, si bien habían sido preparadas para la vida marital, las condiciones sociales o económicas las obligan a desempeñarse en el mundo laboral por un salario, dejando de lado las aspiraciones de vida afectiva y la maternidad.

Quizás por esto, Eleijabetia (1987) planteaba que el uso de los términos Obreros, en la teoría marxista, como genéricos de obreros y obreras:

está construido mediante un mecanismo de abstracción, sobre los hombres adultos y <<activos>>, y que [...] exige de éstas [las mujeres] que lleguen a ser <<hombres>>, luchen por llegar a ser sus iguales y encuadrarse así en un genérico que posiblemente no contempla su especificidad (p. 36).

Así, las mujeres colombianas que se incorporaron al sistema fabril durante los inicios del Siglo XX generaron nuevas formas de vida por la necesidad económica y la necesidad de mano de obra, ya no basadas en la familia, como la religión católica y el sistema educativo promovían, sino que se volverían pilares económicos de su núcleo social, pero en la renuncia a ciertas condiciones. Es decir, a principios del Siglo XX las mujeres de la época podían aceptar la condición de solteras obreras y “legítimamente abstenerse o distanciarse de la tarea primaria de la reproducción, en nombre de la producción” (Serrano, 2010, p. 463).

2.3. Lo privado, lo público y lo interseccional

La producción, no solo condiciona las dinámicas al interior de las empresas, por el contrario, las relaciones de producción funcionaron y moldearon la producción material a través de la ley y el orden, el bienestar social, el entretenimiento y la opinión pública (Williams, 2000, p. 112), y con ella las condiciones de reproducción. Si bien la reproducción, y por tanto el rol de las mujeres en ella, entra en una dinámica, que “aun cuando parece dominando las preocupaciones sociales y políticas, y aun cuando inspire lo esencial de las nociones ideológicas-jurídicas está subordinado a las condiciones de producción” (Meillassoux, 1989, p. 62).

Continuando en el marco de la producción, la relación de las mujeres con el trabajo, de manera desigual respecto al hombre, aun cuando el análisis marxista insista en unificarlos, se abren nuevos espacios que serán centrales para la discusión de la “agencia e identidad”⁸, porque estos lugares son los que han permitido a las mujeres consolidar subjetividades políticas (Miller, 2003, p. 14). La subjetividad política se forma en la inferioridad del valor

⁸ La agencia refiere a “capacidad de acción que se habilita y crea en relaciones de subordinación históricamente específicas” (Contreras-Hernández y Trujillo-Cristoffanini, 2017, p. 165-166).

del trabajo de las mujeres en las fábricas, como era el caso del Fabricato, pero que, aunque tuvieran una identidad grupal, pudieron generar una resistencia a través de la organización sindical, y con lideresas como Betsabé Espinal. La agencia, sin embargo, nunca fue planteada en el ámbito de la producción. Las mujeres ingresan a estos espacios, continuando con las agencias del hogar. Así, autores como Engels al hablar de desigualdad obrera, menciona la opresión, pero, la desigualdad de género se establece en el ámbito privado (Eleijabetia, 1987, p. 34). Como si la división sexual del trabajo en las empresas no hubiera estado condicionada por la extensión de lo privado a lo público para mantener las estructuras vigentes.

Con esa línea tan delgada entre la producción y reproducción, hacen que la unidad doméstica tome principal interés para la enseñanza y asimilación de lo femenino y lo masculino, y sus roles sociales que se conforman en “las relaciones de poder a escala micro y que son mediados por las estructuras de parentesco” (Urrea Giraldo, 1994, p. 68). Por tanto, el hecho de tener un jefe de hogar hombre, donde el padre o abuelo tiene la autoridad por su capacidad de traer el dinero, y donde las mujeres deben garantizar la subsistencia del núcleo, no son más que enseñanzas micro de las macro relaciones de poder en el orden social.

La subsistencia o la supervivencia de la especie humana, en las comunidades capitalistas están ligadas a ciertas aptitudes que Meillassoux (1989) menciona como autosubsistencia, siendo esta la capacidad de mantener y perpetuar el modo de vida mediante los recursos obtenidos por explotación directa y que están al alcance de su posición social. Para la autora la autosubsistencia en el espacio doméstico se liga a la necesidad de circulación de un producto, por tanto, la reproducción en este espacio no solo tiene que ver con la formación de la mano de obra para el trabajo, sino también con una sociedad de consumo (p. 59).

La mayor crítica al marxismo fue que ignoró que en la reproducción existieran unas relaciones de poder, ya que allí es donde se encontraban las posibilidades de subsistencia de la raza, sin una sociedad que estuviera preparada para consumir lo que las empresas producían, no existiría la necesidad de que estas lo hicieran (Meillassoux, 1989, p. 79). Dice Urrea Giraldo que, de acuerdo con la orientación marxista, el sujeto de la historia era la clase trabajadora y en última instancia con el desarrollo de la conciencia de la clase trabajadora se

resolvía el problema del sujeto histórico, en donde el individuo y la subjetividad quedaban subsumidas en este concepto meta-histórico totalizante (Urrea Giraldo, 1994, p. 59).

Sin embargo, autoras como Silvia Federici plantean una alternativa afirmando que “Marx no ignoró [...] [que] la fuerza de trabajo debe producirse. Redujo la actividad reproductiva al consumo de mercancías que los trabajadores podrían comprar con sus salarios y al trabajo que requiere la producción de estas mercancías” (2018, p. 25). De este modo, Marx se enfocó en las clases sociales, pero no serán ellas las necesarias para la subsistencia, sino la unidad mínima, y con ellas el trabajo doméstico, que incluso en la ley, no fue reconocido como trabajo propiamente sino hasta entrado el Siglo XX.

La clase es mucho más que la definición de Marx sobre las relaciones respecto de los medios de producción. La clase incluye tu comportamiento, tus presupuestos básicos acerca de la vida. Tu experiencia —determinada por tu clase— valida esos presupuestos, cómo te han enseñado a comportarte, qué se espera de ti y de los demás, tu concepción del futuro, cómo comprendes tus problemas y cómo los resuelves, cómo te sientes, piensas, actúas. Son estos patrones de comportamiento los que las mujeres de clase media se resisten a reconocer, aunque quieran perfectamente aceptar la idea de clase en términos marxistas, un truco que les impide enfrentarse de verdad con el comportamiento de clase y cambiar en ellas mismas ese comportamiento. Son estos patrones los que deben ser reconocidos, comprendidos y cambiados (Mae Brown citado en Hooks, 2004, p. 36).

En contraste, la antropóloga feminista Marcela Lagarde (1993, p. 127) propone que “las mujeres no constituyen una clase, pero están en todas ellas. La teoría de las clases permite comprender aspectos de sus vidas y de las sociedades que ocurren, pero no su condición genérica. Las mujeres son oprimidas por ser mujeres, no son explotadas (solo algunas) por su posición de clase. Entonces, no es válido homologar opresión y explotación”. Además, al hablar de las luchas, mencionar solo la clase media blanca, recae en un reduccionismo. Quizás, el pensar en las luchas de clases, no dejó identificar el trabajo de opresión y resistencia que se dieron en los grupos de mujeres, y mucho más allá en mujeres de diferentes grupos sociales como campesinas, obreras e indígenas.

En Colombia, particularmente, estos grupos han sido de poco interés e invisibilizados, sufriendo una doble, y hasta triple, discriminación, como mujeres, como pobres y desde lo racial. Sin embargo, la discriminación se dio en los derechos atribuibles, mas no en los deberes. Estos últimos son repartidos de manera igualitaria para todos los grupos sociales de mujeres, sin distinción de sus características particulares. Por ello, fue menester el entendimiento de la interseccionalidad de las mujeres en Duitama.

A lo largo de los avances de los estudios feministas se estableció la importancia no solo de pensar el género como categoría de análisis, sino que este era parte de una intersección de categorías que conformaban a los “sujetos sociales”. Si bien Simone de Beauvoir (1949) establecía que “no se nace mujer, se llega a serlo”, fue su posición de entender las mujeres en dos tipologías: burguesía europea y proletariado desconociendo un sinfín de mujeres, lo que llevó a otros a cuestionar su discurso. Así, autoras como Christine Delphy en los años ochenta comprenden la multiplicidad de mujeres observando a las hijas de mujeres africanas en Francia, en la relación de la etnia, la clase y la raza (Delphy citada por Smaldone, 2014).

Estas miradas se constituyeron como unas primeras aproximaciones a la interseccionalidad. Sin embargo, no fue hasta 1989 que Kimberlé Crenshaw, establecería el término de “interseccionalidad”, ya que consideró que “había categorías como la raza y el género que interseccionaban e influían en la vida de las personas” (Crenshaw citado por Expósito Molina, 2012, p. 210).

La economista feminista colombiana Mara Viveros (2016) se ha encargado de analizar el término de interseccionalidad desde diversas autoras; en su texto “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación” remite las primeras apariciones de los estudios interseccionales al Siglo XVIII, con autoras como Olympia de Gouges en Europa, Sojourner Truth en Estados Unidos y Clorinda Matto de Turne en Perú, entre muchas otras. Mara Viveros atribuye el nacimiento de la interseccionalidad y su éxito en diversos estudios sociales feministas que se presenta como una alternativa al feminismo blanco hegemónico; así, retoma el trabajo de diferentes mujeres feministas que desarrollan trabajos durante el Siglo XX, estacando a “Angela Davis, Audre Lorde, Bell Hooks, June Jordan, Norma Alarcón, Chela Sandoval, Cherríe Moraga, Gloria Anzaldúa, Chandra

Talpade Mohanty, María Lugones” (p. 4), como centrales en para el desarrollo de esta propuesta.

Pero, aún con los avances que se dieron en el Siglo XX, Mara Viveros menciona a la abogada afrodescendiente Kimberlé Crenshaw quien acuñó el término en 1989. Crenshaw identificó la situación de mujeres de color en Estados Unidos, asumiendo que en sus experiencias interceptan las diferentes estructuras, donde la dimensión de clase no es independiente de la de raza o género (Crenshaw, 1991), de modo que no solo lo económico interviene en las vivencias de los grupos sociales, sino también otras categorías. Como ejemplo presenta que no es lo mismo ser hombre blanco que hombre negro, ni hombre negro pudiente a hombre negro de clase baja, no solo porque condiciona sus lugares de trabajo, sino las cotidianidades; mucho más aún si se incorpora el género, la aspiración social y económica difiere entre mujeres blancas y mujeres negras, también difiere entre hombres y mujeres negros.

El análisis legal de Kimberlé Crenshaw, siendo ella abogada, concluyó en que las leyes han sido las que logran una homogeneización de grupos sociales en categorías únicas que desconocieron las diferencias, y junto a ello, las necesidades propias de los diferentes grupos no dominantes. Así, se crea “la existencia de diferentes prioridades, referidos a la búsqueda de recursos” (Crenshaw, 2012, p. 97), donde las clases excluidas son, en ocasiones, estos recursos, necesarios para el sistema, pero en las condiciones que la estructura económica lo requiera. Consideró, por tanto, que la legislación ha funcionado para el establecimiento intencional de subordinación, y junto a ello crear un desempoderamiento de grupos sociales (Crenshaw, 2012, p. 95).

Crenshaw planteó así la existencia de una interseccionalidad estructural, que se corresponde con las formas individuales de desigualdad, y la interseccionalidad política que remite a cómo desde los social se aborda y manejan las desigualdades. En todo caso, lo que Crenshaw propone con estas categorías es la observación no desde la suma de las desigualdades, sino que la desigualdad depende de múltiples factores como lo individual, sentires, experiencias y subjetividades; y del grupo social en el que se vive, que se encuentra en una estructura macro de la sociedad respondiendo a las relaciones de poder propias de ese contexto histórico particular.

Crenshaw será una de las primeras en afirmar la existencia de niveles, pero no la única. La investigadora Nira Yuval Davis propuso en 2006 comprender las categorías en la división social, ya que esta tiene diferentes elementos que la componen, desde las organizaciones, lo intersubjetivo, las formas experienciales y presentativas que afectan tanto la forma en que se teorizan ellas y sus interrelaciones; “In other words, they are expressed in specific institutions and organizations, such as state laws and state agencies, trade unions, voluntary organizations and the family” (Yuval Davis, 2006, p. 198). De este modo, más allá de los niveles, Yuval Davis (2006) enfatiza en las estructuras sociales que regirán los espacios sociales de los sujetos.

En su texto “Intersectionality and Feminist Politics”, Yuval Davis (2006) atribuye diferentes divisiones, mientras el género desde lo sexual define los roles sociales, la sexualidad establece los discursos de relación de los sujetos. Por otro lado, las categorías étnicas y raciales se relacionan con los discursos de colectividades “constructed around exclusionary/inclusionary boundaries” (Barth citado en Yuval Davis, 2006, p.201). De esta forma, lo individual y lo social se encuentran atravesados por las categorías en diferentes niveles, dependiendo del lugar asignado por los discursos sociales, sean estos inclusivos o excluyentes.

Para 2007, la interseccionalidad sería ya analizada como un paradigma por la politóloga Ange Marie Hancock (2007) quien comprendió que la categorización se realiza desde la diferencia y que “las categorías son más que la suma de sus partes”, es decir que, género, raza y demás, deben ser evaluadas de manera complementaria y no de manera aislada, desconocer cualquiera de ellas puede llevar a un reduccionismo innecesario. Además, propone comprender tanto lo individual como lo institucional, es decir, la experiencia del sujeto y las estructuras en donde se desenvuelve, ya que de ambas y de su dinámica dependen las categorías de la diferencia que servirán de base para cualquier investigación posible (Hancock, 2007, pp. 251-252). Es decir, la interseccionalidad de categorías tendrá por tanto dos bases: lo empírico, lo que se ve en la realidad; y lo teórico, la categorización y sus relaciones, ambos darán un estudio completo, o, como dice la autora, más completo posible, sin negar la existencia de otros paradigmas.

De esta forma, Ange Marie Hancock reafirmó la necesidad de comprender las categorías y las relaciones entre ellas mencionando que detrás de estas subyace la causalidad compleja, y que, para llegar a resolverlo, desde lo investigativo y normativo, debe evaluarse los niveles individuales e institucionales reconociendo las categorías de manera múltiple, pero no mutuamente independiente; ya que estas son constitutivas (Hancock, 2007, p 252). Así, la interseccionalidad comienza a tomar forma como paradigma de enfoque en las investigaciones, la autora deja abierto el uso de diferentes métodos frente a las posibilidades que ofrece este paradigma en cuanto a investigaciones.

Por otro lado, entre las autoras destacadas en el abordaje de la interseccionalidad en Latinoamérica se encuentra la argentina Lugones. Ella analiza la interseccionalidad desde la relación del género con el poder que plantea Scott (1996), pero desde la perspectiva decolonial. Lugones (2008) establece que, para autores como Aníbal Quijano⁹ en su análisis de la colonialidad, la relación de poder se estructuró en “cuatro ámbitos básicos de la existencia humana: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetividad/intersubjetividad, sus recursos y productos” (Quijano citado por Lugones, 2008, p. 78). Sin embargo, Lugones critica la asignación netamente biológica por parte del autor para la definición del género. La interseccionalidad así comprendida, representa un análisis propio de las mujeres que se alejan de las mujeres blancas eurocentrista, para darse paso en la comprensión de un espacio mediado por la interrelación propuesta desde la dinámica colonialidad/modernidad (Lugones, 2008, p. 78).

Cerrando este apartado, como un breve acercamiento a la interseccionalidad que propone comprenderlo como un paradigma de abordaje para el estudio de las mujeres de Duitama de mediados del Siglo XX que pretende comprender las diferentes categorías que las interseccionaban, en un primer punto en los discursos estructurales bajados por la educación, y en la particularidad de cada caso, comprendiendo las experiencias, sentires de la individualidad propia de estas mujeres.

⁹ Aníbal Quijano fue un sociólogo y teórico político peruano que estableció la Teoría de la “Colonialidad del poder”, la cual establece que la dominación eurocentrista se estableció desde la colonización de América y posicionó el sistema de dominación europea por dos puntos particulares: la idea de la raza y el establecimiento de los modos de producción.

2.4. Y el individuo ¿qué?

Hasta este punto, hemos abordado tres de los cuatro puntos planteados por Scott en la construcción del género. Repasando encontramos: (1) los símbolos culturalmente disponibles; (2) los conceptos normativos; (3) las estructuras; en cuarto lugar, y, por último, la autora propone entender el papel de la identidad subjetiva, la cual deviene del psicoanálisis, reconociendo la particularidad específica de los individuos que se desarrolla a continuación.

En su análisis de la teoría cultural, Raymond Williams afirma que la cultura moldea al sujeto en una objetividad histórica, asociada con las condiciones en que, en cualquier punto particular del tiempo, los hombres y mujeres se encuentran con que han nacido; y por otro lado, se moldea en una “objetividad abstracta, en la cual el proceso «determinante» es «independiente de su voluntad»; [...] en el sentido absoluto de que no pueden controlarlo; solo pueden procurar comprenderlo y, en consecuencia, guiar sus acciones en armonía con él” (Williams, 2000, p.105). Es decir, el ser humano actúa de manera única comprendiendo la posición que le haya sido asignada en la super-estructura. Esto resulta limitante y contradictorio, ya que hemos visto levantarse y romper las normas en múltiples movimientos sociales; si todo fuera como Williams sugiere, las resistencias de grupos de mujeres no hubieran existido; quizás por ello Engels (1890), abre la posibilidad a las voluntades individuales como formas de resistencias a las objetividades históricas y abstractas.

Martínez Hincapié (2015) propone estas resistencias como discursos ocultos o actos creativos¹⁰ originados en la periferia cultural, en este caso, grupos triplemente discriminados, y que se presentan como la capacidad de resistir (p. 25). En este caso, para el autor es la creatividad lo que se manifiesta en las formas del hacer o el ser en la cotidianidad como espacio de poder. Y en este punto, por tanto, es menester enfocarnos en los dos órdenes que no se han mencionado de Solano: lo psicológico-social y lo educativo. El primero, establece la relación del construirse en la dinámica social e individual, entre el “se dicen” y “dicen”; el segundo, lo educativo, conjuga el “dicen” con el “nos dicen”.

¹⁰ Los actos creativos responden para el autor Martínez Hincapié (2015) a los actos o pensamiento que no se logran regular en el discurso público, porque no responden a la lógica de cambio que tiene la vida; y se dan cuando la realidad social se hace insostenible. Ejemplo de ello en este trabajo es la resistencia de las mujeres que no se manifiesta solo en los pensamientos, sino en el hacer. (pp.22-23)

En el primer punto, por lo tanto, se consideró necesaria una revisión, primero porque los cambios se han dado no por las “voluntades individuales”, sino por las situaciones propias que les ha tocado afrontar a las mujeres. Por ejemplo, una madre con cinco hijos que queda viuda, y condicionada por la sociedad a responder por esos niños, se ve en la obligación de salir adelante de algún modo. La resistencia a las objetividades abstracta e histórica no se dio por voluntad, sino por necesidad, y esta ha sido la base de todas las fracturas sociales. Por otro lado, disminuir los actos creativos a “voluntades individuales” restringe la unión en grupos, y como se ha evidenciado a lo largo de la historia, una sola persona no hace un cambio, aunque las versiones posteriores intenten mostrarlo de ese modo, sino en grupos con sentimientos y situaciones compartidas. Es decir, ninguna mujer en la historia luchó sola para lograr algo. El voto no se dio solo porque unas mujeres como Ofelia Uribe entraran a discutir en las entidades gubernamentales, sino que devino de una demanda de múltiples mujeres en diferentes niveles sociales, que comenzaban a exigir, a través de sus acciones, un cambio. Por tanto, todo acto creativo deberá entenderse como un proceso complejo de múltiples individualidades compartidas.

En el segundo punto, lo educativo se abordó no solo en la transmisión educativa donde se forma el “deber ser” esperado en la sociedad, sino que, lo educativo es un proceso de construcción intergeneracional. Así, se trabajó desde el campo de la comunicación-educación, aunque este haya sido restringido en ocasiones (no tan pocas) a espacios académicos e institucionales o a los medios de comunicación dejando los procesos educativos no institucionalizado a campos como la comunicación popular, la educación popular entre otros. Lo cierto es que, si la base del proceso educativo se encuentra en la relación pedagógica, es decir, la relación entre un sujeto que enseña y otro que aprende, entonces se puede entender que una madre, quizás inconscientemente o quizás no, enseña o transmite a sus hijos (y viceversa) valores y formas de ver el mundo. Por tanto, esta relación recíproca, se convierte en un proceso educomunicativo en la medida en que las personas aprehenden y se da en el día a día de la vida. Dicen Mora y Muñoz (2016):

la relación entre comunicación y educación sigue existiendo y está presente de formas diversas en la vida cotidiana y que en este sentido los lugares donde se despliega dejaron de pertenecer a instituciones que se la apropian; hoy se expande por la vida cultural en su totalidad (p. 12).

Como para comprender mejor, la mexicana Rossana Reguillo (1995) menciona como fundamento de la comunicación, y junto con ella de la educación, a la interacción de sujetos social e históricamente situados, de modo que el “proceso de producción-recepción-producción de significados, [estará] determinado en primera instancia por el lugar social de los actores en la estructura” (p.39). Destaca la autora la existencia de instituciones que han sido reconocidas o legitimadas en las sociedades que se encargan de la producción de discursos respecto a valores, representaciones y formas de comprender el mundo que han sido aceptados y legitimados, sin embargo, estos pasan por las prácticas sociales de cada sujeto, donde entra en juego lo individual y lo colectivo “que se origina entre las necesidades y los valores” (p.40).

Así, la comunicación “en tanto práctica social, es [...] una acción transformadora” (p.39). Este acto transformador no se consideró como tal solo por la subjetividad, sino que entra en juego la “producción-recepción-producción”, es decir, “dicen-se dicen-nos dicen”, un “acontecimiento en el que los cuerpos se relacionan unos con otros, modificando su posibilidad de acción y transformándose en cuerpos sociales diferentes” (Muñoz, 2016, p. 93).

De este modo, comunicación y educación en su cotidianidad y como complementarias, se convierten en herramientas o situaciones a través de las cuales se producen, movilizan y contradicen los discursos de género. O como afirman Rosales y Sambucetti (sf) “la comunicación es producción de sentidos, de prácticas y de saberes [...], también es una práctica intencionada de difusión que contribuye (o debería) a desentramar lo naturalizado y a preguntarnos cómo es posible seguir reproduciendo instituciones que excluyen y narran a las mujeres” (p. 2). Pero también, los procesos educomunicativos alrededor del trabajo, la familia y múltiples espacios habitados se vuelven actos creativos de rebeldía. En el caso de las mujeres de Duitama, con su confluencia de particularidades económicas, laborales y de género, se volvieron la base de las luchas actuales de reivindicación de las mujeres.

Las categorías aquí presentadas respondieron a la necesidad de pensar a las mujeres de Duitama como una intersección de múltiples factores fuertemente ligados y descritos por Joan Scott (1996) en la construcción del género, que fue base de este trabajo. El género, el

ámbito laboral, los discursos y categorías como el cuidado fueron elementos que permitieron comprender las circunstancias de producción y reproducción de los discursos, y las formas del “deber ser” femenino; al tiempo que brindaron un panorama teórico de la construcción de los sujetos anclados a un momento histórico-social determinado. Y quizás comprender las roturas posibles que proponen desde su periferia cultural, lejos de la cultura dominantes como luchas invisibles que se gestaron en su cotidianidad, y que, a la fecha, son en parte, base de los movimientos femeninos actuales; es decir, se apoyan en las bases de la ética del cuidado, que busca romper con el modelo binario y jerárquico del género para convertirse en un movimiento de liberación feminista (Gilligan, 2013, p.31).

3. ¿Qué pasaba en ese tiempo?

El historiador Eric Hobsbawm realizó un análisis sobre las perspectivas para entender el Siglo XX. Su hipótesis establece que el periodo de 1914 a 1991, sería el ideal para caracterizar “el corto siglo veinte” (1994), como una etapa histórica coherente al igual que compleja, allí se encontraron razones suficientes para comprender los sucesos históricos siguientes. El siglo corto se estructura en un índice asociado a varias metáforas, que para este trabajo investigativo son precisas y funcionales, especialmente los dos primeros cortes: la "era de las catástrofes" de 1914-1945 y la "edad de oro" de 1945 a 1973.

Para la contextualización de esta investigación se usó la síntesis propuesta por Hobsbawm, la cual se complementa con las propuestas de Mejía y LaRosa (2013), Bushnell (1993), Safford y Palacios (2011), Melo (2019); entre otros colombianistas que sostienen que la historia de Colombia del Siglo XX yace en las transformaciones económicas, políticas y culturales de los años 30 y 40, décadas en las cuales la sociedad colombiana establece nuevas relaciones enmarcadas en la transformación del uso de la tierra, iniciativas industriales y la consolidación del mundo urbano. Mientras que, en los años 40 al 70 se centrarán en la urbanización de ciudades intermedias, la transición demográfica, las nuevas relaciones entre actores sociales y el precario desarrollo de la economía nacional.

3.1. Del país rural al país urbano: Colombia en búsqueda del proyecto modernizador 1920-1940

El período entre 1923 y 1931 se ubica entre las dos grandes guerras, este período evidenció las transformaciones políticas, sociales nunca vistas en algunos países europeos y latinoamericanos. El boom de los mercados internacionales de capital con origen en Estados Unidos es un ejemplo de lo anterior. Para América Latina, y Colombia en particular, esos años fueron importantes: el fuerte influjo de los recursos internacionales de crédito, los buenos precios de algunos productos de exportación y la creación de nuevas instituciones económicas (Sánchez Torres y Bedoya Ospina, 2017, p. 27) en los países de la región marcaron el período, convirtiéndolo en uno de los más importantes del Siglo XX.

En lo que a Colombia se refiere, el periodo conocido como la “danza de los millones”¹¹ trajo consigo el regreso al país de los mercados internacionales de capital luego de una etapa de interminables guerras civiles y de un estancamiento en todos los niveles de la sociedad colombiana. El regreso, sin embargo, estuvo precedido por una serie de esfuerzos para modernizar la administración pública para hacer el país atractivo para los inversionistas extranjeros. El Banco de la República, que en corto tiempo logró establecerse como una entidad de referencia nacional, fue una de las instituciones creadas durante ese período y sus acciones desempeñaron un papel fundamental en el devenir económico del país (Sánchez Torres y Bedoya Ospina, 2017, p. 27).

A pesar de la lentitud del avance industrial, comenzaron a principios de Siglo XX a funcionar al inicio como pequeñas empresas de tinte artesanal aquellas orientadas a textiles, tabaco, alimentos, bebidas, calzado, textiles, fósforos y velas; y otros productos como cemento, vidrio, loza, hierro, muebles. Junto a ellas, también se originaron las primeras generaciones de obreros y obreras. Si bien las mujeres siempre estuvieron vinculadas al mundo laboral a través de su participación en el sector agrícola y en la venta de productos del campo en las ciudades, la crisis de principio de siglo obliga a las mujeres de poca participación en la zona rural a buscar un trabajo en las fábricas que le permitieran contribuir con la economía familiar. En Antioquia, para esa época comenzaban a proliferar las empresas textiles, y el 40% de la población femenina asalariada que trabajaba en ellas era, para 1916, proveniente de zonas rurales (Reyes y Saavedra, 2005, p. 34).

Las mujeres que ingresaban lo hacían en su edad productiva, por tanto, sus edades se encontraban entre los quince y veinte años. Para ellas, era necesario evitar la maternidad y el matrimonio, porque eso significaba ser excluidas del ámbito laboral fabril. Además, a través de revisiones de crónicas de la época, Reyes y Saavedra encuentran gran cantidad de “criadas” que se desempeñaban como lavanderas, planchadoras, lavadoras de piso, costureras, cocineras (Reyes y Saavedra, 2005, p. 47) o maestras ya que la educación comenzaba a perfilarse para el sexo femenino a este tipo de actividad.

¹¹ La danza de los millones hace referencia a la economía colombiana de los años veinte, tiempo en el que la industria cafetera prolifera, así como los capitales estadounidenses, coincidiendo con los dorados años veinte de ese país, que terminarían con la caída de la bolsa de valores en 1929.

A partir de 1912, hombres y mujeres trabajadores de diferentes empresas del país iniciarían protestas sociales buscando “una mejor remuneración y asistencia médica, dadas sus precarias condiciones, las extenuantes jornadas laborales y las difíciles condiciones de vivienda” (González Arana y Molinero Guerrero, 2012, p. 172) ante las condiciones deplorables en que se encontraban con largas jornadas laborales, salarios mínimos y una diferencia salarial por género y edad. Las mujeres no fueron esquivas a estas protestas y participaron no en igualdad de número, pero sí en calidad. Estas actividades comienzan a colocar nombres femeninos en la historia colombiana como María Cano que ganaba reconocimiento como lideresa de obreros de Antioquia pese a su posición acomodada de clase media. Del mismo modo, Petrona Yance, como lideresa de las huelgas de United Fruit Company, que acabaría con la “masacre de las bananeras” en 1928. Para 1927, además, se realizaría el primer manifiesto de mujeres indígenas, con la firma de más de 14.000 de ellas, quienes solicitaban a las mujeres de las comunidades indígenas a convencer a sus maridos, padres e hijos hombres a no participar en el sufragio.

El triunfo liberal de 1930 permitió el ascenso al poder de un proyecto modernizador que acentuaba los aspectos políticos abandonados por el proyecto regenerador. Mientras que se seguía compartiendo el objetivo económico capitalista del período anterior, el liberalismo confiaba en contribuir, desde el ámbito local, al proyecto revolucionario que transitaba el mundo en estos momentos, generar las bases institucionales para una ciudadanía universal. Para ello, estableció el sufragio universal y directo, promovió la participación política popular, la movilización de masas, la organización del sindicalismo (Melo, 1988). Incluso en el plano simbólico, la conversión de la calle en escenario de la participación política, mediante la manifestación pública, era señal de este esfuerzo de ampliación del espacio político.

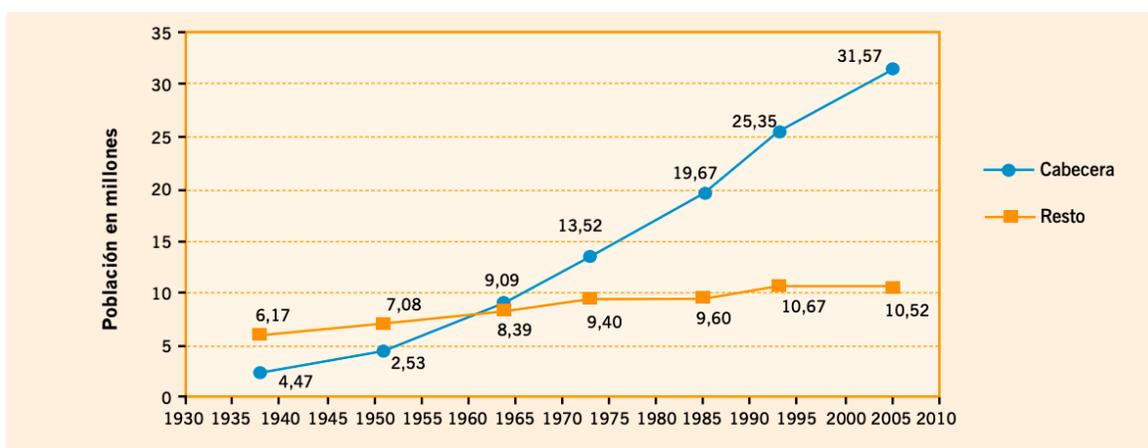
Esta “revolución política”, y si se permite llamarla liberal, tiene su mayor evidencia en los procesos migratorios del campo a la ciudad. Así Colombia inició su movilización de un país rural a un país urbano para materializar a través de ladrillo y cemento el proyecto modernizador.

Las cifras son claras: en la primera década del Siglo XX, de los cuatro millones de colombianos, solo el 12% vivía en ciudades de más de 10.000 habitantes. El analfabetismo superaba el 75% y solo uno de cada 6 niños iba a la escuela. Apenas uno de cada 50 colombianos terminaba secundaria, y uno de cada 200 la

universidad: para ser campesino o peón urbano no era necesario saber leer y escribir (Melo, 2003).

La proporción de población residente en cabeceras municipales del país tuvo un crecimiento constante entre 1938 y 1950 (Ver Gráfico 1) lo que da un indicio sobre la estabilidad de las políticas de desarrollo y el objetivo de urbanizar el país. Mientras las zonas urbanas duplicaron o triplicaron su población, las zonas rurales tuvieron un crecimiento de millón y medio, lo que demostró un incremento bajo, “significa que la población urbana pasó de constituir el 29% de la población a ser el 75%, es decir, que [...] el país sufrió una transformación diametral convirtiéndose de un país rural en un país eminentemente urbano” (Universidad Externado de Colombia, 2007, p. 13).

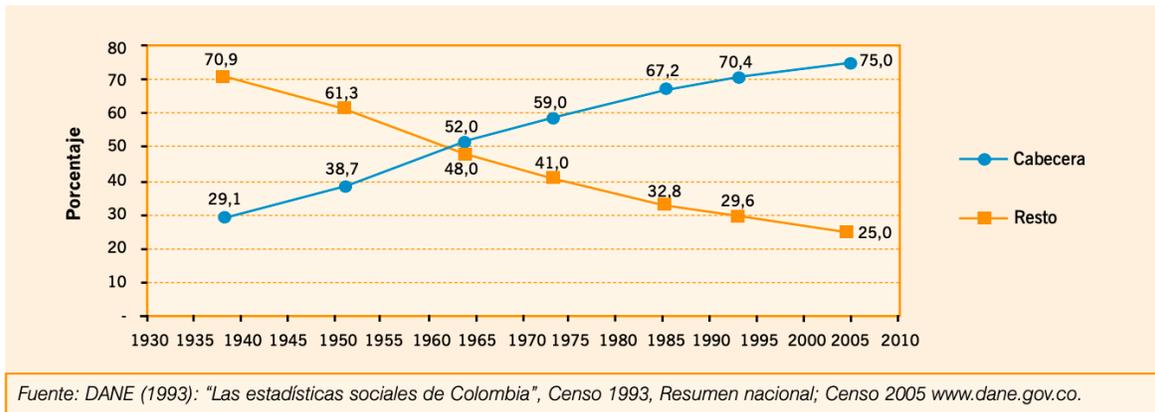
Gráfico 1- Tendencias de la población urbana y rural. 1938-2005



Fuente: Universidad del Externado de Colombia (2008).

Este panorama variaría radicalmente durante la presente centuria. En la mitad del siglo el país vivió un progresivo y acelerado proceso de recuperación demográfica, originado en lo fundamental, por el permanente y notable descenso de la mortalidad. El ritmo de crecimiento alcanza su mayor nivel histórico entre 1951 y 1964 con tasas del orden de 32 por mil. Esta silenciosa revolución demográfica fue favorecida, además, por una elevada y constante fecundidad (en promedio 7 hijos por mujer). De esta suerte, la población que a comienzos de siglo era de 4.3 millones, se duplicó en 33 años, alcanzando en 1938 un total de 8.7 millones; una nueva duplicación se produciría 28 años después, ascendiendo en 1964 a 17.5 millones (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Proporciones de población urbana y rural intercensales. 1938-2005



Fuente: Universidad del Externado de Colombia (2008).

Entonces durante las primeras cuatro décadas, gran parte del incremento poblacional fue dividido entre el campo, la consolidación de cabeceras municipales y su transformación en ciudades intermedias propiciando la formación de nuevas clases sociales en todo el territorio nacional. Es a partir de la década del cincuenta cuando los procesos de urbanización se consolidan, en especial en la región andina, zona de una rápida agro-industrialización. La crisis agraria, los desequilibrios regionales, el auge del comercio y los servicios, la presión demográfica en el campo y la violencia política configuraron las condiciones para esta acelerada reubicación de la población (Murad Rivera, 2003)

Durante los años 1920 y 1930 existieron algunas leyes que posicionaron a las mujeres como ciudadanas (1936), así como también se les dio el derecho de administrar sus propios bienes (1932), el acceso obligatorio a la educación primaria (1927), desde 1887 la educación de las mujeres para la profesionalización de la enseñanza, culminó con la creación de las Facultades de Educación y de la Escuela Normal Superior durante la República Liberal y, finalmente, de la Escuela Normal Universitaria Femenina y de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, en 1955 (Garzón Barreto, 1997). Todos estos cambios tuvieron como foco a las mujeres de clase media y alta.

3.2. Urbanización de las ciudades intermedias 1940 a 1970

En ésta sección se incluyen algunas capitales y ciudades intermedias departamentales como Pasto, Popayán, Palmira, Buenaventura, Neiva, Bucaramanga, Envigado, Itagüí, Duitama, Zipaquirá, Sincelejo, Maicao, Riohacha, en la costa norte y Barrancabermeja, puerto petrolero, como ejemplos en procesos de metropolización o en procesos productivos importantes como los extractivos, portuarios y de turismo que por lo tanto poseen una notable dinámica económica que explica en gran medida su dinámica demográfica.

Los procesos de urbanización cambian de manera importante la forma como la población se relaciona con el territorio. El espacio rural ya no se asume como un espacio para ser producido o reproducido, sino como un espacio para ser consumido explotado (Saud Casanova, 2007). Es decir que la concepción del espacio rural como el lugar para el sustento alimentario (agricultura) pasa a ser una alternativa para prolongar el modelo de vida urbano, el depositario de las poblaciones excedentes o el asiento de población marginal (Universidad Externado de Colombia, 2007, p. 37). Así pues, el proceso urbanizador implicó la marginalización de la ruralidad y todo lo que conlleva en las relaciones sociales, que ahora son dictaminadas por el mundo industrial.

Las ciudades intermedias en Colombia y las nuevas dinámicas productivas se pueden clasificar en el incremento del sector terciario y de la construcción, la explotación de minas y canteras crece, la tecnificación de varios oficios urbanos, aumento del mercado de manufacturas, centrales administrativas y la demanda de nuevos servicios del cuidado. Estos factores ayudaran a impulsar la movilidad y la consolidación de la libertad social, cultural y económica de las mujeres; en el apartado anterior se mencionó la educación y de la revolución política¹².

¹² Según la Encuesta de Demografía y Salud (2005), las mujeres en edad fértil que habitan en áreas urbanas tienen cerca de cinco años más de educación que las mujeres que habitan áreas rurales (mediana en años: 10 y 5 respectivamente). Esta diferencia puede estar explicada por la importancia que se da a la educación en una u otra área lo cual induce una mayor oferta de servicios y en general un mayor acceso (Universidad Externado de Colombia, 2007).

Otro elemento de gran influencia en el desarrollo del ámbito urbano en Colombia fue la llegada de empresas que traían dinámicas industriales de Estados Unidos; aunque no solo llegaron los avances tecnológicos, llegaron las influencias de las nuevas relaciones sociales que se estaban creando:

...la inserción de las mujeres [aún con más fuerza que a principios de siglo] del primer mundo en el mercado laboral, a raíz de que los hombres fueron a batalla en las dos guerras mundiales, ha contribuido a que las mujeres, primero por necesidad y luego por iniciativa propia, entraran a ser parte activa de los espacios productivos de las ciudades. Esto hace cada vez más que se equiparen funciones, profesiones y oficios y que las diferencias de género en ese sentido vayan desapareciendo (Universidad Externado de Colombia, 2008, p. 50).

Cabe aclarar que la pérdida del espacio productivo del campo frente al mundo de la fábrica¹³, contribuyó en buena medida al proceso de descomposición de la población campesina. Este desplazamiento, para el caso colombiano, debe ser analizado teniendo en cuenta los efectos generados por el periodo conocido como la Violencia (1946-1958)¹⁴, análisis que hace parte de otra investigación. Así, los departamentos con mayor población rural fueron los principales en sentir estos procesos.

El departamento de Boyacá, con alta población rural más que urbana, comienza en el Siglo XX un desarrollo industrial con fuerte inclinación hacia lo agroindustrial, situación que será evidente en las políticas educativas durante todo el Siglo. Resumiendo lo que Acuña Rodríguez (2014) se dirá sobre el desarrollo industrial del departamento la creación de la Compañía Boyacense de Licores en 1902 y en 1929 la empresa Juan de Iammoglia y Compañía para la fabricación de loza, entre otras. Así, establece la autora:

¹³ El sector agropecuario es el único que pierde paulatinamente su participación en el PIB nacional

¹⁴ Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (2005). [1962, 1963]. La Violencia en Colombia (tomos I y II). Bogotá: Taurus. Henderson, J. (1984). Cuando la Violencia se desangró. Un estudio de la Violencia en Metrópoli y Provincia. Bogotá: El Áncora. Oquist, P. (1978). Violencia, conflicto y política en Colombia. Bogotá: Banco Popular. Palacios, M. (2012). Violencia pública en Colombia, 1958-2010. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Pécaut, D. (2003). Acerca de la violencia de los años cincuenta. En D. Pécaut (ed.). Violencia y Política en Colombia. Elementos de reflexión (pp. 29-44). Medellín: Hombre Nuevo Editores. Pissoat, O. y Gouëset, V. (2002). La representación cartográfica de la Violencia en las ciencias sociales colombianas. Análisis Político, 45.

En Boyacá, durante el periodo 1900-1930, se consolidaron aproximadamente 60 organizaciones entre compañías y asociaciones, las cuales estuvieron dedicadas a actividades comerciales, compra y venta de mercancías nacionales y extranjeras, droguerías, artículos de consumo, compra y venta de ganado, explotación de fique, tipografía, actividades financieras, banca, venta de sombreros, empresa de transporte, entre otras. Sin embargo, pese al número de negocios, no se generaron amplios procesos de industrialización o comercialización que incidieran en la transformación económica y social del departamento (2014, p.56)

En el caso del municipio de Duitama la industrialización comenzó en 1924 con la fundación del Molino Tundama de la empresa Industria Harinera S.A. de Bogotá, que se convirtió en la fuente de trabajo de 60 hombres, entre operarios y funcionarios para 1930. Su establecimiento, y la construcción de Cervecería Bavaria a finales de la década de 1940, acarrearón consecuencias sociales como el desarrollo del comercio de las panaderías y “la transición de una sociedad agrícola a una sociedad urbana industrial” (Plazas Díaz, 2012, p. 225) por la llegada de obreros al municipio en busca de oportunidades laborales. Sin embargo, las mujeres de la región no corrieron con la misma suerte que los hombres, la relación que establece entre la tecnificación de la fábrica y las mujeres remite a “la actividad de la molienda, que aminoró el trabajo, especialmente para [ellas] que durante muchos años fue [su] oficio” (Plazas Díaz, 2012, p. 228), alejándolas del sector asalariado.

En Boyacá y particularmente en Duitama, las políticas sociales del presidente Pumarejo, por su parte, impulsaron la creación de las granjas agrícolas donde la presencia de las mujeres fue notoria ya que más del cincuenta por ciento de los beneficiados resultaron ser mujeres que recibían formación para desempeñarse en diferentes actividades comerciales e industriales (Camargo citado por Plazas Díaz, 2012, p. 243). De este modo, las mujeres que migraron a los sectores urbanos en Duitama no lograron incorporarse a la plataforma productiva en las áreas suburbanas, terminando, en el mejor de los casos, en servicios domésticos, cocineras, niñeras o se sumaban al sistema de economía informal.

Los cambios que se dieron a lo largo de la etapa entre las décadas de 1940 y 1970, tienen fundamento en los programas políticos. Así como las políticas sociales de Pumarejo llevaron a las mujeres de Duitama a permanecer en el campo, los programas de educación sexual y la promoción de métodos anticonceptivos a partir de 1960 en todo el territorio

colombiano, en respuesta a la explosión demográfica de 1950, llevaron a bajar la tasa de fecundidad, disminuyendo los hogares en parte por la apertura de la educación, en parte por el acceso al ámbito laboral (Espinosa, 2012, p.223).

Siguiendo con la tesis de Melo (1990) se puede corroborar que para 1930 se habían creado las condiciones fundamentales para el desarrollo de un proceso modernizador, y que el período de 1940 a 1970 consolidó el proceso de inserción de las mujeres como protagonistas de las transformaciones urbanas, aunque en un contexto particularmente contradictorio. A partir de 1958 el dominio de las instituciones modernas se impone en forma acelerada, pero sin dejar de coexistir con aspectos tradicionales incorporados y promovidos en muchas ocasiones por las instituciones modernas (Melo, 1990, p. 30). En algunos casos, esta contraposición se daba porque la iglesia asumía el papel de esqueleto social apoyada en los valores sociales. Así, “la familia constituye el entramado en torno al cual se sustentan los procesos de sucesión de la propiedad, del poder político, de la educación y del bienestar de los miembros de la comunidad” (Serrano y Miranda, 2014, p. 118). Manteniendo en la instancia social, un sistema tradicional, más fuertemente instaurado en las ciudades pequeñas como Duitama.

3.3. La familia en la historia colombiana

Frente a ello, se puede mencionar múltiples antecedentes que a nivel nacional han contribuido a la afirmación de Serrano y Miranda (2014), por ejemplo, Juan Carlos Gómez en 2011 analiza las políticas sociales del Estado colombiano y la importancia de la familia como núcleo de la reproducción de la mano de obra. Este autor se enfoca, principalmente en el concepto de familia y remite a las interpretaciones de mitad del Siglo XX, donde este pasa a ser una “mediadora entre el individuo y el medio social; [...] que ejerce el control sobre los jóvenes y las mujeres para que sean sometidos a la sociedad patriarcal” (p. 19). Esta interpretación surge luego de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 que posicionaban a la familia tradicional como el elemento natural y fundamental de la sociedad.

Además, el autor establece la asignación de la reproducción y el trabajo doméstico a las mujeres, considerando esto una gran derrota del género; es considerada como derrota

porque el trabajo doméstico “reproduce las relaciones de dominación y constituye el principal escenario de violencia contra las mujeres desde los niveles de maltrato físico, psicológico y sexual” (Kimmel citado en Gómez, 2011, p. 20). Por otro lado, el desempeño de las mujeres en este trabajo las convirtió en personas sin aportes sociales (salud, pensión, acceso a créditos, etc.), lo que imposibilitó el acceso a los beneficios económicos brindados por el proteccionismo familiar estatal.

Finalmente, el trabajo doméstico no fue reconocido como actividad económica sino hasta 1946, pero recién hasta 1988 se hizo obligatorio el seguro de estas trabajadoras. El aporte de esta investigación al tema de estudio del proyecto mujeres en Duitama, se da en la relación políticas-mujeres, comprendiendo la importancia de la familia para el sistema económicos y político de la época, así como los roles que se establecen para las mujeres en las familias tradicionales, como reproductoras de la mano de obra y desigualdades en cuanto a condiciones física y salariales en el campo laboral que se abría.

Otros autores, como Leonor Paz Gómez (2010) proporcionaron los conceptos de familia desde 1940 en adelante mediante una reflexión sobre las encuestas realizadas por las Organización de las Naciones Unidas. En sus observaciones la investigadora determina la disminución de la cantidad de hijos, a la par que la “fecundidad ideal” decrece cada vez más. Al reflexionar sobre la norma social y su incidencia en la decisión, presenta que las mujeres modifican sus deseos de tener hijos porque las condiciones económicas, el sistema laboral y otras vicisitudes comienzan a regirla de ese modo. Paz Gómez establece que, el hecho que Colombia presente una disminución mayor en la “fecundidad ideal” se debe a “diferencias en la cultural como en la organización social y familiar a nivel de las sociedades” (Paz Gómez, 2010, p. 126). En el caso de Colombia los resultados obtenidos en las encuestas de 1976 demuestran que las generaciones nacidas en la década de 1930 manifiestan un deseo de 5,7 hijos en promedio, mientras que las generaciones nacidas entre 1940 y 1949 disminuyen a 4,6, y las nacidas en la década posterior a 3,6.

Todo ello da cuenta de la concepción de familia de la época, y de los cambios generacionales que comienzan a plantearse en torno a la maternidad. Paz Gómez afirma frente a esto que “resulta evidente que casi la totalidad de las mujeres desean tener al menos un hijo, es decir, la maternidad continúa siendo una opción de vida para la mayoría de las mujeres de todas las generaciones” (Paz Gómez, 2010, p. 120), de este modo se reafirma la

influencia del discurso de la maternidad en la realización personal. Esto resulta relevante para estudiar las familias de la época de 1940 y 1950, la “fecundidad deseada” y las posibilidades de reconocimiento de estas estadísticas en las mujeres de Duitama. Este tipo de cambios comienza a denotar el papel de la mujer en la estructura familiar, al tiempo que dejan en evidencia el impacto del entorno en las decisiones personales de las mujeres.

Por otra parte, Caicedo (2013) presentó un trabajo de acercamiento socio-histórico analizando las relaciones causales del fenómeno de la sexualidad, considerada desde otros parámetros distintos a la visión católica. Ella realizó un análisis de la sexualidad y la reproducción en los tiempos de violencia que azotaron al país entre 1948 y 1958. Frente a este escenario, destaca el discurso persistente de la iglesia sobre la familia como unidad básica de la sociedad y el papel de las mujeres en la misma. Destaca como causa de la secularización, el acceso de las mujeres a la educación en todos sus niveles y las posibilidades de vinculación laboral, hechos que relegaron la prioridad de la familia y los hijos modificando el modelo tradicional de familia. Así como también, se cambia el lugar designado a las mujeres, pues comienza a cuestionarse los preceptos de moral sexual impuestos por el catolicismo (Caicedo, 2013, p. 25). Esta investigación presenta un panorama del “deber ser” femenino de la época de la década de 1940 regidos por el pensamiento católico, ligado al reconocimiento de las mujeres en la maternidad, el cuidado familiar y como esposa ejemplar. Además, permite ver como se sienta las bases de una secularización que comienza a iniciarse y que se concretará para la década de 1960.

Gretel Espinosa (2012) estudió la demografía del Siglo XX, y analizan la influencia de los avances económicos, industriales y los nuevos escenarios que se plantean para las mujeres a través del concepto de fecundidad. Particularmente, Espinosa manifiesta la relación directa entre fecundidad y cultura, en la medida que esta última funciona como marco simbólico que, teje en torno a la sexualidad, la concepción de lo que es “ser mujer” o “ser hombre”. Así, identifica que la maternidad ha sido una de las bases por la cual se construía la identidad de las mujeres y refiere a que las tradiciones culturales en las zonas rurales las hacen más fecundas; y que, a su vez, los niveles más bajos de la sociedad tienden a una tasa de fecundidad superior (p. 220).

Por otro lado, Espinosa (2012) en su análisis estadístico de la fecundidad estableció que los cambios industriales modifican la sociedad latinoamericana con una explosión

demográfica en 1950. En Colombia, particularmente para la década de 1950, se tenía una tasa de fecundidad de 6,7 y los hogares se conformaban por siete integrantes; números que con el transcurso del tiempo comienzan a decaer. Entre las causas de la disminución se encuentran los programas políticos de educación sexual y promoción de métodos anticonceptivos promovidos a partir de los años sesenta. Además, la autora establece que los cambios ocasionados en la condición de las mujeres se dan no solo por su creciente participación en el mercado laboral, sino también por su ingreso a la educación técnica y superior (Espinosa, 2012, p. 223). Este tipo de investigaciones, junto al de Paz Gómez (2010) proponen análisis estadístico sobre el tamaño de las familias y junto a ellos la “fecundidad deseada”, esto permitió comprender el desarrollo de las familias en Duitama, la disminución o no de la cantidad de hijos, y las dinámicas de relaciones matrimoniales manejadas por las mujeres que servirán como población de estudio.

Finalmente, en este lugar asignado a las mujeres en la unidad social mínima como lo es la familia, se hace relevante retomar los discursos que regían este lugar, Betancourt (2014) a través del estudio de discursos de géneros de mediados del Siglo XIX y principios del Siglo XX, determina la representación de las mujeres de la época. Para ello utiliza como base la novela romántica de Isaacs denominada “María”. Betancourt afirma que el discurso de la época se basó en las concepciones teológicas y religiosas del cristianismo que comprendía como natural la subordinación de las mujeres a los hombres. Este modelo social reafirmó la consolidación de la familia donde “la mujer se vio cada vez más limitada como sujeto de derecho y coaccionada para actuar en pro del cumplimiento de los roles y deberes [...] que le trazaban” (Betancourt, 2014, p. 114). Así, se menciona en el texto el discurso mariano, que consistía en la oposición de la Virgen María a la pecadora Eva, destacando la obediencia absoluta y la total castidad como “deber ser” femenino.

En contraste a este discurso, Betancourt destaca la aparición del discurso “amor cortés” que situaba a las mujeres “en el centro de la escena, confiriéndoles el papel de objeto legítimo del deseo masculino” (Betancourt, 2014, p. 115). La evolución de ambos discursos llevó a posicionar la maternidad como realización de las mujeres. El rol femenino, manifiesta la autora, se reafirma en estas obras como la de María y se “centra en el cuidado amoroso y abnegado del hogar y, muy especialmente, en la función materna” (Betancourt, 2014, p.127).

Esta investigación permite evidenciar los discursos de género que se manejaron en Colombia para las décadas de interés.

Así, el período Radical (liberal) y el paso al Periodo de la Regeneración (conservador) establecieron en Colombia un imaginario de género que perduró durante el Siglo XX:

[para las mujeres] se propendió una educación laica, cuyo objetivo no era que conociera el humanismo [...] por lo contrario, lo que buscaba era capacitar a las mujeres para que desempeñaran “más profesionalmente” su rol en el hogar (Suárez, 2014, p. 37).

Así también, Suárez establece que los espacios laborales a los que pueden acceder las mujeres eran aquellos que le permitiera mantener su feminidad: costurera, maestras, voluntarias, etc. El periodo liberal propone entonces una mujer cuya función, desde la economía doméstica, era crear buenos ciudadanos reafirmando el proyecto nación. Por su parte, el discurso regenerativo promueve un “deber ser caracterizado altamente por ser buenas representantes de su sexo –femineidad-, el ser buena ama de casa, ser buena esposa y, por su puesto, ser una mujer casta y devota” (Suárez, 2014, p. 37). La importancia de este artículo para comprender a las mujeres de Duitama a mediados del Siglo XX radica en que ambos discursos mencionados se mantuvieron durante las primeras décadas del Siglo XX condicionando a las mujeres de generaciones posteriores. Así, se pueden encontrar en las décadas de los 40 y 50 rezagos de estos estereotipos de géneros.

Cabe destacar que la educación como herramienta principal para la manutención de los discursos. Por ello, primero se presentó un discurso desde la “educación doméstica” de las mujeres y luego, desde los años treinta en adelante, la “educación para la mujer” en las instituciones. Así, el primer discurso que fue utilizado hasta el Siglo XIX propone una educación primaria impartida a las mujeres, muchas veces en el mismo hogar, que corta sus relaciones sociales, y la establece dentro del marco de madre, esposa y ama de casa (Pedraza, 2011).

Con la llegada de la modernidad, se modifica el discurso. Con el ingreso de las mujeres a la universidad en la década de los 30, la educación pasa de ser una “educación para la mujer” que reafirma el “deber ser” en madre, esposa y ama de casa. Agrega e intensifica el concepto de belleza. En esta educación las mujeres son preparadas para ser femeninas a través del cuerpo. Así, los materiales de la nueva educación “mantiene [en] la vida diaria de

las mujeres modernas, el recurso a una ciencia de la mujer que encuentra en el cuerpo un motivo que justifica producir práctica y simbólicamente un abismo de divergencia subjetiva entre los dos sexos” (Pedraza, 2011, p. 82).

Lo que se presentó en este apartado, es un entendimiento del contexto nacional y local sobre los cambios económicos, las dinámicas sociales que esto acarrea, los discursos educativos, y las políticas que serán determinantes para entender el trabajo posterior ya que, tanto los discursos del “deber ser” como las formas de vida que encontraron las mujeres dependieron de las situaciones particulares de cada una de ellas.

4. Estructura metodológica

Como ya se mencionó, el trabajo aquí propuesto buscó analizar las nuevas formas de ser mujeres que se generaron en la ciudad de Duitama en las décadas de 1940 y 1950 del Siglo XX a partir del proceso de industrialización; para poder llevarlo a cabo fue necesario determinar unos pasos intermedios que llevaron a la consecución de este objetivo. Se inició la investigación en el “deber ser”, es decir los discursos normativos, de las épocas anteriores y posteriores a la etapa productiva de las mujeres que hicieron parte de la muestra con la que se trabajó de modo que se pudiera comprender cuáles han sido las modificaciones de los discursos, reconociendo en ellos las categorías que se encuentran transversalizada por los discursos normativos y la super-estructura económica como el género, el trabajo y la identidad subjetiva.

Una vez comprendidos los discursos normativos, resultó necesario esclarecer la adaptación de estos a la vida real de las mujeres que hicieron parte de la muestra, por ello, resultó menester determinar el espacio asignado que otorga la estructura, comprendiendo cuáles discursos son aplicables y cuáles no respecto a las categorías propias de las mujeres de Duitama que se abordaron. Para finalizar, se estableció cuáles de las modificaciones dadas por los discursos normativos pudieron asociarse a los actos individuales o a las identidades subjetivas forjadas en la periferia de los discursos normativos comprendiendo que, de ser así, estas se construyeron como actos educomunicativos en la formación del género.

Esta ruta llevó a considerar la investigación como un proceso exploratorio que permitió evidenciar la relación entre los discursos propuestos sobre el “deber ser” mujer y las formas de ser que llevaron a cabo un grupo de mujeres de la época. Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio (2010), establecen que las investigaciones exploratorias se orientan a estudiar fenómenos desconocidos o que han sido poco estudiados (pág. 79). Si bien el “deber ser” de las mujeres es un tema que ha tenido un amplio estudio, en lo referente al municipio de Duitama, es escaso por lo que se consideró que este trabajo será un primer paso de acercamiento al desarrollo de las mujeres del municipio boyacense.

Siguiendo con los autores mencionados, el abordaje exploratorio permitió “determina[r] tendencias, identificar áreas, ambientes, contextos y situaciones de estudio, relaciones potenciales entre variables; o establece[r] el “tono” de investigaciones posteriores

más elaboradas y rigurosas” (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, 2010, pág. 79). Esto quiere decir, que el abordaje se presentó como un primer acercamiento que permitió comprender el contexto de las mujeres, nuevos escenarios que se abrieron para ellas en el campo laboral, observar las políticas y los discursos del “deber ser” femenino, así como, las realidades que en sus relatos se encuentran, sentando las bases para nuevas investigaciones que puedan surgir.

Dado el carácter exploratorio de la investigación, se contempló el diseño DEXPLOS o diseño exploratorio secuencial que implicó una fase de recolección y análisis de datos, para luego utilizar una recolección de nuevas fuentes. De modo que el resultado final es el comparativo entre las modificaciones que sufren los discursos y las propuestas de ser mujeres encontradas en los relatos, así, los puntos de encuentro son el resultado de la influencia de los pequeños actos de estas mujeres en la modificación de los discursos. Si bien los autores Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio (2010) establecen que este método articula técnicas cuantitativa y cualitativa, las etapas que fueron aplicadas en esta investigación fueron cualitativas en su totalidad.

Este diseño estableció un esquema de trabajo que fue base de la investigación propuesta:

una primera fase [donde] se recolectan y analizan datos cualitativos para explorar un fenómeno, generándose una base de datos; posteriormente una segunda etapa [donde] se recolectan y analizan datos [...]. Los descubrimientos de ambas etapas se comparan e integran en la interpretación y elaboración del reporte de estudio (2010, pág. 564).

Antes de continuar, es necesario comprender el abordaje interseccional de esta investigación respecto a las categorías y dimensiones presentadas en el marco teórico anteriormente propuesto.

4.1. La interseccionalidad metodológica

Comprender la interseccionalidad como marco metodológico exige mencionar el trabajo realizado por Leslie McCall (2005) “The Complexity of Intersectionality”, quien establece tres enfoques metodológicos de abordaje interseccional resultado de un amplio

estudio de investigaciones previas. Los tres enfoques fueron identificados finalmente según las formas en que las investigadoras enfrentaron el análisis de las categorías:

1- Complejidad anticategorial:

it is based on a methodology that deconstructs analytical categories. Social life is considered too irreducibly complex—overflowing with multiple and fluid determinations of both subjects and structures—to make fixed categories anything but simplifying social fictions that produce inequalities in the process of producing differences. (McCall, 2005, p. 1773)

Este enfoque se considera anticategorial no porque establezcan la ausencia de categorías, sino porque se comprende que la deconstrucción de estas es la base de la deconstrucción de la desigualdad, y con ello es necesario comprender que la utilización de las mismas lleva a generar límites que a la vida real no son necesariamente adaptables o reconocibles. Además, las autoras de este enfoque sospechan de las categorías ya que no tienen fundamento en lo real, sino en el lenguaje. Para ellas, “language (in the broader social or discursive sense) creates categorical reality rather than the other way around” (McCall, 2005, p. 1777). El desafío al que se enfrentó este enfoque es que, si las categorías demarcan límites, y los límites exclusión, se debió trabajar en la individualidad de los sujetos, por tanto, se abordó desde las experiencias, sentires propios de los individuos de características compartidas y no grupos sociales establecidos.

2- Complejidad intercategorial

Al contrario que la complejidad anterior, la complejidad intercategorial se denomina también como categórico, su tarea principal es establecer las relaciones entre las diferentes categorías de los grupos sociales, para así determinar las desigualdades de estos. Es decir, se trabaja con determinados grupos sociales y se realiza un comparativo entre ellos, estableciendo las categorías que los definen y cómo lo hacen para cada uno de ellos. El interés particular de este enfoque tiene que ver con los cambios que suceden en los grupos sociales respecto a las categorías.

The categorical approach focuses on the complexity of relationships among multiple social groups within and across analytical categories and not on complexities within

single social groups, single categories, or both. The subject is multigroup, and the method is systematically comparative (McCall, 2005, p. 1786).

El enfoque categórico al ser comparativo puede trabajarse desde la perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa, esto hará que los métodos empleados sean diversos. Los riesgos de este enfoque es que el cumplimiento de ciertas categorías no permita evidenciar otras subyacentes y más complejas, o que en su defecto se vuelvan tan particulares que terminen por generar una subcategorización infinita. Ejemplo, se va a trabajar con un grupo de jóvenes que ingresan al colegio podremos categorizar según género, raza, religión, etc. Ahora, supondremos que al hablar de géneros podremos encontrar hombres y mujeres, luego ahondar en mujeres diversas o mujeres de nacimiento, y así sucesivamente.

3- Complejidad intracategorial

La complejidad intracategorial mencionada por McCall se encuentra en medio de las complejidades anteriores; esto quiere decir que, si bien maneja categorías, al contrario que los anticategoriales, no se enfoca en los diferentes grupos, sino en uno específico identificando las categorías y las dimensiones que cruzan a todas ellas (McCall, 2005, p. 1774). Por ejemplo, si el enfoque categorial corría el riesgo de encontrar infinidad de subcategorías como mujer, negra, clase baja, etc; el enfoque intracategorial encontrará aquellas dimensiones como la super-estructura económica que intervienen en cada una categoría de manera transversal.

De este modo, la metodología utilizada en este enfoque se basa en las narrativas personales de los pertenecientes al grupo social abordado, primando la dimensión

In personal narratives and single-group analyses, then, complexity derives from the analysis of a social location at the intersection of single dimensions of multiple categories, rather than at the intersection of the full range of dimensions of a full range of categories, and that is how complexity is managed. Personal narratives and single-group studies derive their strength from the partial crystallization of social relations in the identities of particular social groups (McCall, 2005, p. 1781)

Los referentes metodológicos en Colombia respecto a la interseccionalidad han sido los antropólogos Mara Viveros Vigoya y Franklin Gil Hernández. Ambos son investigadores de

la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, pero para este trabajo se consideró a Viveros Vigoya desde la perspectiva teórica y a Gil Hernández desde una perspectiva al marco metodológico. Como ellos, Javier Gil define la interseccionalidad como el cruce de múltiples categorías y factores que pueden provocar discriminación; este último particularmente refiere a la interseccionalidad de la discriminación a “cómo los distintos motivos, factores y formas de discriminación se interconectan, se entrelazan y pueden crear o intensificar las situaciones de exclusión, es decir, se interceptan sólo para agravar dicha exclusión” (Gil, 2019, p. 7).

Por su parte, Gil Hernández con esta perspectiva sobre todo en la sexualidad, tema de su interés, analizó las diferentes formas de comprender la implementación de un marco metodológico interseccional. Por su parte, en el texto “Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad” (2011) Gil Hernández menciona tres formas diferentes de encuadrar la observación de las categorías y las relaciones entre ellas: 1- la doble o múltiple discriminación, es decir la suma de las categorías; 2- El efecto acumulativo, es decir la confluencia de múltiples dimensiones y categorías propias; y 3- la sexualidad, género o sexo como metáforas raciales, con ello refiere a que:

Históricamente, a nivel local y global, tanto las producciones científicas como el sentido común han recurrido a operaciones lógicas como: A es igual a B, A en lugar de B, A metáfora de B (donde A es sexualidad o género y B es raza o clase) (Gil Hernández, 2011, p. 80).

La perspectiva de Gil Hernández nos lleva a evaluar la aplicación del método intercategorial en los dos primeros casos propuestos, uno como multiplicidad de discriminaciones y el otro como la suma o el cúmulo de condiciones.

Por su parte, Mara Viveros Vigoya abordó la interseccionalidad para dar cuenta del contexto y fenómenos locales, entendiéndola como la aprehensión de las “relaciones sociales como construcciones simultáneas en distintos órdenes, de clase, género y raza, y en diferentes configuraciones históricas [...] que actualizan dichas categorías y les confieren su significado” (Viveros, 2016, p. 12). Su aplicación de la interseccionalidad en Colombia es estudiada por Gil Hernández, quien aporta pistas para entender las relaciones en el Estado colombiano:

1) que el sexismo, el racismo y el clasismo tienen algunos dispositivos comunes de funcionamiento: la naturalización, la racialización del otro, el uso de la dupla naturaleza-cultura; 2) que estas estructuras sociales se reconstruyen y afectan mutuamente, y 3) que no es posible comprender género y sexualidad en Colombia sin la dimensión étnico-racial (Gil Hernández, 2011, p. 80)

Dada la naturaleza de este trabajo, que buscaba comprender las diferentes formas de “ser mujer” que encontraron las mujeres Duitama en mediados del Siglo XX, se escogió el último enfoque, ya que el abordaje de los discursos del “deber ser” es medido desde la dimensión económica tras el proceso de industrialización que avanzaba en Colombia durante las primeras décadas del Siglo.

4.2. Las mujeres de la muestra

El enfoque intracategorial determinó que la muestra escogida respondiera a un grupo social específico, clasificadas como mujeres en edad productiva durante las décadas de 1940 a 1950. El interés de trabajar con mujeres productivas responde a la dinámica que el proceso de industrialización de las décadas de 1930 presentaba en el país. Como se mencionó con anterioridad, la complejidad intracategorial tiene su metodología en las narrativas individuales, por ello se escogieron tres mujeres que cumplen con las características específicas que las separan de las demás mujeres.

Las tres mujeres escogidas se mencionarán bajo los seudónimos Celeste, Irene y Liliana, ellas nacieron entre 1924 y 1939, teniendo la edad actual de 80, 86 y 95 años respectivamente. Entre las características propias que las agrupa encontramos su lugar de procedencia, las tres pasaron su infancia en la vereda de Bonza y Cruz de Bonza camino Paipa-Duitama, que correspondían a fincas de:

Grandes siembros que hacían los González, los Vargas, los Guevara, los Reyes, los Zambranos. Se conocía que en todas las fincas se guardaban grandes reservas de cebada, trigo, maíz; que luego se vendía a los amigos venezolanos, a los amigos de Santander, Bucaramanga y Cúcuta (Correa Chaparro, sf, p. 127)

El haber vivido allí sus infancias, las categoriza como niñas campesinas que accedieron a la escuela rural de la zona, condicionándolas a una educación propia de orientación agrícola y técnica. Esta formación las ubicó en el campo durante toda su vida, sin embargo, la conformación de sus familias las llevaría a migrar a la ciudad de Duitama, encontrando un escenario que les niega el acceso al ámbito laboral fabril, por lo que deben recurrir a su creatividad: vender ollas, cocinar en restaurante y tejer para artesanos.

Por otro lado, las tres mujeres formaron familias numerosas cumpliendo con la función social propuesta en la época:

- Celeste se casó a los 18 años con quien conociera en la plaza de mercado de Duitama: Él trabajaba en la empresa familiar de alpargatas, ella vendía lo recogido de la hacienda como bultos de cebolla, etc. Luego de contraer matrimonio, en doce años, tendría siete mujeres y un varón, además de dos abortos espontáneos que reducirían la cantidad de hijos. Su matrimonio fue duradero y sus hijos son hoy todos profesionales e independientes.
- Irene conoció a su pareja en unas fiestas en Duitama y se casó con él a los 13 años. De ese matrimonio quedarían dos hijas antes de quedar viuda. Sin posibilidad de cuidar de las niñas debe enviarlas a vivir con su hermana en Bogotá. Su segundo marido llegaría cinco años después, con quien tendría cinco hijos más. Estando embarazada del último fallecería el marido de cáncer, enviudando por segunda vez. De los siete hijos vivos de Irene, las dos mayores que crecieron en Bogotá y son profesionales. Los de la siguiente “camada”, las mujeres se dedicaron a los oficios, salvo una que trabajó en un Banco después de terminado el Bachillerato, las otras continuaron trabajando en el restaurante de su madre. Los dos hombres consiguieron trabajo en el sector de transporte, y el más pequeño en el sector de educación.
- Liliana conoció a su pareja en la hacienda donde trabajaba su padre. Él era carpintero, ebanista y músico. Ella tenía 25 años cuando salió de casa, que para esa época era bastante mayor, y tuvo cuatro hombres y una mujer. Al alcanzar los hijos la edad para ingresar al bachillerato se muda en familia a la ciudad de Duitama.

Por tanto, esas mujeres se escogen por compartir las dimensiones estructurales como las relaciones de producción y reproducción del sistema capitalista, la función social

asignada, los conceptos normativos y la identidad subjetivas, que interceptan en las categorías: género, cuidado, trabajo, familia y educomunicación.

4.3. ¿Cómo se resolvió todo?

Para llevar a cabo el trabajo se dividió el proceso en tres etapas: una primera etapa enfocada en los discursos del “deber ser”; una segunda etapa en las vivencias propias de las mujeres; y una tercera etapa, enfocada en encontrar los puntos de encuentro entre las vivencias y la modificación de los discursos. De esta forma, a continuación, se presentarán las técnicas de recolección de información utilizadas para cada una ellas.

4.3.1. Etapa uno

La primera etapa que correspondió al análisis de los discursos de la época, la cual se llevó a cabo mediante la perspectiva interdiscursiva, porque esta comprende el discurso como un elemento presente en una intertextualidad que establece relaciones con otros. Estas relaciones se pueden dar por tener referencias a otros textos dentro de sí, o por la aparición de interferencias léxicas (Haidar, 1998, pág. 131). Para este abordaje, fue necesario considerar la memoria discursiva, es decir, repasar los elementos de la historia que permiten a los discursos adaptarse, modificarse y reconstruirse. Así, entendiendo el contexto del discurso y basados en el trabajo realizado por Haidar (1998), se estudió bajo las condiciones estructurales, que corresponden a las “coordinadas económicas, políticas y sociales que se observan en períodos de larga duración y operan a nivel macro” (Haidar, 1998, pág. 147), encontrando entre ellas los conceptos normativos y los símbolos culturales.

Así, esta etapa buscaba responder a los discursos planteados desde tres áreas: las políticas sociales y civiles, la educación y la iglesia. Se consideró que estas tres áreas daban cuenta la normatividad que menciona Scott (1992) dentro de la construcción del género, ya que estos proponen y perpetúan los roles del género para el correcto funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, cuando se realizó el acercamiento al discurso educativo con las mujeres entrevistadas mencionaron como materiales pedagógicos las Cartillas Charry, reafirmado por autores locales como Correa Chaparro (sf):

En Duitama existió la Escuela del Padre Campamor, en donde asistían unas personas (del sexo femenino) [...] a abrir la cartilla Charry o Alegría de leer y

bajo el miedo y la férula hacer repetir de memoria las lecturas de ese libro y el catecismo de Astete. [...] esta formación de servidumbre se repetía y repite. Luego aparecen las escuelas públicas, la mayoría situadas en el campo, en las veredas de San Antonio Norte, Sur, Tocogua, Higueras, San Lorenzo de arriba y de abajo. En tales instituciones se desarrolla una conducta unificada de un proceso repetitivo sobre un esquema preordenado y centralista (p.178).

La coincidencia del material educativo no es lo único que llamó la atención respecto a los discursos, también fue coincidente la función memorística de la educación basada en los materiales como la Cartilla Charry, hoy muy difícil de encontrar en el mercado. Por otro lado, las cartillas poseen múltiples ediciones que dificultan saber cuáles fueron utilizados en qué época específicamente, lo que vuelve aún más complicado analizar los discursos en las fechas esperadas. Sin embargo, la imposibilidad de acceder al material no resultó finalmente relevante, ya que:

la elección del libro de texto en la escuela colombiana y su grado de obligatoriedad o libertad ha estado ligada a la normatividad de las políticas según sea el tipo de gobierno vigente para cada época. El hecho de que las lecturas fueran aprobadas o recomendadas bien sea por la Secretaria de Instrucción Pública, o, por los representantes de la Iglesia (Cardoso Erlam. 2001, p.135).

Cardoso Elam propone comprender que la relación entre Estado-Iglesia respecto a la educación era estrecha, ya que esta última fue la estructura en que se perpetuó la relación. La Constitución Colombiana de 1886 proponía en su Artículo 41 que la “educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”, esto llevó a establecer que la Iglesia rigió el discurso educativo de acuerdo con la moral cristiana de la época, razón que llevó a pensar que el contenido del material educativo como las Cartillas Charry, pasó por un filtro religioso antes de poder ser impartido en las escuelas.

Por otro lado, es la misma Constitución de 1886 la que además de ligar la educación a las instituciones católicas apostólicas romanas, reafirma a la Nación colombiana bajo esta religión, afirmando en su Artículo 38 que “los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social”; comprendiendo esto, se da por entendido que ninguna ley irá en contra a la moral cristiana, porque estaría yendo en contra

de los principios nacionales. Así, las leyes que se entienden en dos sentidos, primero lo que es, y luego lo que “debe ser”, se construyen como “<<ley[es] de pensamiento>>: en la medida en que estipula la manera en que se debe pensar” (Frege citado en Itkonen, 2014, p. 147) dentro de lo permitido en la religión previamente mencionada.

Si la moral cristiana era la base del accionar social, tanto educación como legislaciones sociales y civiles funcionaron en el mismo sentido. Así, en vez de analizar de manera aislada los discursos se buscaron lugares de convergencia de estos ya que funcionan interdiscursivamente. Resultó pertinente la revisión de las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública que pasaría a llamarse luego Ministerio de Educación, ya que en ellas puede verse la posición estatal frente a la política, comparativamente con las leyes de cada época, lo social y lo cultural asignado a las mujeres, acorde a la moral cristiana previamente aceptada.

Para llevar a cabo el ejercicio se buscaron las partes que incluían las palabras “niñas”, “señoritas” y “mujeres” independiente de la temática de fondo. Eso se complementó con la revisión de las constituciones vigentes para cada época y las leyes y decretos de cada año. También en estas, se buscaron aquellas que refieran a las mismas palabras, pero se consideraron adicionalmente las generalidades que incluían a las mujeres, es decir, “ciudadano”, “niños” como genéricos de ciudadanos y ciudadanas o niños y niñas. El objetivo de realizarlo de esta manera correspondió a comprender la evolución o no del “deber ser” a lo largo del tiempo, de este modo se puede ofrecer un panorama amplio respecto a lo que se pretendía lograr con las leyes.

4.3.2. Etapa dos

La segunda etapa se enfocó en los espacios de desempeño laboral que se abrieron a las mujeres de la época. Con las mujeres que participaron de la investigación, fue necesario el acercamiento a través de los relatos de vida, estos se consideran narraciones sobre el hecho que se propone, en este caso, el trabajo y la industrialización. Se escogió esta técnica debido a su caracteres dinámico y diacrónico (Pujadas citado en Martín García, 1995, p. 46); dinámico porque responde a la narración construida en el diálogo y puede ser cambiante, y diacrónico porque en él se puede analizar la evolución de las temáticas según el contexto

desde diferentes perspectivas. En todo caso, se buscó que la recolección de datos permitiera evidenciar las vivencias propias de las mujeres de la época, sin reinterpretaciones por parte de fuentes secundarias, o entrevistas guiadas.

Esta selección tuvo un enfoque netamente hermenéutico en la medida en que las narraciones biográficas obtenidas promovieron la participación de las mujeres, volviéndose historias sobre sí mismas dinámicas, cambiantes, que funcionan integrando a otras historias y dándoles un nuevo sentido (Cornejo et al, 2008, p.30). En ocasiones, el relato de las mujeres era contrastados con los relatos de los hijos y sucedía que los datos cambiaban, pero la esencia era la misma. Ejemplo: La nieta de Celeste dijo que sus abuelos se conocieron en la plaza de mercado, él vendía verduras, ella también. La hija de Celeste dijo que sus padres se conocieron en la plaza de mercado, él vendía ollas y ella verduras. La versión de Celeste (que se considera la verdadera) dice que se conocieron en la plaza de mercado, él vendía alpargatas y ella era proveedora de los vendedores de verduras. En los tres, existen elementos comunes como la “plaza de mercado” y el hecho de que ambos trabajan allí, que es lo que reafirma el valor del relato, sin modificar el significado.

Los relatos se construyeron en múltiples encuentros para la realización de tres actividades: A- Tejiendo mi historia; B- Cuando quedan cosas por contar; C- Lo que dicen de mí. Las tres actividades utilizaron técnicas diferentes que permitieron generar un contenido rico y nutrido respecto a las vivencias.

A. Tejiendo mi historia

La actividad de tejer la historia consistió en tejer un mándala de seis pétalos con cinco hilos cada uno. Cuatro de los pétalos fueron tejidos por las mujeres y a cada uno se le asignó una palabra: familia, educación, trabajo, matrimonio. Los otros dos eran tejidos por la investigadora en una construcción conjunta. Por otro lado, dentro de cada pétalo se tejían cinco hilos que respondían a: niña, adolescencia, juventud, adulta, adulta mayor. El objetivo era que las mujeres recorrieran, a medida que tejían, cada una de las edades respecto a la palabra del pétalo. Es decir, tejían a su niña, su adolescente, su juventud, su adulta y su adulta mayor dentro de lo que fue la educación. Con esto, se logró recolectar un primer relato autobiográfico espontáneo, ya que las palabras fueron asignadas a medida que se avanzaba en el tejido y no previamente.

B. Cuando quedan cosas por contar

Dada la espontaneidad de la actividad anterior, se les solicitó que para los encuentros posteriores llevaran aquellas cosas que consideraban podrían haber quedado por fuera de su relato. Esto permitía la reflexión de las mujeres sobre ellas mismas, así como sobre lo que habían contado, acomodando los relatos con datos más precisos y sentires omitidos por falta de confianza. A su vez, permitió a la investigadora reconocer en los relatos previos cosas inconclusas, pudiendo ahondar con preguntas semiestructuradas. El trabajo en esta actividad se hizo mediante el diálogo.

C. Lo que dicen de mi

Esta etapa se basó en la recolección de diferentes relatos de la vida de las mujeres mediante los familiares. Si bien es cierto que el relato de vida es personal; una de las mujeres desarrolló un Alzheimer rápidamente, imposibilitando la continuidad del trabajo, se creyó conveniente no buscar una nueva persona, sino reforzar el relato mediante historias de los hijos y nietos. Resultando positivo, por lo que se realizó con cada una de las mujeres. Así, lo que se buscaba era corroborar ciertos datos y encontrar esos puntos de confluencia sobre valores, lugares de trabajo, historias no contadas e historias desvirtuadas.

Si la etapa anterior permitió evidenciar la intersección de las categorías, género, cuidado, trabajo, familia atravesadas por las dimensiones: sexo, posición super-estructura (económica, cultural y social), discursos normativos; esta etapa se enfocó en la intersección entre las categorías ya mencionadas con el acople de lo educacional y la dimensión identidad subjetiva o actos creativos, comprendiendo las individualidades de cada una de las mujeres.

4.3.3. Etapa tres

Finalmente, una tercera etapa, se dirigió a comparar lo obtenido en los discursos de las diferentes épocas, frente a las identidades subjetivas, como lo propone el enfoque DEPLOY. Para ello fue necesario establecer una metodología de análisis, resultó de interés la matriz propuesta por Kossoy (2009) para la construcción de la identidad social. En su investigación la autora analiza la “identidad social como un espacio de lucha simbólica entre las identidades heredadas y atribuidas socialmente y las reivindicadas” (2009, p. 3-4) en este caso por las mujeres. Alejándola de la identidad colectiva que se gesta en la pertenencia a un

grupo, la identidad social se enfoca en la forma en que existen identidades que nos son legadas por las culturas y las estructuras, lo que se mencionó como “deber ser”, y la “identidad subjetiva”, es decir la forma en que se reivindica y construye la propia identidad. Así, aunque las individualidades se vuelvan diversas, la identidad social propone la existencia de puntos de encuentro en individuos similares como “mujeres campesinas”, “trabajadoras informales”, sin que estas se comprendan en un colectivo como lo harían las mujeres pertenecientes a un sindicato.

Gráfico 3 - – Matriz de construcción de Identidades

	Escolar	Trabajo	Familia
Identidad heredada			
	Contexto histórico	Contexto histórico	Contexto histórico
Identidad atribuida			
	Representaciones sociales dominantes		
Identidades reivindicadas (transacciones identitarias)			
	Políticas públicas Y Contexto socio histórico	Políticas públicas Y Contexto socio histórico	Políticas públicas Y Contexto socio histórico

Fuente: Kossoy, A. (2009)

Para la construcción de la identidad, Kossoy propone un análisis de tres ámbitos de socialización: escolar, laboral y familiar (p. 4). Estos han sido los que se han privilegiado en este trabajo al hablar de políticas sociales, ya que las mujeres de Duitama escogidas accedían a la escuela, trabajaban para mantenerse y formaban una familia. Por ello se presentarán los datos de la Matriz (Gráfico 3) y su posterior análisis.

5. De cómo se “debe ser” en cada época

Lo que se encontrará en este capítulo es el resultado de la revisión de las memorias de los ministros de educación desde 1920 a 1970. Como ya se mencionó, la selección de las memorias se debe a que ellas resumen el discurso educativo y de la iglesia, al tiempo que se alinean con las políticas civiles y sociales de cada época; estas últimas, además también se analizaron a través de Decretos, Leyes y Constituciones vigentes. Para el análisis, se buscaron aquellas que refirieran a términos como “mujeres”, “niñas” o “señoritas”, partiendo de la base que el sexo-género ha sido la primera relación de poder, y la guía de los demás elementos, como los discursos normativos que son los que encontraremos en esta revisión.

Dentro de las memorias se pueden encontrar opiniones, discursos, legislaciones y planes nacionales, así como también informes de diferentes instituciones como colegios, liceos, instituciones técnicas y dependencias del ministerio como el Departamento de educación femenina fundado en la década de 1940. Estas comunicaciones dejan en evidencia el peso del sexo en las responsabilidades sociales, así como la unificación del discurso para la instauración de funciones sociales y culturales.

5.1. Antes de 1920

Se ha mencionado con anterioridad que el sexo es el elemento base del género, ya que este determina las posiciones sociales, asigna derechos y deberes; en Colombia el sexo, a principios del Siglo XX determinaba el reconocimiento como ciudadano. La constitución de 1886 establecía como ciudadanos colombianos solo a los “varones mayores de veintiún años que ejerzan profesión, arte u oficio, o tengan ocupación lícita u otro medio legítimo conocido de subsistencia” (Artículo 15). De esta forma, las mujeres de la época se encontraban por fuera de la categoría, junto a aquellos niños y hombres inhabilitados por edad o por problemas mentales o procesos judiciales. Sin embargo, pese a no ser ciudadanas, las mujeres ya eran incluidas en espacios laborales fabriles en desigualdad de condiciones por el sexo, cobijadas bajo la denominación “trabajadores”.

La educación femenina tomó relevancia en las agendas gubernamentales de Colombia luego de realizado el Congreso de maestros en Viena durante 1870, porque hasta ese entonces, consideraron que “aunque el tema no estaba agotado se debían emprender acciones y actividades que favorecieran la educación femenina, porque en realidad hasta el momento no se había hecho justicia” (Baez Osorio, 2012, p.2). Esto refiere a que a pesar de que existieran colegios como La Enseñanza en Bogotá con más de 90 años en funcionamiento, el gobierno había permanecido exento de las dinámicas educativas al interior.

Por ello, a partir de las décadas de 1870 se comenzará a replantear la intervención gubernamental en el área. Santiago Pérez, presidente de Colombia para 1874, mediante Decreto 356 reglamentará lo pertinente a las escuelas normales de mujeres, cuyo objeto era formar maestras competentes para regentar las escuelas primarias de niñas, ya que la escuela primaria era la base de la educación y el desarrollo del país, en ella y a través de ella se instaurarían los saberes necesarios para vivir en la sociedad productivamente.

Hacia 1903 se establecería la educación gratuita para niños y niñas; y mediante el Decreto 491 de 1904 se impuso un plan de estudios diferenciados por género y por tipo de lugar del establecimiento. Así, las niñas debían asistir a escuelas que fueran regentadas por “señoras de notoriedad respetabilidad y buena conducta” (Artículo 41); porque estas dos características serían atribuidas al sexo femenino como condición básica de su biología, y necesaria para la función social que las espera en su vida.

El Decreto 491, establece además las materias obligatorias para las escuelas rurales: Lectura, Escritura, Religión, y Aritmética, pero para las niñas se destinó menos tiempo de aritmética, para poder aprender costura. En las escuelas urbanas, se buscó mejorar la oferta agregando contenidos adicionales a los ya mencionados, como lecciones objetivas, dibujo lineal, canto, calisténica, y para mujeres Obras de mano, que quedan distribuidas por año de la siguiente manera: 1° - principios de costura; 2°- Punto de malla o de medias; 3°- Fin del tejido de malla o media; 4°- Remendados; 5°- Remendado; 6° Costura y corte fuente. El hecho de incluir costura en el pènsum responde a la necesidad de educar a las mujeres en la economía del hogar apoyando la labor productiva del hombre. Más adelante se ampliará a diferentes ramas como la cocina y el aseo.

En este punto, el sexo había delimitado los aprendizajes validados por el discurso nacional sobre el “deber ser” de las mujeres. La enseñanza de la costura como un saber equiparado a la lectura, la aritmética pone en evidencia la desigualdad de los escenarios de acción laboral asignados. Las mujeres podrían acceder, bajo estas condiciones, a actividades de trabajos manuales o a ser educadoras de niñas en las materias ofrecidas, de modo que el sexo como una de las dimensiones básicas del género comienza a condicionar categorías como el trabajo. Por otro lado, el tiempo asignado a la enseñanza de la costura comenzaba a marcar una diferenciación entre mujeres urbanas y mujeres rurales, pudiendo las primeras acceder además a las artes como el canto o el dibujo, interviniendo por tanto la dimensión geográfica en la construcción de mujeres.

5.2. 1920: Lo productivo laboral y lo reproductivo

La década de 1920 mantuvo una educación orientada al ámbito productivo-laboral, aunque las leyes se enfocaran a lo reproductivo. Decía Serrano (2010) que las mujeres de principios de siglo podían escoger entre lo productivo, convirtiéndose en Solteronas Obreras, o lo reproductivo quedándose en el hogar cuidando de la familia. Esto sin embargo comienza a modificarse a lo largo de esta década, ya que lo productivo y lo reproductivo convergen en el análisis interdiscursivo, de modo que por un lado se les ofrecía el acceso a los conocimientos necesarios para trabajar, pero por otro, se les continuaba restringiendo a espacios como el hogar.

Las clases se orientaron a la enseñanza de los conocimientos de Alta cultura¹⁵, como se menciona en las memorias, pero también al reconocimiento y trabajo de la Cultura Popular¹⁶. Se hace evidente el interés de orientar la enseñanza de las escuelas a la producción industrial, por ello desde 1918, en Boyacá funcionaría, bajo la ordenanza 13 de ese mismo año un Taller de Bellas Artes y Labores Manuales para la confección de sombreros, flores, bordados, sastrerías, modistería y artes culinarias (Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad, 1920, p. 46). Así, las dinámicas de producción comienzan a regir la dimensión

¹⁵ Estos conocimientos consistían en bordado, corte y confección, manejo de materiales delicados y conocimientos de moda.

¹⁶ La cultura popular es reconocida como aquello que se crea y produce en las clases populares: se incluirá dentro de esta definición a las clases bajas de las ciudades y al campesinado.

normativa, y junto a ella el lugar que se les aginará a las mujeres en la superestructura económica.

El ministro de ese año, Vicente Huertas, menciona que en Boyacá las escuelas departamentales imparten la “educación moral y la intelectual; la física y la cívica, especialmente en las de varones, y con esmero se atiende en las de niñas a la enseñanza de la economía doméstica” (p. 1948). De este modo, la educación, como estructura que socializa los discursos normativos, demarca un camino diferente para cada género, mientras a los niños se les hace énfasis en la educación cívica, respecto a ser ciudadanos, las mujeres eran restringidas al espacio privado del hogar “con esmero” en los asuntos que estaban a su alcance, es decir, la administración y correcto funcionamiento de los hogares.

Ahondando en el papel de las mujeres dentro del hogar, el Decreto 1750 de 1922 presenta unos contenidos de enseñanza cívica en las escuelas urbanas y rurales. Estos, manteniendo las estructuras sociales, hacían especial énfasis en la familia, y junto con ello al rol de las mujeres en la misma. A partir de segundo año se orienta a la enseñanza de la autoridad y “su origen divino”, con el objetivo de “indicar la organización de los tres poderes en la familia, en la escuela, en los Municipios, en las Provincias, en los Departamentos y en la República, con la denominación de los actos de cada poder” (Artículo 4). Llama la atención que, pese a no considerarse ciudadanas, las mujeres sean sometidas a entender los derechos y deberes de los ciudadanos para el correcto funcionamiento de las relaciones entre ellos.

Aunque los avances en el acceso de las mujeres a la educación parecen ser beneficiosos, lo cierto es que en paralelo la ley seguía sin reconocerlas como ciudadanas, y, por tanto, seguía negándoles derechos como la administración y posesión de sus bienes. La ley 8 de 1922 plantea una alternativa que les permitirá abrir un poco sus derechos, pero a su vez, reconsiderar sus deberes. Mediante esta ley, las mujeres casadas tendrían derecho a la administración y uso libre de bienes que tuvieran si se encontraban determinados en capitulaciones matrimoniales, así como también de aquellos de su uso personal como vestidos, ajuars, joyas e instrumentos de profesión u oficio (artículo 1°); además en su artículo 4°, las estableció como testigos de los actos de la vida civil. Por otro lado, el adulterio condenaba a las mujeres a que la administración de los bienes corra por cuenta del marido.

Dado que los hijos quedan con el hombre, las mujeres debían pagar una cuota para el sostenimiento de estos determinada por el juez (artículo 5).

De este modo, se otorga un derecho a las mujeres que cumplan con el requisito de ser mujer por su sexo, pero a su vez se encontraran ligadas por matrimonio a un hombre, se puede entender que el valor de una mujer casada es superior al de una mujer soltera. Se ha mencionado el cruce de las dimensiones: sexo y lugar geográfico, más la intersección no se da solo entre dimensiones y categorías, sino entre las categorías mismas; es decir, de manera intercategorial (McCall, 2005), el género y la familia cobran relevancia en disposiciones como la Ley 8 de 1922, en la medida que el genérico “hombres” tiene derecho a poseer bienes, la familia allí no tiene peso alguno; pero en el caso de las mujeres, el hecho de tener un matrimonio, es decir una familia, le asigna derechos diferentes a los de las mujeres solteras.

Desde lo intercategorial (McCall, 2005), entonces, hablamos de mujeres solteras y mujeres casadas; sin embargo, esta ley va más allá trayendo además la dimensión de clases, otorgando una mirada intracategorial. Al mencionar “bienes de uso personal” no refiere a edificaciones que las mujeres de familia mantienen mediante las tareas del hogar y con manejo de la economía doméstica, sino que se reserva a elementos como ropa y adornos, dejando de lado la posibilidad de poseer bienes representativos en valor económico como tierras. Debe considerarse, además, que estas leyes tenían poco sentido para mujeres cuyas pertenencias eran escasas. En el caso del campo, los vestidos (cuando era más de uno) tenían gran uso, en muchos casos eran heredados, por lo que el valor era escaso, la obtención de ajuar y joyas era prácticamente inexistente. Por lo tanto, lo económico comienza a segmentar no solo entre mujeres casadas o solteras, sino que beneficia solo a algunas de ellas, desconociendo las verdaderas realidades de las mujeres de lugares como zonas rurales o clases bajas de las ciudades.

Si bien el discurso productivo ha sido la base de la educación de las mujeres, a mediados de la década, se realiza la creación del día de las madres como fiesta el segundo domingo de mayo. En esa época, ya se encontraba vigente a nivel internacional el día de las mujeres el 8 de marzo. El día de la madre es creado en 1925 por la Ley 28 y decretado en 1926 respecto a por qué y qué se les debe celebrar a las madres. El presidente de ese año,

Pedro Nel Ospina, establece que las mujeres deben tener un discurso desde las escuelas que les reconozca la significación de ellas en el hogar, la sociedad y el Estado (Artículo 2). Quizás no sea relevante, pero es curioso que el Estado les afirme tan importante labor, y, aun así, se niegue a darles el reconocimiento como ciudadanas.

Por otro lado, pese al discurso productivo que se presenta en las escuelas, con la orientación hacia talleres, la celebración del día de las Madres reafirma que su función social va estrechamente ligada a su rol en el hogar, y con ello a las actividades cotidianas que realiza en el mismo. En este punto, vuelven a confluir categorías como el trabajo y la familia, ya que las mujeres son las encargadas, comprendiendo la economía doméstica, de producir y reproducir familias que aporten al sistema social.

No se sabe a ciencia cierta si la creación del día de las madres fue efectivo o no, lo cierto es que para 1926, las mujeres doblaban a los hombres en su dedicación a la enseñanza primaria (Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad, 1926, p. XVI). Este mismo año, se evidencia la necesidad de proseguir en la formación secundaria de las niñas, y por ello se inaugura el primer Instituto Pedagógico para señoritas en Bogotá, para la formación de profesoras de educación media. Bajo el Decreto 267 de ese año, el presidente de la república, Miguel Abadía Méndez, establece que el pensum se corresponderá y que deberán verse en ellos los siguientes temas comunes: Religión, Castellano, Lenguaje, Historia, Geografía y Cosmografía, Matemáticas, Horticultura, Oficios domésticos, Costura, Dibujo, Gimnasia y Música. Las únicas asignaturas que no son impartidas todos los años son Física y Química. Sin embargo, tres años consecutivos se dedican a la enseñanza de la costura y oficios domésticos (Decreto 267, 1927) para un correcto desempeño de las mujeres en el hogar.

La orientación de las mujeres en lo privado, otorgándole más valor era comprendido no solo en los discursos educativos, sino en los diferentes grupos de mujeres. Un ejemplo son las mujeres indígenas que generan un manifiesto hacia 1927 frente a las elecciones presidenciales de ese año. En él ellas se oponen a elegir presidente, no con su voto, pues les era negado por la constitución, sino con la autoridad que les es conferida en el hogar, e incitaban a las mujeres a no “dejar ir a votar a su marido, hijo, etc” (SN, 1927). Este documento, refuerza las posibilidades de acción que les proveía, si en lo productivo las mujeres comenzaban a obtener acceso a lo público, así fuera en talleres, en la dimensión

política, las mujeres se restringían a lo privado, pudiendo solo intervenir de manera individual en su grupo social inmediato.

La organización de estas mujeres es una primera lucha que, aunque invisibilizada, comienza a exigir cambios en las políticas y la sociedad, aunque quizás lo hacen de manera inconsciente, aún reflejan el discurso oficial y su lugar en la sociedad:

nos ha impulsado con valor a todas las mujeres indígenas, las que distintos departamentos mandamos nuestras firmas, quienes deben reunirse en el departamento del Tolima, donde saldrá la voz de la mujer indígena ordenándole a todos los indígenas que ninguno se presente el día de elecciones a sufragar, porque ellos mismos se ponen la soga a sus gargantas y gritemos mueran las elecciones ante la raza indígena en Colombia y que el sexo masculino indígena lo separaremos nosotras las mujeres indígenas por completo de esos dos viejos partidos que falsamente nos han engañado. En nuestro carácter de esposas, novias, madres, hermanas, hijas, etc., no dejemos ir a votar a ninguno (SN, 1927).

Si esta unión de las mujeres indígenas tiene relación con la Ley 56 es desconocido, pero se considera que es poco probable que justo ese mismo año el Congreso de la Nación aprobara la obligatoriedad de la educación primaria para todos los niños menores de trece años y al tiempo, estableciera que los espacios rurales debían tener una escuela pública a menos de dos kilómetros y medio de distancia (Artículo 4). Esta ley, es la primera de las encontrada, en referir a la educación de niños como el genérico de niñas y niños. Por otra parte, la reglamentación de la distancia comienza a evidenciar el reconocimiento del campesinado y los indígenas, y la importancia de la educación para estos, junto a ello de las niñas campesinas e indígenas, que más tarde serán un foco de necesidad considerable para el Ministerio.

Así, las cosas, en Boyacá, las mujeres de 1928 son mencionadas en las memorias del ministro (1928) en el Taller de artes y labores manuales, así como la Escuela Normal de Institutoras del Departamento. Afirma que tanto las artes, como las labores manuales y la formación para institutoras responden a “necesidades sociales urgentes y buscan la formación de la mujer en nobles profesiones que requieren cada día mejor y más selecto personal” y

que allí asisten “no pocas” señoritas “anhelosas de hacerse a una vida independiente y honorable” (p. 186- 187). Quizás es un poco sesgado, pero las mujeres que lograban acceder a estas instituciones educativas provenían de un poder adquisitivo medio y alto, mientras que las clases bajas y campesinas seguían asistiendo (con suerte) a las escuelas primarias que poco o nada se correspondían con sus realidades inmediatas. Por ello, la educación comienza a perfilarse hacia la agricultura. El Ministerio buscó instalar la Granja Modelo, para la enseñanza de las actividades propias del sector, mirando en un primer momento terrenos en Paipa, Duitama y Sogamoso (García Samudio en MEN, 1928, p. 187).

Para 1929 la legislación considera establecer el título de bachillerato para señoritas. Mediante el Decreto 1575 se propone que debe cumplir con las siguientes materias “Religión, Lenguaje, Historia (Patria y Universal), Geografía (Patria y Universal), Matemáticas (Aritmética, Geometría y Algebra), Física, Química, Historia Natural, Contabilidad, Dibujo, Higiene, Francés, Inglés, Educación Física, Conferencias sobre Urbanidad e Instrucción Cívica, Costura, Escritura, Música, Pedagogía teórica y Práctica” (Artículo 1º). En todo caso, la costura sigue siendo vigente, si bien se elimina momentáneamente los oficios domésticos, la costura persiste como saber básico y elemental, aunque este no sea impartido a hombres en su bachillerato.

La observación de las memorias en la década de 1920 permitió evidenciar la diversidad de mujeres presentes en el territorio colombiano, y esto se ha dado a través de la orientación productiva del discurso educativo ofrecido para trabajos manuales en talleres o a la práctica de la enseñanza; y lo reproductivo a través los saberes propios de la economía doméstica y la celebración del día de las madres. Toma relevancia, en este punto, el cuidado como categoría válida y propia de las mujeres, que regirá lo privado, a través de la economía doméstica y la maternidad y lo público, a través de los trabajos aceptables para volverse independientes y honorables según los parámetros propios de la época.

5.3. 1930: Lo reproductivo toma fuerza

Los años entre 1930 y 1939 traen consigo un repensar la educación con una orientación más fuerte al rol de las mujeres en su función social. Por ello, en 1932, en las memorias del ministro de educación, Julio Carrizosa Valenzuela establece un apartado a la

“Educación de la mujer” afirmando que “no habrá una sola iniciativa que favorezca a los varones que no se extienda también al elemento femenino” (p. 12). Esta reforma propuesta de igualdad generó cambios en los contenidos del Instituto Pedagógico de mujeres, ya que se les “impuso el mismo programa de los varones con unas ligeras modificaciones en consideración al carácter femenino del colegio” (Radke, 1932, p. 114). Esas modificaciones serán presentadas en un informe del Instituto Pedagógico realizado por la directora de la institución Franzisca Radke como una reafirmación a las diferencias básicas del sexo.

La directora además dice “Agregado al p^osum y como parte del horario siguen figurando las excursiones escolares obligatoria cada mes. La importancia de estos caminos y pequeños viajes es para las niñas tal vez todavía más grande que para los varones ya que aquellas en sus casas no están educadas a esfuerzos corporales” (Radke, 1932, p. 116). Es interesante mostrar la visión de la misma mujer. Ella hace referencia a la debilidad corporal de las mujeres que asistían al centro, aún más, llama la atención que atribuya esto a la educación, afirmando que no han sido educadas para eso. Por otro lado, es contradictorio que al inicio de su informe mencione las “necesidades profesionales y femeninas” primero, como si ambas fueran determinantes para la realización de las actividades de enseñanza en el mismo nivel; y segundo, porque la feminidad de la época va en contra de las exigencias físicas que más adelante reclama a las niñas.

Continuando con la visión intercategorial dónde sexo y familia asigna un reconocimiento en derechos, en el mes de agosto de 1932, las mujeres obtendrían mediante la Ley 28 la administración y disposición de sus bienes sin autorización de su marido, ni de juez (Artículo 5). Si bien, este comienza a reforzar los derechos de las mujeres, lo cierto es que para acceder a ello era necesario haber estado o estar casada y ser mayor de edad. De este modo, el matrimonio seguía siendo un elemento primordial para el reconocimiento civil de las mujeres.

Si el movimiento manifiesto indígena de la década anterior marcó un inicio de los movimientos feministas, la búsqueda de una educación más avanzada marcaría la importancia de la desigualdad desde el sexo. El 18 de abril de 1934, el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico envió una nota proponiendo al Ministro de Educación la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación para la mujer; argumentando que “de esta manera se

dará un paso muy benéfico en la enseñanza femenina, y los títulos que se expidan a las institutoras graduadas será un verdadero estímulo para el magisterio femenino, como hoy sucede en lo que se refiere al gremio de varones” (Consejo Directivo del Instituto Pedagógico, 1934). Sin embargo, el cuidado como categoría se hace evidente en este tipo de solicitudes, aunque se les otorga una posibilidad mayor a las mujeres, lo cierto es que se reduce el campo laboral a lo educativo, fuertemente orientado desde la visión funcional de las mujeres en el cuidado de los otros.

Como ganancia y acorde a la petición, ese mismo año mediante Decreto 857 se crea la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres, cuyos títulos dependerán de la Universidad Nacional (Artículo 1º). Y su pénsum mediante Resolución ministerial 95 del mismo año, queda igual al de los hombres con la diferencia que se agrega obras manuales, canto, educación de ciegos y anormales. La ganancia comienza a ser significativa respecto a los derechos, sin embargo, las obras manuales, la educación de ciegos y anormales, remiten nuevamente a categorías de las mujeres en su función social y cultural de cuidado del “otro”, ya no dentro de las paredes del hogar, sino en las instituciones escolares difuminando así la línea divisoria entre producción/reproducción y privado/público.

Por otro lado, los avances industriales y el establecimiento de múltiples fábricas a nivel nacional generaron que para 1936, se hiciera evidente la necesidad de la ya establecida educación industrial. La misma buscaba iniciar a los niños colombianos en el estudio de las industrias o profesiones artesanas que puedan servirle para la defensa económica (MEN, 1936, p. 48). En sus memorias, el ministro para el año 1936, Darío Echandía, reconoce los planes de educación nacional bajo el subtítulo Cultura Popular¹⁷. Para ello se repartieron cartillas con las temáticas de agricultura, alimentación, higiene infantil, vivienda, animales domésticos, industrias de la alquería y la huerta, a los que se agregaron ese año “mecánica, carpintería, peletería, lechería, hojalatería, zapatería y demás industrias artesanas que entre nosotros se ejercitan empíricamente y como al margen de toda la novedad técnica de la época” (p. 55).

¹⁷ La cultura popular responde en este caso a los conocimientos básicos del hogar, la agricultura, oficios y otros saberes no reconocidos como profesiones válidas para instancias de educación superior.

En el tomo dos de ese mismo año, y pese a los avances que se observaron en el p nsum de educación femenina, el ministro habla de la formación secundaria a través de tres organizaciones la Escuela de Comercio, el Liceo Nacional de Varones y el Liceo Nacional Femenino.

Sería de desear que la escuela de comercio se dedicara a preparar profesionales en ese ramo. Pero ocurre que es hoy el único colegio que sirve a la educación secundaria de las clases pobres de Bogotá, porque los privados no est n al alcance de esas clases debido a los gastos que implican. Hasta tanto el Liceo Nacional de Varones no haya adquirido el desarrollo que lo capacite a desempeñar tan importante misión no solo en relación con esta ciudad sino con el país entero, la citada escuela tendrá que persistir en su orientación actual (MEN, 1936, p. 87).

Si bien en los inicios plantea con importancia la existencia de un Liceo Femenino, al hablar de la profesionalización del comercio, omite a este como parte de la solución. Esto puede responder a un descuido, o a una incapacidad de considerar a las mujeres como personas aptas para llevar a cabo las actividades de la contaduría, lo que en realidad se aleja de los ideales de crear la Facultad de Educación, quizás porque la educación si es una carrera apta para las mujeres de la época profundamente influenciadas por su orientación al cuidado.

A partir de 1939, comienzan a aflorar reflexiones sobre la educación rural de niños y niñas. Por ello, el ministro, Alfonso Araujo Gaviria, declara en sus memorias:

Dado que somos una nación de campesinos [...] La escuela es la llamada a intensificar en la juventud campesina la mentalidad rural y el amor a las profesiones agrícolas y ganadera: t cale difundir all  las nociones y las prácticas de la higiene; enseñar al campesino el mejoramiento de sus métodos de labor, mediante el empleo de los conducto de agua, de las máquinas, de la electricidad, de ciertos útiles para la estancia y la casa; inducirlo a mejorar su habitación, en punto de salubridad, de estética y de comodidad. A ella le corresponde iniciar a los niños del campo en la racionalización del trabajo y comunicarles los elementos de la ciencia agrícola y pecuaria de la economía rural; y debe enseñar a las niñas campesinas, además de todo lo que pueda servirles para colaborar en

las faenas campestres, nociones de manejo de la casa y de buen cuidado de los niños (p. 15-17)

Si el sexo y el cuidado habían sido la orientación de los discursos de la época, a partir de aquí comenzarán a aflorar las demás categorías y dimensiones. Las niñas campesinas comienzan a ser relevantes en contraste con las mujeres que accedían a la educación para la formación académica que podrían ir a la Universidad para ser profesora. Las niñas del campo debían aprender a “colaborar” en el trabajo, no en igualdad de condiciones con los hombres, sino como una ayuda, y, además, debían encargarse del manejo de la casa y el buen cuidado de los niños, de este modo, se establece una división sexual del trabajo respecto a las actividades posibles para hombres y mujeres distintamente.

Esto recarga a las mujeres en una triple discriminación, primero deben encargarse del hogar, los niños y contribuir al trabajo por su sexo, además, deben ser educadas para ello por no poder acceder a una educación superior y por encontrarse en espacios rurales deben además de cuidar a los niños colaborar con las actividades. No se ha encontrado una ley que dijera que las mujeres de la ciudad, mucho menos las niñas, deban contribuir con los trabajos de los hombres. Que deben acompañar a sus padres a los estudios de abogados o a los consultorios médicos y ejercer actividades de colaboración.

Así, la década de 1930 deja por un lado un gran avance respecto a las funciones sociales de las mujeres y los espacios de acción. Pero deja en evidencia la división de las mujeres, y el intento de unificación de estas bajo una única categoría, desconociendo las particularidades de cada una de ellas respecto al entorno social y económico que les tocó vivir.

5.4. 1940: La Educación para la mujer en su máximo esplendor

A partir de 1940 las mujeres cobran relevancia en las funciones sociales o culturales. La importancia de sus aportes y la importancia de la enseñanza del valor de estos. Así, en 1940 el ministro de educación da la siguiente cifra por género del alumnado en establecimientos normalistas, correspondiendo el 71% a mujeres, y lo justifica diciendo:

Este aumento refleja una de las preocupaciones de la Sección Normalista, como es la de preparar preferentemente maestras. Con efecto, para las labores de la escuela primaria es indudable que la personalidad femenina da mejores

resultados que la masculina. Las visitas practicadas evidencian, casi sin excepción, que el ambiente escolar, el orden, la estética, se logran mejor en las escuelas regentadas por mujeres” (MEN, 1940, p. 102)

Así, a las características femeninas de cuidado se agregan en palabras del ministro la estética, que cobrará relevancia a partir de esta década en el discurso educativo, y el orden. Esta división se vuelve cada vez más significativa y evidente. Hombres y mujeres no son iguales, ni deben estudiar lo mismo. Por ello, En 1941, el ministro de Educación Guillermo Nannetti, y devolviendo a las mujeres al hogar, afirma que:

Los trabajos manuales, simple juego y estímulo de la iniciativa y habilidad en los dos primeros años, se orientarán en tercero y cuarto hacia oficios útiles y prácticos adecuados a cada sexo.

La economía doméstica será materia de un curso especial en tercer y cuarto grado femeninos, con la mira de preparar a la mujer para la vida del hogar.

No se olvida la cultura física, como base de la defensa de la raza, temple de sus resortes morales y de su varonía (p. 7-8).

En sus palabras, no solo las mujeres pertenecen al hogar y deben ser preparadas para ello, sino que la varonía o los actos físicos son cosas de hombres. Es decir, las mujeres tienen una única función de servir en el hogar, mientras el hombre a través de la fuerza física preservará la vida, desconociendo la labor reproductiva de las mujeres. En otro apartado, sin embargo, como si no hablara de dos mundos diferentes, propone el trabajo de la educación rural, pensando la relación educación y trabajo. Para ello cita los estudios efectuado por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra que establecen que la preparación rural “contempla amplia práctica en el jardín, en los campos de demostración y en el taller para hombres y en la cocina y en la sala de trabajos manuales para las mujeres” (p. 10).

Con especial énfasis en las niñas campesinas, incluye un apartado denominado “La escuela primaria y la mujer”. En este, afirma que, para hablar de progreso o calidad de vida del campesino, con énfasis en el boyacense, ha de considerarse enseñarle a las mujeres la “inversión racional del salario” de modo que “Ese nivel de vida [deseado] debe demostrarse, enseñarse en la escuela primaria y complementarias femeninas, y la mujer ha de prepararse

para llevarlo a la realidad” (p. 13). Esto quiere decir que, el futuro del desarrollo no está en las dinámicas laborales, sino en la economía del hogar, tarea que asigna de manera arbitraria a las mujeres.

Continúa su discurso con especial énfasis en las mujeres campesinas porque

El papel de la mujer en la explotación agrícola es cada vez más importante y frecuente. No solamente es auxiliar de su marido en los trabajos agrarios, sino que posee su particular campo de acción, la lechería, las aves de corral, la porqueriza, la huerta, el jardín, cuyos productos aseguran la prosperidad bienandanza del hogar campesino (p. 13-14)

Este es el primer esbozo de una igualdad y revaloración de las mujeres en las actividades. Las palabras “No solamente es auxiliar” reivindican el trabajo realizado por las mujeres para la economía de los hogares campesinos, pero, la igualdad se queda en el campo, donde ambos pueden trabajar como iguales y contribuir al hogar. En su texto continúa, y habla ahora de la educación secundaria afirmando que:

partimos de la base de la igualdad intelectual del hombre y la mujer, y abrimos a éstas todas las puertas de la cultura. Pero no podemos aceptar como norma general para la enseñanza secundaria el bachillerato femenino orientado a la Universidad. El bachillerato debe ser solamente una especialización para las jóvenes que aspiren a la carrera profesional. Consideramos inconveniente obligar a toda mujer a recibir una preparación que no ha de utilizar, que tiene finalidades concretas encaminadas a servir a las carreras profesionales, y en cambio no podemos olvidar que la mujer tiene una misión social que cumplir, y debe educarse para cumplirla (p. 27)

De este modo, establece que la misión social es más importante que brindar educación igualitaria a las mujeres. Que ellas deben escoger al ingresar al colegio que tipo de vida quieren llevar para poderse formar en ella. Convencidos en las afirmaciones del ministro, se emite el Decreto 785 de 1941 por el cual se establece que de primer a cuarto año los cursos estarán “adaptados para instruir a la mujer en los problemas propios del hogar y prepararla para resolverlos de la manera más conveniente” (Artículo 3°). Del mismo modo, qué el título

de bachiller les permitirá ingresar a “institutos de enseñanza industrial y de comercio, escuelas de decoración y bellas artes, escuelas de servicio social” (Artículo 4°). Por tanto, aun cuando la mujer que no fuera a la universidad quisiera seguir estudiando, estará condicionada a ciertas actividades propias del género femenino.

Del mismo modo, respecto a las escuelas industriales, el ministro hace las siguientes observaciones: “La orientación profesional de la mujer tiene una inmensa importancia [...] y es urgente iniciarla de una manera definida y con criterio absolutamente realista. La economía doméstica y las industrias familiares son el campo propicio para desenvolver esas capacidades” (p. 30). Así, la Educación para la mujer, alcanza su manifestación máxima. Las causas de esto son presentadas por el ministro de “las profundas transformaciones que se operan en el mundo, y para satisfacer a los intereses de la cultura homogénea” (p. 40).

Germán Arciniegas, ministro de educación 1942, observa que no hay ninguna mujer que guíe lo referente a la educación femenina, por lo que afirma “Toda la educación de ellas [las mujeres] se confiaban voluntariamente hacían las comunidades religiosas” (MEN, 1942, p. XXXVIII). Por ello, se crea la Sección de Educación Femenina dirigida por Ana Restrepo y del Corral que, entre sus primeras propuestas, formula una Escuela Vocacional Complementaria de Artes Doméstica, cuyo objetivo son las niñas de escuelas primarias, hijas de obreros que deseen ganarse la vida de manera honrada (p. 37). De este modo, además de los cursos básicos reciben cocina, repostería, lavado, planchado, remiendo, remallado y arreglos de la casa entre otros. Encontramos por tanto que sexo, cuidado y trabajo actúan de manera sumatoria, al tiempo que son interceptadas por la dimensión super estructura económica, que les asigna una función al interior y al exterior del hogar.

Restrepo y del Corral, además, presenta la visión de la nueva directora de la Sección Femenina que reafirma los pensamientos de 1941:

Sabemos perfectamente que la mayoría de nuestras mujeres no aspiran a carreras liberales, y esos seis años de formación no han dado cabida [...] a una educación adaptada a la mujer, a su misión en el hogar y en la sociedad. (p. 38).

La creación de estas escuelas se mantendrá en discurso, y en 1943 la Sección de Educación Femenina se enfoca en las niñas campesinas, porque enseñarles de higiene hará

que el día de mañana sean mejores madres, y los trabajos manuales les dejarían decorar mejor sus viviendas (1943, p. 29). Respecto a esto, el ministro de educación de ese año Rafael Parga Cortés establece que las escuelas vocacionales agrícolas no han contribuido a la enseñanza de la economía doméstica, ya que algunas “están muy bien organizadas, con un programa de trabajos que prepara a las niñas para ganarse la vida, pero no las prepara para el hogar” (p. 142). Y afirma que “estas [niñas campesinas] no han sido educadas para seguir sus estudios ni para desempeñar su misión en el hogar. En Colombia [...]no le espera otra carrera que el matrimonio y la maternidad” (p. 142). El camino de las mujeres que quieren acceder a la educación universitaria será correcto, pero a las niñas campesinas no les espera esa suerte. Ellas tendrán la maternidad y el matrimonio como única opción, y la educación será en esta década orientada a que ellas asuman ese papel social asignado, y aún más, cumplan con su función social y cultural desde el hogar.

La intención de esta educación no es limitar, sino ofrecerle además herramientas para ejercer la maternidad dignamente: “[las educaciones así planteadas] no solo la preparan para su futura tarea de madre de familia, sino que puede defender su dignidad y desplegar las virtudes propias de la mujer” (p. 144). De este modo, el discurso considera que la categoría sexo va ligada obligatoriamente a la familia ya que este es la única posibilidad de las mujeres, que además debe cumplirse dignamente, de modo que no ser madre puede generar una discriminación acumulativa: mujer-campesina-no madre = no digna, como si la dignidad deviniera del cumplimiento de estas categorías.

Además, Ana Restrepo y del Corral continúa afirmando los beneficios de la escuela para las niñas campesinas “La escuela tiene una misión y es preparar al alumno para la vida [...], y si esto es vital para el hombre, cuanto más para la mujer, a quien incumbe dar agrado, calor y comodidades al hogar” (p. 157). Por tanto, la función no solo es ser madre, sino mantener un hogar cálido y estético para la familia; el cuidado amplía así su concepto no sólo a la preocupación por el otro, sino también incluye lo estético como una dimensión propia de las mujeres.

Aun cuando se cree que hay grandes avances para algunas de las clases sociales, lo cierto es que la reforma educativa de los bachilleratos de 1945 no plantea una gran alternativa. Mientras los hombres cursan materias manufactureras como Carpintería, Ebanistería,

Tejidos, Juguetería, Encuadernación, Tapicería. Cerrajería, Plomería, Estampado, Cerámica, Peletería, Fotografía, Aeromodelismo, Trabajos en cuerno, tagua y carey, Automecánica. Superiores: Radiotecnica, Electrotecnia, Relojería, Construcción de botes, Industrias locales, las mujeres lo hacen en: Costura, Tejidos, Juguetería, Floristería, Sombrerería, Pirograbado y repujado, Modistería, Maquillaje, Guantería, Peletería, Tapicería Cerámico- Lencería, Repostería, Industrias locales (Decreto 3087, 1945, Artículo 1°), perpetuando la debilidad del género frente a los trabajos pesados, y a la delicadeza de las mujeres. Esto se intensificaría en 1947 a partir del Decreto 3643, aprobado por el presidente Ospina Pérez, se establecen las materias vocacionales de la Educación para la mujer año a año en el bachillerato, donde la moral familiar comienza a aflorar como categoría.

En 1948 también, la nueva directora del departamento de educación femenina, Leticia van Hissenhoven, propone un plan para la creación de Institutos Familiares Campesinos para Mujeres, con el objetivo de:

preparar a la esposa y a la madre del campesino a que cumpla a cabalidad sus deberes en el hogar y sepa inculcar a los suyos el amor por la tierra. [...] se le enseñarán también las pequeñas industrias campesinas que aumentan los ingresos del hogar sin que la mujer tenga que abandonar la casa (p. LXXIX)

Así, las mujeres por su condición de sexo, su condición de madres y esposas (familia), su condición de amas de casas (economía doméstica) tienen un papel reproductivo, no sólo en el hogar respecto a la maternidad, sino al “amor a la tierra”; y un papel productivo para “aumentar los ingresos del hogar”, siempre que las dos funciones puedan cumplirse a cabalidad “sin abandonar la casa”, es decir, todo debe cumplirse en el orden privado. Como si no fuera claro que las mujeres debían asumir una doble jornada, este apartado reafirma que ellas independiente de su función productiva, corren con la obligación reproductiva al interior de los hogares: trabajan, consiguen el sustento, crían a los hijos, alimentan, y mantienen el hogar aseado cumpliendo al discurso estético de la época.

En 1949, por Decreto 178, se dictan los lineamientos para las carreras de los Colegios Mayores para señoritas. Así, guiados por la Educación para la mujer, y su función social, se establecieron los siguientes títulos a obtener: Licenciada en Letras, Asistente Social, Técnica de Laboratorio Clínico, Auxiliar de Biblioteca, Archivo o Museo, Delineante de

Arquitectura, Técnica de Secretariado, Técnica en Cerámica, Técnica en Periodismo y Radiodifusión, Técnica en Economía Doméstica, Técnica de Laboratorio Industrial, Técnica en Radiología y Técnica en Decoración Artística y Comercial, ya que estos le darán a las mujeres las bases para cumplir su “misión cultural”.

Además, afirma Leticia van Hissenhoven en su informe al ministro sobre el Departamento que:

Tenemos, pues, que la mujer quiere, que la mujer anhela, prepararse en las mejores condiciones y es justo que el Estado le abra las puertas hacia todas las actividades en la forma más conveniente a su sensibilidad, a sus ambiciones, sin que se derrumben por completo, porque esto sería lamentable, nuestra tradición de sociedad culta, formada por hogares cristianamente constituidos, cuyas normas de moral obedezcan a la más noble y recta personalidad de la más noble y recta democracia gubernamental (en MEN, 1949, p. 56).

Así, el concepto de la directora de la Sección Femenina se ancla al discurso perpetuo de la religión cristiana, que se basa en el hogar, la moral en pos del gobierno democrático promovido en la época. A esto, van Hissenhoven agrega la importancia de enseñar la relación entre dignidad y trabajo, ya que este último es, en sus palabras, el “único vehículo seguro para satisfacer las necesidades y comodidades que ara mejorar las condiciones de vida, todos anhelan” (van Hissenhoven en MEN, 1949, p. 63). Sin que haya sido uno de los puntos principales anteriormente, la categoría del trabajo emerge explícitamente en el discurso, pero se delimita a los conceptos de sociedad culta, en contraste a la cultura popular; a los hogares cristianamente constituidos y las normas de la moral noble y recta democracia, aun cuando las mujeres aún no podían acceder al ejercicio del sufragio.

La década de los cuarenta pareciera un retroceso a los avances en derechos y posibilidades educativas de las mujeres, en la medida que más espacios se abren, también más se intensifica la Educación para la mujer. De modo que, pese a la apertura, cada vez se repite más el espacio social y cultural de las mujeres dentro del hogar.

5.5. 1950: Reconocimiento político

Los años de la década de 1950 presentan un nuevo panorama respecto a los avances civiles y educativos de las mujeres. En esta década, pese al gobierno militar de Rojas Pinillas, las mujeres adquieren el derecho al voto, y además se funda la Universidad Pedagógica Nacional Femenina mediante el Decreto 197 de 1955.

En 1954, el Tiempo publicaría el día 10 de febrero, múltiples artículos sobre el voto femenino y su aprobación por la Comisión de Estudios Constitucionales (CEC), para ser tratado en Congreso. En las publicaciones menciona la intervención de Bertha Hernández de Ospina, María Aurora Escobar, Esmeralda de Uribe y Josefina Valencia, quienes exigían quitar la palabra “varones” de los artículos 15 y 171 de la Constitución Nacional, permitiendo el sufragio femenino para elegir y ser elegida. Finalmente, el 25 de agosto de ese año, la Asamblea Constituyente aprobaría el voto femenino. Las reacciones documentadas por Rosales de Nohra (1954), publicadas en El Espectador, hablan no solo de la importancia del voto, sino de la posibilidad de tener una identificación como es la Cédula.

Marina Ordóñez, vendedora del Almacén Alcyon, ibaguereña, quien cursó hasta tercer año de bachillerato, comentó: «Estoy feliz con la noticia; pienso sacar la cédula lo más pronto posible, y voy a votar en las primeras elecciones. Yo siempre he pensado que los mandatarios debían ser elegidos también por nosotras las mujeres, ya que somos sancionadas como los hombres, y pagamos impuestos lo mismo que ellos» (p. 98).

Ese mismo año, cuando el voto femenino quedaba en papeles y aprobado, el Decreto 2675 establecía el Servicio Cívico Social Femenino que debía cumplir todas las mujeres colombianas de entre 18 y 40 años durante seis meses. El mismo consiste en “la formación familiar, moral, cívica y social de quien deba prestarlo [...] destinadas al mejoramiento familiar, educativo, moral, económico e higiénico del pueblo colombiano” (Artículo 23). De este modo, mientras las mujeres ganaban espacios civiles y políticos, las legislaciones aprovechaban la función social. Mientras el hombre, con base en la hombría y la valentía, era obligado al Servicio Militar, la mujer por su cuidado y entrega hacia los otros era obligada a participar en un Servicio Social Obligatorio para seguir cumpliendo así su función social o misión cultural.

5.6. 1960: La década de los sesenta

Los años entre 1960 y 1969 inician con un cambio, no radical, pero considerable a lo antes visto. En la lectura de las memorias de los ministros de educación de la época (González Vargas Rubiano 1961 – 1960, Alfonso Ocampo Londoño 1960 – 1961, Jaime Posada 1962 – 1963, Pedro Gómez Valderrama 1963 – 1965, Daniel Arango Jaramillo 1965 – 1966, Gabriel Betancourt Mejía 1966 – 1968, Octavio Arizmendi Posada 1968 - 1970), pareciera desaparecer en educación la distinción entre niños y niñas, entre varones y señoritas. No se logra encontrar ninguna mención al sexo o género en particular. Sin embargo, la reestructuración del Ministerio elimina la Dirección de Educación Femenina y abre la Sección de Educación Vocacional Femenina dentro del Ministerio de Educación (Decreto 1637, 1960).

Esta dependencia tendrá entre sus funciones un sinnúmero de actividades para que las mujeres de la época completen su educación general con habilidades y aptitudes que les permitan participar en la vida social y económica mediante el ejercicio de alguna profesión u oficio; así como para mejorar la eficacia de esta para la atención del hogar, desarrollando en ella la confianza en su capacidad para afrontar con éxito las exigencias de la vida moderna (Artículo 24). De este modo, pese a la eliminación de la categoría del sexo en el texto persiste el discurso normativo, respecto al lugar de las mujeres en el hogar, pero acepta abiertamente el desempeño de ella en otros ámbitos, manteniendo en vigencia la doble jornada laboral.

El Decreto 1955 de 1963 establece la finalidad de la formación de las Escuelas Normales en la formación de múltiples tipos, en investigación científica, pero también en formación cristiana y estética (Artículo 6). En las memorias de este mismo año, el ministro de educación habla de institucionalidad de la Universidad Nacional. Sin embargo, la Universidad Pedagógica, que para ese entonces ya no respondía a la denominación de “femenina” es referida como un instituto, comparándola con los Instituto Colombiano de Antropología e Historia y con el Instituto Caro y Cuervo.

Por otro lado, la educación primaria se vuelve obligatoria mediante Decreto 1710 del mismo año. Llama la atención que, dentro de la educación, manteniendo la tradición cristiana, las materias de religión no dejan de ser obligatorias. Por otro lado, persiste una orientación

en la cultura y con una mirada estética y sobre todo establecen que “el adiestramiento del personal y un verdadero sentido apostólico, se logrará imponer este programa [de alfabetización] de redención de la infancia en el campo” (MEN, 1963, p. XXXIV). El campo sigue siendo un foco de observación para la educación, pero ya no con tanto énfasis en la educación de niñas campesinas, sino en el genérico.

Con respecto al trabajo, la ley amplía la consideración de las mujeres, estableciendo ciertos reglamentos: Primero, se les prohíbe sea cual sea su edad, trabajar en turnos nocturnos, así como ejercer trabajos de pintura industrial, por los químicos que estos cargan; así también no pueden ejercer “labores peligrosas, insalubres o que requieran grandes esfuerzos” (Ley 73, 1966, Artículo 9). Esta legislación, aunque positiva, sigue perpetuando el discurso de debilidad física de las mujeres frente al hombre, a quien si se le permite el trabajo de esfuerzo. Por otro lado, la ley 75 de 1968 reformula el artículo 3 de la ley 45 de 1936, donde la mujer casada no puede reconocer a su hijo como natural si no fue concebido durante el divorcio (salvo que el padre lo afirme), cuando el padre desconoce a su hijo y la mujer lo acepta, y previa aceptación de juez; y cuando previa sentencia se declara que el hijo no es del marido (Artículo 1°).

Además, en su artículo 6° afirma, que se presume la paternidad natural en casos de violación; “seducción realizada mediante **actos dolosos, abuso de autoridad o promesa de matrimonio**”. Si bien este artículo fue escrito en 1936, después de 30 años se reafirma que las mujeres podrían considerar una promesa de matrimonio incumplida como cualquier acto doloso o de abuso de autoridad. Esto ofrece un panorama que, pese a los avances, las mujeres casadas tienen más valor, y que además la promesa de matrimonio es un acto de agresión con ellas. Es decir, las mujeres se definen en la confluencia de las categorías sexo-familia, independiente de la dimensión económica que se vive.

5.7. A modo de cierre

A lo largo del recorrido se evidenciaron diferentes etapas del discurso del “deber ser” femenino. Mientras en los años veinte se presentaba a las mujeres en el hogar, y se les exigía un desempeño ejemplar; también se comenzaba a pensar en ellas como un apoyo económico, ligado a las labores manuales, tejidos, entre otras artes. Sobre todo, la costura fue una de las

enseñanzas más posicionadas, “si, durante el siglo XVIII, trabajo de aguja fue sinónimo de mujer, en este aspecto las cosas no variaron en el XIX” (Scott, 1993, p. 411), y claramente, esto no varió en el Siglo XX colombiano. Con ello, se buscaba que las mujeres dirigieran el hogar, al tiempo que aprendieran también oficios y actividades industriales. Esto, se orientaba a la situación de impulso industrial que atravesaba el país, mucho más avanzada en Antioquia que en Boyacá propiamente, que comenzaba a perfilar su educación en el departamento hacia la agricultura.

La celebración del día de las madres, y la afirmación de reconocerles su función en el hogar y la sociedad, deja sentado el lugar de las mujeres de la época. Eran sus tareas, y además le serán reconocidas la maternidad, el cuidado de los hijos, el mantenimiento del hogar, porque estas y no otras son sus obligaciones para con la sociedad. Así comienzan a gestarse dos mujeres en una sola, por un lado, la dedicada a las labores que podía participar de la industria, y por otro, aquellas dedicadas al hogar. Desde aquí, la línea entre lo público y lo privado se vuelve difusa, y deja de existir, para a futuro recaer sobre las mujeres ambas responsabilidades.

La década de 1930 abre sus puertas con la “Educación para la mujer” con especial énfasis en la función social de las mujeres en el cuidado de los otros. Desde el hogar ellas serán las encargadas de velar por el bienestar de los hijos; en la escuela, las que puedan formarse, serán las encargadas de formar a las demás mujeres en la función social, enseñándoles las habilidades “profesionales y femeninas” y, además, las mujeres comenzarán a encargarse de aquellos desvalidos no solo los bebés, sino también lo que en esa época se llamaban, ciego y anormales. Es claro que el hogar abre sus puertas para las mujeres, pero la línea sobre lo privado y lo público es aquí más difusa. Si cuidar de los hijos era su actividad, ¿cómo no podría también cuidar de otros que no pueden hacerlo por sí mismos?

La siguiente década trae consigo la reafirmación de las relaciones mujeres-hogar, mujeres-trabajo y mujeres-cuidado. De alguna manera, logran entremezclarse de modo que las mujeres campesinas, además de llevar el hogar contribuyen al trabajo, y así al cuidado no solo de ellas y sus familias, sino de la sociedad de su entorno. Por ello, las tareas de enseñanza en los institutos técnicos las restringían a la cocina y talleres manuales como bordados o tejidos, para que pudieran extender esas actividades de sus casas hacia afuera.

Por otro lado, esta década presenta una función social y cultural desde el hogar en todas las clases sociales. Pero, aunque saben que se vienen abriendo nuevos campos de desempeño a las mujeres como los Institutos, lo cierto es que se considera un desperdicio brindar ese saber a una mujer que debe aspirar al matrimonio y la maternidad. Incluso lo afirman como la única carrera posible y realista para las mujeres de la época, y justifican que no se debe “olvidar su función social”.

La década de 1950 cambia rotundamente la imagen de las mujeres. Luego de idas y venidas se obtiene el voto, se crea la Universidad Pedagógica Femenina, y participan del plebiscito de 1957; las mujeres tienen ahora la oportunidad de obtener sus cédulas. Las ganancias civiles son considerables porque no solo pueden elegir, sino ejercer cargos, pero lo segundo es un beneficio para unas pocas en la época. Ahora, abriendo las puertas de las mujeres necesitaban, al igual que los hombres lo hacían con el servicio militar, reglamentarse la obligatoriedad de ejercer el cuidado de los otros en algún momento de sus vidas, y por ello, la creación del Servicio Cívico Obligatorio, por un lado, se comprende el provecho que este tiene frente a la situación del país, pero por otro, puede entenderse como un castigo a la ganancia de un reconocimiento civil.

La década de 1960 elimina la diferenciación en las leyes, no del todo, pero recaen en niños, el genérico de niñas y niños, y así en todas las generalizaciones como “hombres”, “trabajadores” y etc. Pero lo llamativo de esta época son las siguientes cosas: 1 – el valor que se le otorga a la mujer casada frente a las demás mujeres, 2- que, a pesar de los avances de la libertad femenina, la promesa de matrimonio por parte de un hombre es igual a un acto doloso, 3- que la línea de lo público y lo privado se propone como existente, pero en ambos casos las mujeres deben responder por ellos.

Desde un análisis cuantitativo de los conceptos, y a grandes rasgos, el discurso avanza de la siguiente manera. Mientras en los inicios la relación del término “niñas” se ligaba a la economía doméstica, oficios domésticos y costura; el término “mujeres” era reconocido con su acompañamiento “independientes”, “casadas”, “profesión u oficio”, “respeto” (como característica propia de ellas) y “madres” siendo los últimos dos los más repetidos, mientras que la independencia solo se menciona una vez y como un anhelo de las jóvenes. Con el avance del tiempo, la palabra “mujer” se enfoca en la relación a lo femenino en múltiples

ocasiones, continúa vigente el término “casada”, y se menciona “cuidado”, “hogar” y “madre”. Ya no enfocados en la maternidad o la economía doméstica desde lo funcional, sino en las características femeninas desde lo natural.

El siguiente cambio y más notorio aún es que la palabra “hogar”, que se repite más de quince veces en las legislaciones de los años de 1940 a 1949, se asocia con “las mujeres”. Lo acompañan además la “economía doméstica”, la “estética” y el “trabajo”. Resulta llamativo que el trabajo, pese a los avances laborales del contexto, comience a aparecer en esos términos, y no como manualidades y oficio, recién para este tiempo. Se continúa con las palabras como “madres”, pero se agregan características propias como “orden”, “debilidad física”, “cocina”, “entusiasmo” y, finalmente, “igualdad”, término que se emplea una vez, para referir a los beneficios educativos. La década siguiente se modifica completamente ya aparecen los términos “sufragio”, “elegir”, “cédula”, “Universidad”, “profesionales” y “Servicio social” (entendido este como una extensión del cuidado). Finalmente, la ausencia de la distinción entre hombres y mujeres, agrupados bajo los genéricos comienza a plantear la igualdad antes mencionada, aunque aún no lograda.

Si bien puede establecerse ciertos cambios, y altibajos sobre algunos temas en particular, el discurso se mantiene de manera constante. Las mujeres son las encargadas del hogar, pueden trabajar y deben contribuir con el sostenimiento del hogar, pero sin dejar por otro lado, la estética, el orden y lo femenino. Así, mientras las mujeres son condicionadas a la maternidad y al matrimonio como su función social, la amplitud de su instinto maternal a los espacios sociales deja en evidencia que no solo la unidad básica es su espacio de acción, sino que las escuelas, los hospitales, y otros espacios de cuidado se vuelven importantes para ellas.

6. Posibilidades de acción

Las tres actividades realizadas con las mujeres de Duitama tuvieron como objetivo la caracterización de los espacios laborales en los que se desempeñaron durante su etapa productiva entre 1940 y 1959. Este objetivo se propuso para comprender cuales dinámicas laborales se abren a estas mujeres desde un proceso de industrialización ejecutado durante la tercera década del Siglo XX y unos discursos normativos que la posicionaban como las encargadas del hogar, y junto a ello de la reproducción del estilo de vida. Para ello se analizarán tres espacios sociales donde se desarrollaron: el trabajo y la familia, como categorías propias de estas mujeres; y la escuela, como dimensión transversal en la medida que se presenta como herramienta para difundir el discurso normativo.

Para llevar a cabo el proceso, se dividió el capítulo en tres apartados que se encontrarán a continuación. El primero de ellos, denominado la Identidad Heredada, en el que se exponen las situaciones respecto a educación, trabajo y familia que tuvieron cada una de ellas, con esto, lo que se esperaba de cada una. En el segundo se mencionará la Identidad atribuida, es decir, aquello que se espera de ellas respecto a los espacios sociales, buscando los puntos de encuentro con los discursos normativos, como por ejemplo la maternidad. Finalmente, el tercer apartado referirá a la identidad reivindicada, donde se presentan los actos o situaciones en las que lograron romper o contradecir los discursos normativos, a través de lo que se ha denominado “actos creativos” o identidades subjetivas.

6.1. Identidad Heredada

La Identidad Heredada hace referencia a aquellas categorías y dimensiones de la vida del entorno inmediato de los sujetos que pueden ser determinantes para la construcción identitaria de las generaciones posteriores, como, por ejemplo, las labores ejecutadas, la clase social, el contexto económico. A continuación, se presentarán las situaciones en las que se vieron inmersas las mujeres con las que se trabajó, presentando el nivel educativo adquirido por sus padres o adultos responsables, los lugares de desempeño laboral de los mismos, y la composición del grupo familiar.

Los relatos de vida que lograron obtenerse vienen de tres mujeres que no vivieron su infancia en la ciudad de Duitama, sino en las afueras del Municipio, particularmente en Bonza y Cruz de Bonza. Este territorio era zona de siembras, ganado y grandes haciendas. En el ámbito escolar, el Estado había establecido para 1903 la educación primaria obligatoria para los niños, sin embargo, en zonas como la mencionada, las escuelas escaseaban y el trabajo no permitía que se concluyera la misma con la normalidad que lo hacía en las ciudades. Hombres y mujeres accedían a la escolarización de manera intermitente, por ello, ninguno de los padres de estas mujeres terminó la primaria completa, pero aprendieron las funciones básicas de lectura, escritura, y operaciones esenciales: suma, resta, multiplicación y división.

Repasando el discurso impartido por las escuelas en las décadas de los veinte y treinta, se recordará la idea de las mujeres preparadas para el apoyo económico del hogar a través de los oficios manuales, por otro lado, el mantenimiento del hogar, y el cuidado y bienestar de los hijos. También, los avances industriales proponen un discurso alternativo dentro de las fábricas, pero en la Duitama de esa época, pocas o inexistentes eran las empresas establecidas, lo que no permitió que la generación previa a la muestra pudiera optar por esta opción.

El Siglo XX tuvo en sus inicios un proceso de industrialización que no necesariamente llegará a todo el territorio nacional, por ello, Boyacá se enfocaría en el proceso agrícola, siendo este uno de los más fructíferos, entrando en esa bonanza lugares como Duitama. Así, y frente a la baja industrialización de la región boyacense la mayoría de la población trabajaban el campo. En el caso de la muestra, sus familias eran rurales y se dedicaban a la agricultura y el ganado de ordeño. De las tres familias, solo una de ellas trabajaría tierras propias, es el caso de los abuelos de Celeste; los otros, se desempeñarían como jornaleros en grandes haciendas en actividades como la siembra, el ordeño, la cosecha, deshierbar, etc.

Destaca entre las labores del campo el caso de Doña Carmenza, abuela de Irene, que se dedicaba además de la siembra y del hogar a las actividades de matrona. Ella, sería llamada en ocasiones, para acompañar partos en los hogares, así como para acompañar a las mujeres en el período del puerperio, que para esa fecha se tomaba no más de cuatro días. Esta actividad se consolidó desde una herencia, ya que Carmenza había aprendido de su madre

los oficios propios, y a su vez, de la necesidad del campo de poseer “profesionales” que ejecuten este trabajo, asignándolo a las mujeres por su capacidad de cuidado. Más adelante, sin embargo, esta actividad propia del género femenino será ampliada a los hombres a través de la medicina; sin embargo, en el contexto de Duitama, el ejercicio de matrona es propio del sexo delicado y femenino, capaz de atender las necesidades de las mujeres embarazadas y sus hijos por nacer.

Respecto a la composición familiar, si bien en el año 1948 la familia tradicional ligada a la tradición cristiana será la base de la sociedad, las familias de estas mujeres, anteriores a esa época, distaban en cuanto a su composición esperada. Solo una de ellas, Liliana, viviría con sus padres y hermanos; mientras que Celeste e Irene vivirían con sus abuelos, la primera sola, la segunda con dos hermanas y un tío. La causa de la ausencia de los padres no se conoce, en la indagación sobre las razones, estas no resultaron un tema de interés para ninguna de ellas, porque los abuelos dieron respuesta a la función social del grupo familiar en la consolidación del “deber ser” maternal y dedicado al hogar, así como a la colaboración en las actividades del campo para el crecimiento económico de las familias campesinas.

6.2. Identidad atribuida

La identidad atribuida refiere a las representaciones sociales que se encontraban vigentes en su época. Mientras que el apartado anterior se enfocó en los padres y abuelos de las mujeres, este punto abordará lo que se esperaba de ellas a nivel social para luego concluir con las identidades reivindicadas, donde se manifiesta cómo sus particularidades rompían o no con lo asignado en este apartado. Así, continuando con la estructura del apartado anterior se presentará la realidad de las mujeres frente a la escuela y la familia en las décadas de 1940 y 1950. El trabajo será abordado en el apartado siguiente, porque fue en este dónde se encontraron los mayores actos reivindicativos del género.

El discurso educativo de 1940 en adelante profundizó en la “Educación para la mujer” y en la importancia de esta para la formación de mujeres ocupadas del hogar, los niños y la estética de ambos. A las mujeres campesinas se les enseñó a invertir el salario para el manejo de las finanzas del hogar, por su orden y control, pero, además, promovía la industria familiar como un espacio de desempeño laboral. Este discurso fue puesto a consideración a las

entrevistadas, ninguna demostró particularmente oponerse al mismo, por el contrario, lo analizaban como si hubiese sido algo externo a ellas, aunque luego se logró entrever que estaban vigentes y muy interiorizados en sus dinámicas sociales.

Resultó coincidente el acceso a la educación primaria rural de manera intermitente, con asistencia dos o tres días por semana, así como la enseñanza a través del material pedagógico Cartillas Charry, aprobadas por el Ministerio de Educación Nacional, y con ello, de la Iglesia católica también, que les permitiría conocer las operaciones básicas, así como temas de higiene y cuidado personal. A propósito de esto dice Irene:

En la semana iba por ahí unas dos o tres veces a la escuela, porque a mí me gustaba trabajar en el campo, que, a sembrar la papa, que, a deshierbar, que, a cortar, que a sacar lo que fuera, a mí no me gustaba la cocina [...] no me gustaba, a mí me gustaba estar en medio de los hombres trabajando, pero la cocina no. [...] Eso lo que había allá eran mujeres trabajando, uichhh eso pocas les gustaba hacer eso muchacha de casa grande (comunicación personal, 10 de julio de 2019).

La declaración de Irene no solo establece el tiempo y la forma de educación, sino un sentir que le despierta la escuela. El discurso normativo establecía que ella debía ser preparada para la cocina, ya que la misma es la base del hogar, sin embargo, ella prefería realizar actividades de los hombres, reafirmando la división sexual del trabajo en el campo, impartida desde el discurso educativo, donde entra en juego el sexo y la condición social, así como lo geográfico.

Respecto a la familia, las tres entrevistadas se casaron a diferentes edades y en diferentes situaciones. Liliana, conoció a su pareja en la hacienda donde trabajaba su padre. Él era carpintero, ebanista y músico. Ella tenía 25 años cuando salió de casa, que para esa época era bastante mayor. Luego de vivir en Bonza durante catorce años, y con los hijos adolescentes en edad de entrar al colegio bachiller, se mudaron a Duitama y su esposo consiguió trabajo en los Molinos de la ciudad arreglando maquinarias y sistemas. Desde que llegaron, ella se encargó del hogar, mientras que él obtenía el dinero, y muchas veces perdía en fiestas y trago, porque también era guitarrista. Tuvieron cinco hijos, cuatro hombres y una mujer. Cuenta esta última:

yo soy la menor de cuatro hombres, entonces siempre se sentía, aunque yo no lo entendía, la diferencia que ella hacía entre sus hijos y yo. Tareas distintas, y sobreprotección un poco. La sobreprotección era que no saliera a la calle, las niñas están en la casa, las niñas tienen que cuidar a los hermanos, la niña es la que les sirve a los varones. A la hora de repartir la comida, ella les repartía a ellos primero y después a mí, mi papá siempre estuvo al lado, él como que no se involucraba mucho en la educación de nosotros (L. Melo, comunicación personal, 25 de agosto de 2019)

Tanto niños como niñas fueron educados en la Escuela, y accedieron al bachillerato; se dedicaron a labores u oficios manuales como pinturas, ebanistería, corte y confección, y otros.

En contraste Irene conoció a su pareja en unas fiestas en Duitama y se casó con él a los 13 años en su primer matrimonio. Ella recuerda:

Me conocí con Alejandro en unas fiestas en Tunja, allá nos conocimos y él era ebanista, músico también y él iba seguido a Bonza y la abuela en esa época, como decir, y no tanto la abuela los curas, ¿cómo iban a casar una china con uno de veinticuatro años? (comunicación personal, 25 de julio de 2019).

El matrimonio duró siete años hasta que él muere en un accidente de tránsito; en esos años la maternidad no fue inmediata, sino que demoró, “*tuvimos que ofrecer promesa a la Virgen de Chiquinquirá*” (comunicación personal, 25 de julio de 2019) dice, y a los dieciséis años nació su primera hija, que moriría un año y medio después, de tres que tuvo antes de quedar viuda. En sus palabras, Irene hace la reflexión respecto a la edad de las mujeres para contraer matrimonio. El hombre de 24 años, nueve años mayor, es capaz de escoger, mientras que ella, una niña, se convierte en esposa y le asigna una responsabilidad a la iglesia, quien legitimaba la unión. Por otro lado, la búsqueda de hijos era necesaria para la consolidación de la pareja, tanto que peregrinaron a la Virgen, así comienza a reflejar el discurso maternal presentado por Betancourt, y reafirmado por la educación impartida desde la década de 1920.

Sin posibilidad de asumir el gasto económico de las niñas, las envía a vivir a Bogotá junto a su cuñado y su hermana, quienes en ese entonces no tenían hijos propios. Su segundo

marido llegaría cinco años después, con quien tendría cinco hijos más. Estando embarazada del último fallecería el marido de cáncer, enviudando por segunda vez. Esta vez ya no buscaría a nadie más. “No, ya no. ¿qué iba a buscar? Y además con siete, imagínese”. Es decir, su elección de estar sola era personal, pero además asigna una carga social de restricción impuesta por la presencia de cinco niños a su cargo.

De los siete hijos vivos de Irene, las dos mayores son profesionales, actualmente pensionadas. En cuanto a los cinco de la siguiente “camada”, las tres mujeres se dedicaron a los oficios, salvo una que trabajó en un Banco después de terminado el Bachillerato, las otras continuaron trabajando en el restaurante de su madre. Los dos hombres consiguieron trabajo en el sector de transporte, y el más pequeño en el sector de educación.

Por su parte, Celeste se casó a los 18 años con quien conociera en la plaza de mercado donde trabajaban: Él en la empresa familiar de alpargatas, ella vendiendo lo recogido de la hacienda como bultos de cebolla, etc. En los primeros doce años tendría siete hijas mujeres y un hijo varón, además de dos abortos espontáneos que reducirían la cantidad de hijos. Su matrimonio fue duradero y sus hijos son hoy todos profesionales e independientes, solo vive con ella una de sus hijas.

En el caso de las tres mujeres el contraer matrimonio y tener hijos fue el cumplimiento de lo esperado de las mujeres, así como la dedicación al hogar y al cuidado de los niños. Tanto el discurso normativo como la familia se volvieron pilares en la identidad atribuida otorgada bajo el proceso de reproducción de la fuerza productiva.

6.3. Identidades reivindicadas

La identidad reivindicada refiere a las formas de confrontar a los discursos normativos de la época. Quedó demostrado que las rupturas con el posicionamiento social no se dieron en la categoría familia, ni en la escuela, sino en la categoría del trabajo, comprendiendo la relación mujeres-trabajo. Cada una de las mujeres encontró en este espacio una salida creativa, que le permitió lograr su independencia, aún en un matrimonio, y este quizás sea el ejemplo más fuerte en el acto comunicativo de formación del género. Debe reconocerse que la relación mujer-trabajo estaría atravesada por dimensiones particulares para cada una de ellas que se verán a continuación.

Celeste trabajó en el campo desde los siete años con su familia. Una vez casada, intentó trabajar en la fábrica familiar de alpargatas de su marido, sin embargo, el tiempo que debía permanecer sentada y la habilidad que demandaba del uso de la aguja la llevaron a preferir otras actividades. Este punto trae a colación el primer quiebre del discurso del “deber ser” y a la realidad de las mujeres. Si la educación productiva la había preparado para trabajar en talleres y en la costura, su identidad subjetiva, el verse encerrada y el manejo delicado de la aguja, le generarían un problema para el desempeño de la labor, prefiriendo otra alternativa.

Luego de haber vivido toda la vida en el campo, se encontró en la ciudad y con dos de sus hijas ya con ella, decidió abrir un pequeño negocio de ollas donde antes funcionaba una tienda:

Al principio era difícil, pero después empezaron a llegar y ofrecerme y empecé a comprar y vender y me fue bien. Soy buena con los números, yo sabía que precios y que cosas tocaba para sacarle algo a cada cosa, y no regalar (C.Pérez, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

Ya con cinco niñas a su cargo, debe mudarse porque le solicitan la casa. Salió a buscar dónde mudarse y encontró una casa en el centro de Duitama que dejaban unos sastres. Tenía dos habitaciones, una para el local y otra atrás donde vivirían con la familia.

Tocaba así porque si no con quien dejaba las niñas. Con el almacén adelante podía atender la casa y estar pendiente de ellas, asique me ayudaban a veces a atender y eso. Me la pasaba metida ahí salvo cuando tenía que hacer alguna diligencia o ir a lavar la ropa, porque en esa época no había agua, ni lavadora, toca ir hasta el río (C. Pérez, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

Aquí, y como veremos con cada una de ellas, lo productivo y lo reproductivo se entrecruzan en el espacio público y privado. Su condición de trabajadora no era excluyente de su condición de madre. Ambas condiciones se ejercían en la doble jornada laboral y de manera simultánea al poder llevar el trabajo a la casa o la casa al trabajo, como se prefiera.

Celeste lleva un matrimonio duradero, pero el trabajo y el tener su dinero, le permitieron desarrollar una vida cómoda y segura. “*El trabajo es vida*”, afirma cuando cuenta:

Yo trabajaba en el campo con los papás de mi papá de chiquita, cuidaba ganado, ayudaba en el campo. Después puse mi negocito y esto llegó a ser grande, todo el piso ocupaba, vendíamos vidrios, aluminio, esmaltada, sin esmaltar, lo que quisiera. Mi marido puso el negocio de los muebles, pero ese lo manejaba él, yo tenía este. Y hoy lo tengo porque si no ¿qué hago? El trabajo es vida, yo aquí no cierro porque la gente viene y me pregunta unas cositas y habla conmigo y me cuenta. Gracias al trabajo compré esta casa que hoy mire lo que es -dice mostrando una casa de tres pisos con múltiples locales- y eso lo mantiene a uno, mire, yo no uso calculadora, todo lo hago acá en la cabeza, eso lo tiene a uno despierto (C. Pérez, comunicación personal, 15 de junio de 2019).

El trabajo funcionó para Celeste como la base reivindicativa de su género. Escapando a las dinámicas sexuales de la división del trabajo, ella no se quedó en el taller de alpargatas cosiendo, sino que logró incursionar en el comercio de manera igualitaria con su marido, él en muebles, ella en cacharrería. El trabajo representa para ella, la forma de mantenerse, incluso a la fecha, activa personal y socialmente, por tanto, el trabajo la definió y define como mujer independiente.

Y no fue la única que pensó en eso. Irene, encontró en el trabajo puntos de escapes.

A mí nunca me gustó eso, que me vayan a gritar a regañar y así muchas señoras al campo a trabajar como los hombres, en esa época si había extensiones de papa, de cebada, entonces nunca faltaba trabajo. (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Irene, muy apasionada por las actividades del campo, recuerda con entusiasmo su infancia, cuando podía disfrutar de las actividades de ordeño, siembra, deshierbar. Al casarse Irene se va a trabajar con sus suegros.

Fuimos a vivir aquí en Agua Tendida con los papás de él, porque él trabajaba en carpintería, trabajaba en el centro, yo me quedaba con la mamá, y yo me

estaba con ellos para ayudar a hacer los alimentos, y allí ellos sembraban hortalizas y todo eso, y a mí me gustaba mucho eso, entonces yo ayudaba. Todo eso eran huertos frutales y siembra de hortalizas, la lechuga, repollo. (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Luego de quedar viuda empezaría una vida de emprendimientos entre tiendas, canchas de tejo, piqueteadero, restaurantes:

Estuve un poco de tiempo con ellos [sus suegros] les ayudaba en oficios, les ayudaba en la huerta, a la deshierba, a coger la fruta, entonces me salía a la plaza a comprar y volver a vender a comprar gallinas pollos y a volver a vender, pero la suegra tuvo como malestar. Me fui con unos compadres, que les propuse yo que pusiéramos una tienda y hacíamos piquete unos días, pero entonces a él le gustaba tomar. [...] Estuve con ellos dos años. Me fui para Bonza donde la abuela, estuve trabajando en la termoeléctrica para hacer los tintos, tender camas, hacerles las alcobas a los ingenieros, y eso (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Durante cinco años trabajaría en la Termoeléctrica de Paipa. En ese entonces, funcionaba una sola unidad y tenía una amplia estructura social que demandaba de mano de obra femenina para las labores de aseo de las viviendas de los que llegaban a trabajar en la empresa. La “Termo” como la conocen en la zona, generaba fuente de trabajo para hombres de la región y profesionales como ingenieros que migraban, pero, además, abría el campo de los servicios para mujeres en busca de trabajo condicionando así el ejercicio reproductivo por ser contradictorio con lo productivo. Esto lo demostrará más tarde Irene que relata que en los viajes hacia su trabajo conocería a su segundo marido, y quedaría embarazada.

Cuando dejé la termo estaba embarazada de Irma, y me tocó salirme porque era prohibido en esa época, era prohibido embarazarse. Eso era prohibido, entonces había un señor, él me molestaba, entonces le tenía ya harta confianza, entonces le conté, y dijo -Mijita cuénteles a don Ricardo y si Don Ricardo le dice que se espere y si no, cuénteles a él- [...] vea incluso fue a regañarme, -tener más familia en lugar de estar aquí trabajando y ganando su plata-, me echó un regaño... bueno, le conté a Don Ricardo, -le voy a contar una cosa pero no me

va a regañar porque allá el asistente casi me pega-... -china pendeja, eso seguro se conocieron en el camión-, le dije -Sí-, -¿y ahora qué?- .-estamos pensando en casarse-, -que casarse ni que nada, pendeja, tenga sus crías y no se case-(I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Pero, más allá de los consejos, Don Ricardo dejaría a la mujer sin trabajo. Aun cuando las legislaciones sobre el embarazo se encontraban vigentes. Ya con una hija en brazos, se muda una casa grande, y aunque demora en casarse, finalmente lo hace porque el marido se lo impone:

No me casé tan pronto, él no me dejó y no me quería dejar poner negocio tampoco, principié poquito a poco a dejar una canastita de gaseosa, a dejar una canasta de cerveza escondidas. Entonces ya cuando vio, a la madera, -¿para qué la dejaron?, -ah yo no sé para que la dejó Lola, ah yo no sé-. Y ella me ayudó para cuadrar y conseguía bocines, y me conseguí un barril y hacía guarapo, y tenía contrata, a las seis de la mañana iban por él para una aserría, yo me rebuscaba. Cuando ya principié a formar mi negocio y todo, ahí los chicos para un lado y para el otro. (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Al igual que Celeste, el trabajo de estas mujeres se realiza en el mismo hogar, de esta forma podían responder por sus funciones maritales, maternales y laborales. Pero la situación se pondría tensa durante el embarazo de su octavo hijo. Su esposo, quien manejaba el camión y hacía negocios, enfermaría de cáncer, muriendo dos meses antes de nacer el último de sus hijos. La inversión realizada para el tratamiento de la enfermedad llevaría a vender todos los bienes, estando al final sin nada más que lo poco que había en sus bolsillos.

Todo se vendió para la enfermedad de él, cuando se murió tenía veinte mil pesitos en el bolsillo que le llevó un amigo que lo visitó esa noche. Cuando ya murió Pedro, en esa época se pagaba el colegio cuarenta pesos, y todo el taller y el camión se vendieron para la enfermedad, se acababa de morir él sin techo, sin nada. ¡Trabaje! (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

“Trabaje” fue la respuesta que se dio a sí misma. Mientras el trabajo era vida para Celeste, para Irene el trabajo se volvía una necesidad y abrió sus posibilidades de negocios en el hogar.

Ahí tuve a Pedro (junior), y era un taller de llantas, hice cancha de tejo, y por el medio de la cancha daba garaje pa las busetas, pa los carros y los mismos dueños del carro me enseñaban, me decían -dale para la derecha, para la izquierda- y se reían... Y me decían que había llantas que iban a tirar, yo decía que hacía alpargatas y me las daban, me arreglaba y vendía, yo así sin plata hacía negocio. Y el señor me dejó vivir ahí otro poconon de tiempo, pero -me da pena con usted, mire que, si puede conseguir algo más baratico, es que voy a edificar o vendo, no ve que su marido no quiso comprar-. Eran dos millones que le dejaba eso, yo le decía a Pedro que yo lo ayudo, y no. (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Salió del campo y llegó a la ciudad, a vivir en la avenida del cementerio. Buscó una casa que le permitiera seguir con las actividades anteriores, es decir, montó cancha de tejo. Luego fue a vender tintos y desayunos a la plaza, pero el negocio no era lo esperado, y con cinco bocas que responder era un panorama desalentador. Buscó quien le fiara, pero los cuñados le negaron el aval, afortunadamente se encontró con una señora que tenía una tienda y vendía cerveza y empanadas.

De ahí ya me fui aquí arriba donde es el lavadero, en esas casas grandes de esas de corredor y tenía cajas de cerveza y de gaseosa. Puse asadero de arepa, de carne y ¡no, no, no! Malo, principié a hacer cocido de papa, alverja, hacía cocido y principié a hacer sopa, para los chicos. Si no se vende los chinos lo tragan, empecé así. Un día llegaron unos señores y todo se tragaron. Me dijo mi amiga Lucita -por qué no vamos allá abajo y traemos unas gallinas-, a ella le echaron nueve, hacíamos chicha, guarapo, yo tenía una tinaja especial para debajo de la mesa, yo hacía pa los clientes, me decían -traiga la vasija, pero no nos hacen pedazo de carne-, yo les decía -por allá después de las seis de la tarde-, y así un pedazo de carne y unas papas saladas.

Yo era no desajustar lo de la cerveza, y entonces fuimos y trajimos como de a tres y cuatro gallinas cada una, y yo puse a cocinar una, y eso no dejaron que

acabara de cocinar. Entonces -arreglemos las otras y pongámosla a cocinar-, y principié así, ya se traían tres, ya se traían cinco, y eran diez para los días festivos, y ya eran veinte, y así fue (I. Velandia, comunicación personal, 16 de junio de 2019).

Liliana por su parte tendría el trabajo doméstico, y un salario menor y no reconocido como espacio laboral, sino como manualidades. Nos cuenta su hija que:

A mi mamá en la vereda, anoche me estaba contando, que la llevaron a Tibasosa para que aprendiera a leer y escribir que era lo básico a los doce años. La vida en la finca era mucho trabajo, entonces ella era como la mano derecha de mi abuelo. Pero en la vereda había unas haciendas, y los dueños de las haciendas tenían hijas que las habían educado en Tunja en un colegio para señoritas, y con el tiempo resultaban enseñándoles a ellas, a las niñas de la vereda (L. Melo, comunicación personal, 22 de agosto de 2019)

Así fue como su madre, además de los contenidos escolares, aprendió diferentes técnicas de bordado y tejido, que luego le servirían como apoyo económico en el hogar. Si bien su marido, de mente muy creativa, había conseguido un trabajo estable en los molinos, tendía a ser poco cuidadoso con la inversión de su salario, obligando a Liliana a rebuscársela como pudiera.

Mi papá era que le gustaban sus polas y como tocaba guitarra, él era músico. Entonces, fácil a él lo invitaban a todas las fiestas. Si había una fiesta el que amenizaba la fiesta era él. Y duraba tres o cuatro día por allá, y mire a ver mi mamá como le hacía con los chicos. Ella tejía para artesanías, manteles y cosas así, porque de chiquita ella aprendió a tejer (L. Melo, comunicación personal, 25 de agosto de 2019).

6.4. El comparativo de las mujeres

Escuela

Resumiendo lo obtenido, se puede ver que el discurso de la escuela sobre el “deber ser” fue muy efectivo en mantener a las mujeres en sus funciones básicas de reproducción.

Irene, Celeste y Liliana tendrían entre las tres un total de 22 hijos, ya que, en esa época, la cantidad dependía de Dios. De los veintidós hijos, siete serían hombres, y las 15 restantes serían mujeres. De las 15 mujeres de la siguiente generación todas accederían a la escuela obteniendo la educación primaria. El bachillerato dejaría a dos de las mujeres por fuera, la formación técnica se daría para dos de ellas, y las demás obtendrían su carrera profesional al encontrar universidades, institutos pedagógicos que les permitiera el desarrollo de su educación. En todos los casos, las mujeres hijas de Irene, Celeste y Liliana trabajarían continuando el negocio familiar o ejerciendo actividades diversas en bancos, o sus profesiones. Más allá de contraer matrimonio, solo una de las quince es soltera y es la única que no tendría hijos.

Quizás esto se vuelve más relevante, si se menciona que mientras la generación anterior a la muestra trabajaba el campo, y difícilmente había concluido su educación. Estas tres mujeres concluyen su educación básica, sacando el mayor provecho de esta, aunque a regañadientes, para brindarles a sus hijos la educación que no tuvieron. Dice con nostalgia Irene:

Eso yo era, uich, si hubiese seguido que le digo, pero eso allá en el campo no tenía quien dijera nada, la abuela llegaba de atender a sus chinos y nada, que nadie decía que siga la escuela (I. Velandia, comunicación personal, 10 de julio de 2019).

Es decir, la falta de educación no tuvo que ver con la imposibilidad de acceso o necesidades que las llevarían a trabajar, sino a elecciones propias, que, con acompañamiento familiar, podría haber sido diferente. Esto les brindarían a sus hijos.

Familia

La familia fue la base de cada una de ellas. Mientras los padres resultaban en ocasiones ausente, las personas que se encargaron de ellas les enseñaron sus habilidades poniéndolas a trabajar desde muy pequeñas. Todas ellas, siguieron un patrón de maternidad donde las mujeres debían responder por el cuidado de los hijos y del hogar. Esto llevaría a que ninguna de ellas se alejara de su casa. Aunque a Celeste le tocara enviar a Bogotá a dos

de sus hijas por su incapacidad económica de mantenerlas, lo cierto es que veía esa separación como oportunidad de brindarles un mejor futuro.

Sale a la luz en las palabras de ellas, que los matrimonios no fueron siempre placenteros. Celeste, debió sufrir golpes y maltratos de su primer marido cada vez que se emborrachaba, incluso alguna vez su suegra llegó a pegarle. Además, no obtenía salario de las actividades que ejercía dentro de la actividad familiar y ayuda que otorgaba en los huertos. Liliana, vivió con la ausencia de su marido en el hogar y con las ausencias económicas, de modo que tuvo que adaptarse a la situación. La unidad mínima entonces se convertía en un espacio que replicaba las políticas de inferioridad de las mujeres, al depender de los hombres con quienes emprendían su vida. Ninguno de los relatos encuentra que los hombres ayudaran al cuidado de los niños, ni cambiando pañales, ni en actividades de aseo o cocina en el hogar. Quizás esto tenga que ver fuertemente con el discurso instaurado sobre las niñas campesinas, quienes además de aprender las labores que eran de suma importancia, debían responder por el hogar y el cuidado de los niños.

Este discurso, se mantendría al punto que el trabajo no se realizaría sino se pudiera supervisar a los niños. De ahí la importancia de que los emprendimientos hayan sido posibles dentro del hogar. Quizás, si el desarrollo en Duitama hubiese sido diferente, estas mujeres, preocupadas por su función social y cultural en el hogar, habrían debido quedarse aun así por fuera de las fábricas, ya que estos espacios no fueron pensados para las familias, sino para mujeres en condiciones de libertad como las “solteronas obreras” de Serrano.

Trabajo

El trabajo fue para ellas, la vida que pudieron escoger para vivir. Mientras que la elección de sus maridos era con libertad, lo cierto es que se encontraban condicionadas a quedarse junto al hombre con quien lo hicieran, ya sea por condiciones sociales o culturales. No estaba bien visto, que mujeres se separaran de los hombres. El trabajo que escogieron, o las escogió en cambio, les daba la libertad de crear y manejar ciertos tiempos con sus actividades diarias. Desde muy temprano, cada una de ellas comenzaba un trabajo en el hogar de preparación de los niños, bastaba cambiar de habitación para convertirse en alguien independiente. Las frases de cómo “que me fueran a regañar”, “el trabajo es vida”, “tocaba

mirar cómo le hacía”, dan cuenta de la importancia de tener su propio dinero, y la libertad que esto le ofrecía.

Para Hegel, la libertad es la comprensión de la necesidad. La libertad no consiste en una soñada independencia respecto de las leyes naturales, sino el reconocimiento de esas leyes y en la posibilidad así de hacerlas obrar según un plan para determinados fines. [...] La libertad consiste, pues, en el dominio sobre nosotros mismos y sobre la naturaleza exterior, basado en el conocimiento de las necesidades naturales, por eso es necesariamente un producto de la evolución histórica. [...] la libertad puede consistir únicamente en el hombre [o mujer] socializado[/a], los productores asociados regulando racionalmente su intercambio con la naturaleza, colocándola bajo su común control, en lugar de ser dominados por ella [...] Más allá comienza ese desarrollo de la energía humana, que es un fin en sí mismo, el verdadero reino de la libertad que, sin embargo, solo puede florecer sobre el reino de la necesidad (Marx citado en Eleijabetia, 1987, p. 57)

En los tres casos, la necesidad de independencia o de dinero, las llevó a romper con lo esperado. Si bien el objetivo era que ellas ayudaran con el hogar, lo cierto es que la posición en la que se encontraron las llevó a asumir el mando económico y culturalmente. Por tanto, educaron a sus hijos y educaron a sus hijas para la independencia de cada uno. Enseñaron además su labor a sus hijas que, aunque no todas las continuaran, una hija, como mínimo de Celeste, Liliana e Irene, sigue con el trabajo ganado, también en busca de su independencia. Si la libertad consiste en el dominio de nosotros mismos y del exterior, entonces el trabajo les dio la oportunidad de ser libres.

7. Discusión y conclusiones

Al inicio de este trabajo se aclaró que el género como categoría de análisis era mucho más que la división sexual; el mismo queda construido por múltiples elementos sociales y culturales alrededor de los cuales se designan atributos propios del sexo. Se presentará en este apartado el análisis triangular entre el marco teórico propuesto, la mirada interseccional de la investigadora y lo obtenido en la recolección de los datos. Para ello se utilizará como hilo conductor la mirada histórica feminista del género de Joan Scott (1996) pudiendo establecer cuatro dimensiones del género: Símbolos culturales, discursos normativos, las estructuras sociales y la identidad subjetiva y como estas actúan de manera transversal en las categorías de familia, trabajo, cuidado.

7.1. Símbolos culturales

Hablar de los símbolos culturales remite a comprender las representaciones compartidas en determinadas culturas a lo largo de las décadas entre 1920-1970. Betancourt (2014) estableció la existencia de dos discursos en el país que se utilizaron a principios del Siglo XX: el discurso mariano y el amor cortés. El primero ligado a la tradición judeocristiana, donde la mujer destacaba por su obediencia y total castidad; y el segundo, la posición de las mujeres como objeto de deseo. Ambos discursos mantenían la maternidad como un punto de realización de las mujeres y se mantendrán vigente a nivel nacional y local a través de todas las décadas de análisis.

Los símbolos, aquí encontrados como “mariano” y “amor cortés” se han enfocado a lo largo del tiempo en transmitir sentidos, o como lo menciona Couceiro Domínguez (2014), en mantener imaginarios lógico-emocionales que han sido cruciales para la existencia de la vida (p. 369) muy fuertemente en el género femenino; es decir, la representación de las mujeres en el papel de la maternidad como una de las funciones sociales principales, exige y demanda que las mujeres deseen ser madres, al punto que sientan la necesidad de recurrir a través de promesas a entidades religiosas. Esto responde a los imaginarios atávicos, presentados por Martínez Hincapié (2015), en la medida en que se presentan para darle sentido a la vida.

Betancourt (2014) propone la existencia de los dos discursos como excluyentes, sin embargo, al estudiarlos en la Duitama del Siglo XX, se encuentra que no son disímiles, sino que parecieran responder a una continuidad del primero (mariano) con adiciones (estética) que lo convertirán, de manera aparente, en algo nuevo, no resultando así. Es decir, que estos no son propiamente atávicos, es decir, que si bien responden a la “tendencia a imitar y mantener costumbres propias de épocas pasada [...] [siendo] un aprendizaje no consciente, recurrente y patriarcal “(Martínez Hincapié, 2015, p. 5), en realidad:

El símbolo ingresa como algo disímil al espacio textual que lo rodea, como mensajero de otras épocas culturales (= otras culturas) como recordación de antiguos (= eternos) fundamentos de la cultura. De otro lado, el símbolo se correlaciona activamente con el contexto cultural, se transforma bajo su influencia, pero también lo somete a transformación (Lotman, 2002, p. 91-92)

Así, los dos discursos responden a una cultura nacional homogenizante que serán resignificados en el contexto particular. Si en Antioquia, las mujeres que se incorporaron a la relación fabril renunciaban a su condición reproductiva (Serrano, 2010), en Duitama las mujeres primaban la maternidad, por un lado, porque los espacios fabriles para ellas eran restringidos, por otro, cumplían con lo esperado, de manera que, readaptaban la condición a sus necesidades propias. Por ello, no actuaban bajo la abstracción de trabajadores como era el caso de las mujeres obreras (Eleijabetia, 1987), sino que mediaron en el contexto particular condicionante reproduciendo las actividades de cuidado del espacio privado en el espacio público, de esta forma unían la doble jornada que condicionaba a las obreras, en una jornada única que fusionaba lo productivo y lo reproductivo en el hogar.

La función social de las mujeres seguirá primando en los símbolos culturales, la virgen María no desaparecerá, sino que en el contexto propio de la región se permitirá a las mujeres resignificar su realidad mediante la adición de características como la estética, de modo que le permitió vivir en aparente conexión cósmica-existencial (Couceiro Domínguez, 2014, p. 388) con el contexto inmediato, sin dejar de ser parte del sistema con todas las funciones propias de su género.

7.2. Discursos normativos

Los discursos normativos fueron presentados en este trabajo como aquellos imperativos universales categóricos que se conformaron como el “deber ser” de cada época sociocultural. Frente a esto se encontró que los discursos normativos político-sociales, se complementaban de manera perfecta, es decir, que teniendo como base la estructura económica, los mismos se orientaron al correcto funcionamiento del país colocando cada género en su lugar ideal.

En cada momento histórico, en circunstancias concretas de producción de subjetividad, se establecen regímenes disciplinarios y discursos sobre la sexualidad, al interior de los cuales se definen identidades de género o cuerpos generizados: así se llega a una matriz heterosexual y a un dispositivo hegemónico de poder que prescribe la pasividad y apropiación del deseo femenino, la masculinización de la sexualidad (Muñoz, 2016, p. 88)

Así, los discursos normativos se orientaron durante el Siglo XX a la organización de las mujeres bajo el precepto “heterosexual” como la base la obtención del contrato conyugal con un hombre. Esto se ha demostrado en múltiples discursos, desde las leyes hasta el discurso educativo, que posicionaron a la familia como elemento constitutivo del “ser mujeres” en Colombia. Anteriormente en este trabajo se mencionó la idea que la superestructura capitalista necesitaba de una composición familiar específica que reglamentara la sexualidad y la procreación (Federici, 2018), en pos de mantener no solo la reproducción de la fuerza productiva, sino también en la reproducción de un sistema social que genera la necesidad de que se deba producir, y así, la necesidad de la fuerza productiva como lo son los obreros. Es decir, si no existiera nadie que necesitara ciertos productos, pues no se fabricarían, y la ausencia de empresas dedicadas a la producción de estos no demandaría obreros, es decir, el sistema precisa no solo de mano de obra, sino también de población que consuma.

Esta afirmación es coincidente en múltiples autoras como Silvia Federici (2018) y Claude Meillassoux (1989), pero a estas dos funciones de la familia de reproducción social, se debe agregar una tercera mencionada por Juan Igancio Castien (2001), y esta comprende

la capacidad acumulativa de las familias que se genera en un proceso de herencia, donde las nuevas generaciones reciben de la anterior no solo los discursos normativos de reproducción, sino también formas de producción (p. 241), como por ejemplo podemos ver en nuestras mujeres duitamenses el mantenimiento del restaurante como trabajo con remuneración, o la costura y el tejido.

Estas tres funciones salen a la luz en cada una de las familias analizadas, sin embargo, en contraste a los discursos propios de la época, la importancia de esta unidad no estaba en su composición tradicional, ligada al discurso judeo-cristiano, sino en las acciones que las mujeres realizaran para mantener las dinámicas de producción y reproducción social. Para ello debe comprenderse que, las mujeres que no encontraron en el hombre el sustento para el mantenimiento de la familia asumieron que, además de procrear, criar y cuidar, debían responder a las necesidades económicas por lo que el trabajo doméstico no remunerado no podía ser en ningún caso su único sustento. Frente a ello, lejos de la renuncia a las dinámicas reproductivas, abrieron sus hogares para convertirse en fuerza productiva fuera de las estructuras económicas que se les podrían haber presentado en caso de no tener hijos, manteniendo las funciones atribuidas por el discurso educativo hacia las mujeres campesinas, y rompiendo con lo esperado de las mujeres ciudadanas.

Las particularidades comienzan a aflorar entonces en contraste a los discursos dominantes que se postulan como igualatorios en desconocimiento de las particularidades. Fried Schnitman (en Muñoz, 2016) decía en 1998 que:

Asistimos a la disolución de los discursos homogeneizantes y totalizantes en la ciencia y la cultura. No existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad. Hay historias en plural; el mundo se ha vuelto intensamente complejo y las respuestas no son directas ni estables (p. 109)

Es cierto que los discursos homogeneizantes se encuentran en la actualidad, y para 1998 en jaque, no es casualidad que Martínez Hincapié también los reconociera hacia 2015 como actos creativos en oposición a los discursos públicos; sin embargo, la existencia de los discursos alternativos es anterior, tal como se ha evidenciado en este trabajo, solo que dada, la particularidad de las historias, y lo individual, esto ha pasado desapercibido, no porque no

existiera, sino porque estos no servían a los propósitos económicos y socio-culturales de la época analizada. Ejemplo de ello es que el discurso normativo se haya encargado de invisibilizar a las mujeres por su sexo, hasta que en 1954 resultara imposible seguir omitiéndolas, y se debió otorgar el voto a las mujeres. Pero, adicional, se debía aprovechar la formación en el cuidado de las ciudadanas, dándoles una tarea que las proyectara al ámbito público, como lo fue el “servicio cívico obligatorio”, es decir volviéndolas funcionales al sistema.

7.3. Estructuras sociales

Las estructuras sociales juegan un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades, y en las particularidades de los sujetos. Aunque el acceso a la estructura educativa sea por ley obligatorio, las condiciones de acceso, los sujetos participantes y las relaciones que se producen al interior de estas varían de múltiples formas. Se ha enfocado este trabajo a aquellas estructuras que se volvieron relevantes en la vida de las mujeres de Duitama, y que responden a la dinámica de super-estructura económica en su capacidad condicionante a través de las dinámicas de producción: la escuela, la familia y el trabajo.

La primera se constituyó como una estructura de adoctrinamiento para el conocimiento apto y necesario para las mujeres de las diferentes condiciones socioeconómicas. Así, en su discurso homogenizador sobre el “ser mujeres” se enfocó en la naturalización de la división sexual del trabajo ubicando a las mujeres en actividades propias de su género: tejido, cocina y venta, que intencionalmente, se corresponden con las necesidades básicas de la super-estructura económica. La fuerza productiva no solo debe procrearse, sino que, para ello, demanda cuidado a través de la protección del cuerpo (tejido) y alimentación (cocina); además, las dinámicas de intercambio que genera la super-estructura demanda que existan estos espacios de compra-venta para la circulación de productos, y mantenimiento de las dinámicas de consumo (Meillassoux, 1989).

Respecto a la familia como estructura, esta se mantiene como la microestructura que permite enseñar las formas de comportamiento aceptables para cada sexo, que luego se escalarán a la sociedad (Urrea Giraldo, 1994, p. 68), acompañadas y reafirmadas por la estructura educativa y las políticas sociales. Es decir, independientemente de la composición

familiar que se tuviera, en ella se enseñaba a las niñas las actividades propias del sexo femenino ligado al trabajo doméstico, como la cocina, el trabajo del campo, el cuidado de los niños, es decir todas esas actividades que se realizan en el hogar para la preservación de la vida. Así también, serían estas dinámicas de cuidado productivo y reproductivo las que las llevaría a casarse, tener hijos, al tiempo que se abrieran campo en los mercados informales para responder por las exigencias que la estructura social les imponía.

Anteriormente el feminismo materialista reconocía que los grupos sociales olvidados, como las mujeres de los mercados informales, fueron los que ejercieron los grandes cambios sociales (Meillassoux, C. (1989), Guillaumin, C. (2005), Federici (2018)). No fue el obrero, como planteaba Marx, quien se levantó en contra del sistema, por el contrario, fueron las mujeres cotidianas, aquellas relegadas y olvidadas por la ley, por la educación, por la iglesia. Que, silenciosamente acompañarían a aquellas cuyos nombres se mantienen en la historia como María Cano, Betsabé Espinal, y Ofelia Uribe y otras. Por ello se presentarían como luchas y contraluchas, ya que, en su ardua tarea reproductiva, las mujeres dedican los espacios de su esfera privada a reproducir las condiciones de posibilidad del ejercicio de la libertad del varón. Así el desarrollo del hombre en lo público puede realizarse en la medida que lo doméstico esté garantizado por la mujer. En este caso, las mujeres asumen una doble jornada: mientras salen al mercado laboral, mantiene su rol en el hogar en la reproducción de la fuerza productiva, velando por el desarrollo de sus compañeros de vida. Por tanto,

las luchas son sostenidas por mujeres que, contra toda adversidad, se dedican a la reproducción de sus familias sin importar el valor que el mercado les asigne a sus vidas, valorizando su existencia y reproduciéndose para su propio bien, aun cuando los capitalistas declaren su inutilidad como fuerza de trabajo (Federici, 2018, p. 25)

Pero, también estas luchas de las diversas mujeres, durante los años sesenta y setenta ganan terreno en el ámbito laboral, consiguiendo salir del hogar, revelándose al trabajo doméstico, pero fortaleciendo el trabajo del cuidado para otras mujeres. Este último se refiere a las actividades de cuidado directo, personal y relacional, como a las actividades de cuidado indirecto (OIT, 2018, p.1), encontrando en ella actividades de higiene, alimentación, entre otras. Respecto a esto, Federici plantea que

conforme la participación de las mujeres en el trabajo asalariado aumenta inmensamente [...] grandes cantidades de trabajo doméstico se extraen del hogar y se reorganizan sobre bases mercantiles mediante el virtual boom de la industria de los servicios (Federici, 2018, p. 41).

Pero esto no sucede con las mujeres de esta investigación que proponen un escenario alternativo, con una fuerte base solidaria entre mujeres, que convierten su realidad, y la de muchas otras fuera de la industria del servicio.

Finalmente, el trabajo presentado en la relación dicotómica trabajo asalariado/ trabajo doméstico o fábrica-oficina/hogar (Hirata y Kergoat, 1997) entra en conflicto cuando la separación de ambas relaciones consiste en una cortina. Si el trabajo asalariado es el opuesto al trabajo doméstico, por tanto, no asalariado, lo cierto es que la extensión de este último fuera de la unidad mínima social llevó a que resultara redituable para las mujeres de Duitama, y, por tanto, si bien no era asalariado, ya que no dependía de una relación de dependencia, se volvió un sustento que permitió cumplir con las exigencias económicas que demandaba la familia. De modo que, ni lo espacial oficina/hogar, ni el recibir dinero a cambio de productos o servicios, son aplicables en este caso.

Además, en estas dicotomías donde una categoría es excluyente de la otra, contribuyeron a la organización social de las mujeres en diferentes grupos sociales, mientras que las mujeres en las fábricas se organizaran, aunque no todas, en sindicatos, las mujeres de los sectores económicos informales se valieron de relaciones sociales inmediatas comprendiendo esto como una orientación en busca del beneficio propio, como ser responsable de los hijos, y el beneficio de los demás, es decir, guiadas por una ética del cuidado asignada al sexo desde el discurso educativo y social. De modo que los trabajos de estas mujeres, se volvieron las redes de apoyo social para salir adelante en lo individual y con su familia.

7.4. Identidad Subjetiva

La identidad subjetiva ha sido retomada en este trabajo de diversas formas, como discursos invisibles o actos creativos (Martínez Hincapié, 2015), como identidades reivindicativas Kossoy (2009) o “voluntades individuales” (Engels citado en Williams,

2000). En todos ellos, estas aparecen como los actos de resistencia que se presentan ante la super-estructura y los roles asignados. En el caso particular de esas mujeres, se comprendieron como los actos de repensar los discursos sobre sí mismas, logrando que se realizaran cambios en los discursos normativos, y legando una nueva forma de “ser mujeres” para las mujeres de las nuevas generaciones.

Así, las mujeres comienzan a repensar en el “se dicen y nos dicen” de manera que la dinámica de producción del discurso no se da en el juego “producción-recepción-producción” como lo presenta Reguillo (1995), sino en la dinámica “producción-recepción-reproducción-producción”, esto quiere decir que el proceso de transformación no se da a nivel social, sino en el nivel individual e interno como acto creativo.

Para explicarlo mejor, se tomará como ejemplo el caso de Celeste, la super estructura económica de industrialización condicionó los discursos educativos hacia la producción, mujeres y artes manuales; y reproducción, mujeres y hogar. Esta etapa se constituyó como la **PRODUCCIÓN** de un discurso que remite a lo que la sociedad dice sobre las mujeres y su función. La mujer como individuo, recibe el mensaje en unas condiciones particulares que no responden solo a su lugar en la super estructura económica, como mujer campesina, en edad reproductiva y productiva, sino que la encuentra en una posición particular: mujer campesina en la ciudad, madre, viuda, mercado informal; esta situación será importante para la **RECEPCIÓN**.

Ahora, al abordar la **REPRODUCCIÓN** como uno de los pasos, se comprende que el mensaje recibido en las condiciones particulares es asumido, interiorizado y cuestionado, “se dicen”. En el caso de Celeste, fue formada para ejecutar actividades laborales en el campo y mantener el hogar, pero la vida la coloca en la situación de tener cinco hijos a su cargo y quedar viuda, ella misma se autoexige por las condiciones sociales y se dice: “trabaje”. Pese a que los discursos normativos la orientarían a buscar una nueva pareja, ella analizando su condición, comprende la forma en que debe adaptarse a las situaciones y responder por su calidad de madre, de modo que reproduce el discurso a su interior, pero genera una transformación que le dará la posibilidad de convivir entre el “deber ser” y el “ser mujer” que encuentra en su contexto particular y condición inmediata.

Finalmente, la PRODUCCIÓN por parte de esta mujer, y de las demás con las que se trabajó, se da en el intercambio o bajada hacia sus hijas. Si la comunicación demarca los sentidos, las prácticas y los saberes (Sambuceti, sf), el hecho de producir un discurso, no solo en el decir, como mencionaba Eleijabetia (1987), sino en el actuar y construir de manera conjunta con las nuevas generaciones, se vuelve una acción transformadora en dos sentidos. Primero, en que la construcción del género se modifica a nivel individual, y segundo, porque la relación madre-hija se da en la unidad mínima social, que, si bien perpetúa las relaciones de poder de la macroestructura, también puede pensarse a la inversa y los cambios sufridos en ella, llevan a modificar también las relaciones en la macroestructura, de modo que la acción transformadora trasciende las dinámicas del territorio inmediato llegando a la escala social.

7.5. Concluyendo

Este trabajo de investigación se orientó a responder la pregunta *¿De qué modo el proceso de industrialización generó nuevas formas de ser mujeres en la ciudad de Duitama entre las décadas de los 40 y 50 de Siglo XX?*, pero la respuesta merece más que unas simples líneas. Así, se presentarán a continuación las conclusiones derivadas del análisis de los discursos del “deber ser” mujeres y su evolución, las formas de “ser mujeres” que se amoldaban a los anteriores y cuales son producto de las resistencias en un modelo económico industrial que las condiciona.

Se ha mencionado que las políticas sociales responden a estructuras de poder jerárquicas. En el caso de Colombia, las mismas tuvieron una fuerte relación con el proceso de industrialización. A partir de los treinta un plan de desarrollo industrial comienza la apertura de fábricas a lo largo del país. Los capitales extranjeros y nacionales mejoraban las condiciones de transporte y comunicaciones, así como los servicios, al tiempo que sus empresas se volvían epicentro del desarrollo de las poblaciones aledañas a ellas. Esto originó un sinnúmero de oportunidades laborales para unas mujeres marginales (campesinas, clases urbanas bajas, indígenas) que, a principios de siglo, ocupaban gran parte del sector manufacturero.

Boyacá, y junto a ella el municipio de Duitama, desarrolló a través de las políticas implementadas una economía agroindustrial. Duitama particularmente tenía como principal producción el trigo y la cebada, el primero sería tratado en los diferentes Molinos como Tundama, El sol, mientras que la cebada se destinaba a la producción de cerveza en Bavaria, establecida desde la década de los 40 en la región. Pese a su orientación agroindustrial, el establecimiento de las industrias desencadenaría una demanda de mano de obra, logrando que hombres y mujeres migraran del campo a la ciudad.

La participación laboral de las mujeres fue mínima, Plaza Díaz (2012) mencionada que de entre 60 empleados del Molino Tundama, solo una era mujer; cosa similar con Bavaria, los relatos de la revista Ancestros de esa ciudad menciona solo una mujer que trabajó como maestra en el colegio a cargo de la empresa. Entonces ¿por qué migraban las mujeres? Ellas siguiendo los discursos del “deber ser” heredados y atribuidos socialmente (Kossoy, 2009), o cumpliendo con el rol asignado por la superestructura condicionante con base económica, asumían el matrimonio como la salida del hogar de procedencia, bajo la condición de la maternidad. Pero las necesidades económicas que demanda llegar a un nuevo lugar, los gastos que generan los niños y una nueva ola de mujeres que se manifestaban como iguales, plantean la necesidad de salir a trabajar en donde se pudiera.

¿Pero dónde? Los espacios industriales requerían cada vez mano de obra más especializada. Esta se brindaba en la educación, a la que ellas no habían accedido, porque en ese entonces la orientación se dictaba para niñas campesinas en el trabajo del campo, el ordeño, la siembra, la cosecha, etc. y la economía doméstica. Por otro lado, la vida las encontraba madres, y ser madre o estar embarazada era una prohibición para el trabajo fabril. La ciudad se mostraba entonces como un enemigo, y allí en la cotidianidad de sus actos montan sus negocios, se dedican a la venta, cocinan para ellas y los demás a cambio de dinero, tejen y cosen, y en el día a día salen adelante.

El salir adelante, no es una referencia a la que las mujeres que dependen de un hombre estén acostumbradas. Por el contrario, los tres casos planteados: viuda, casada con hombre compañero y casada con hombre ausente, son realidades de miles de mujeres en esa época. Aunque los discursos educativos de las épocas estudiadas insistían en mujeres de clase media, formadas para no ejercer esfuerzos, y con posibilidades de acceder a una educación

secundaria, o a un técnico e incluso a la universidad es una realidad de unas pocas en Duitama. Las mujeres con quienes se trabajaron distan de las políticas, eran mujeres campesinas que habían sido condicionadas a trabajar en el campo, y cuya realidad y futuro era “el matrimonio y la maternidad” según el ministro de educación.

Esas mujeres son las que, de manera silenciosa y con actos educomunicativos comienzan los grandes cambios. Se reconocen esposas y madres, pero no por ello ignoran sus habilidades para sobrevivir económicamente, de hecho, saben que la independencia económica las deja crear y encontrarse, difuminando aún más la delgada línea que separa lo privado de lo público. En sus casos, esto solo era separado por una cortina, ya que mientras los negocios funcionaban adelante, la habitación siguiente tenía una cocina con niños esperando cuidado.

Pero ¿por qué actos educomunicativos? Este es un proceso que influye en doble vía, y es un acto de aprendizaje mutuo entre dos seres. Las mujeres luchadoras, fueron quienes intercambiaron con sus hijas un aprendizaje en la relación madre-hijas. No es casualidad que estas nuevas mujeres continuaran los negocios familiares o estudiaran con más ahínco que sus predecesoras. Es claro que las mujeres no modificaron radicalmente el “deber ser”, pero su vida cotidiana les permitió un “ser mujer” que en contraste y complementariamente unió dos discursos casi excluyentes como lo eran las solteras obreras y las madres-esposas administradoras del hogar.

Si la pregunta guía de este trabajo fue: *¿De qué modo el proceso de industrialización generó nuevas formas de ser mujeres en la ciudad de Duitama entre las décadas de los 40 y 50 de Siglo XX?*, la respuesta ya fue presentada: las nuevas formas de ser mujeres fueron generadas a través del desconocimiento de las particularidades individuales de los sujetos, en el caso de este trabajo: Mujeres, campesinas, madres, sin educación secundaria que debieron responder a exigencias sociales productivas y reproductivas en la familia, el trabajo y en el contexto social, al tiempo que construyen su propio camino.

8. Bibliografía

- Acuña Rodríguez, O. (2014). Aproximaciones a la historia empresarial de Boyacá (Colombia), 1900-1930. HISTORELo Revista de Historia Regional y Local, 12 (6), pp.171-204. Doi: 10.15446/historelo.v6n12.42543
- Arango, L. y Pineda, J. (2012). Género, trabajo y desigualdades sociales en peluquerías y salones de belleza de Bogotá. Ciencias Sociales, 10, pp. 93-130. Doi: 10.18046/recs.i10.1356
- Arango Gaviria, L.G. (2015). Cuidado, trabajo emocional y mercado: los servicios estéticos y corporales. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 7, pp. 99-120. Doi: 10.17151/rlef.2015.7.7
- Báez Osorio, M. (2012). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. Revista Historia De La Educación Latinoamericana, (4). Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1471.
- Betancourt, G. (2014.). María o el deber ser de las mujeres. *Revista La Manzana de La Discordia*, 3(1), pp. 113–129. Doi: 10.25100/lamanzanadeladiscordia.v3i1.1490
- Beauvoir, S. (2000). El Segundo Sexo. Madrid: ed. Cátedra (1ª ed. francesa, 1949).
- Bushell, D. (2014). Colombia. Una nación a pesar de sí misma. [19va. Ed]. Bogotá: Planeta.
- Caicedo, S. (2013). La secularización desde los cambios culturales con relación a la sexualidad y la reproducción humana en las décadas de 1960 y 1970 en Colombia, las reacciones de la Iglesia católica colombiana y la educación sexual promovida por Cecilia Cardinal de Martín. Universidad Nacional de Colombia.
- Cardoso Erlam, N. (2001). Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. Revista Educación y Pedagogía, 29-30 (XII), pp. 131-142.
- Consejo Directivo del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (1934, 18 de abril). [carta para el Ministro de Educación de la Nación Pedro María Carreño] Recuperado de: http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1933%20-

%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20al%20Congreso.pdf

Constitución Nacional de Colombia (1886, 5 de agosto)

Contreras Hernández, P. y Trujillo Cristoffanini, M. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: aportes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital*, 17 (1), pp. 145-162.

Cornejo, M., Mendoza, F. Y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 1 (17), pp. 29-39.

Correa Chaparro, H. (sf). *Ancestros*. Duitama: Concejo Municipal.

Couceiro Domínguez, E. (2014). Símbolos Culturales. Condensadores semánticos para la comprensión de la experiencia humana. *Revista de antropología experimental*, 14, pp. 367-389.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review* , 43 (6), pp. 1241-1299.

Crenshaw, K. (2012). From private violence to mass incarceration: Thinking intersectional about women, race and social control". *Ucla Law Review*, 59, pp. 1418-1472.

Decreto N° 356. Diario Oficial 3252, Bogotá, jueves 27 de agosto de 1874.

Decreto N° 491. Diarios Oficiales 12122-12123, jueves 14 y viernes 15 de julio de 1904.

Decreto N° 1750. Diario Oficial 18681, Bogotá, sábado 9 de diciembre de 1922.

Decreto N° 267. Diario Oficial 20436, Bogotá, miércoles 3 de marzo de 1927.

Decreto N° 1575. Diario Oficial 21205, Bogotá, sábado 28 de septiembre de 1929.

Decreto N° 857. Diario Oficial 22587, Bogotá, jueves 18 de mayo de 1934.

Decreto N° 785. Diario oficial 24649, Bogotá, viernes 2 de mayo de 1941.

Decreto N° 3087. Diario oficial 26021, Bogotá, sábado 29 de diciembre de 1945.

Decreto N° 3643. Diario oficial 26584. Bogotá, viernes 21 de noviembre de 1947.

Decreto N° 178. Diario oficial 26940. Bogotá, jueves 10 de febrero de 1949.

- Decreto N° 2675. Diario oficial 28580. Bogotá, sábado 18 de septiembre de 1954.
- Decreto N° 197. Diario Oficial 28686. Bogotá, jueves 17 de febrero de 1955.
- Decreto N° 1637. Diario oficial 30297. Bogotá, viernes 5 de agosto de 1960.
- Decreto N° 1955. Diario oficial 31190. Bogotá, miércoles 25 de septiembre de 1963.
- Decreto N° 1710. Diario oficial 31169. Bogotá, sábado 31 de agosto de 1963.
- Dobb, M. (2008). Introducción. En Marx, K. (2008). Contribución a la crítica de la economía política. (9na. edición) México: Siglo veintiuno editores.
- Eleijabetia, C. (1987). Liberalismo, Marxismo y Feminismo. Barcelona: Anthropos.
- Engels, F. (1895). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Die Neue Zeit, 44 (2).
- Espinosa, G. (2012). Contexto demográfico del siglo xx: efectos en la familia. Virajes, 14(1), pp. 209–230.
- Expósito Molina, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. Investigaciones feministas, (3), pp. 203-222. Doi: 10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146
- Federici, S. (2018). La inacabada revolución feminista. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común. Desde abajo: Buenos Aires.
- Femenías, M.L. (2015). El feminismo materialista francés en el marco general de las teorías feministas y de género. La caja feminista, 21, pp. 149-163.
- Garzón Barreto, J. C. (1997). La Universidad Pedagógica Nacional Femenina. Sus orígenes y consolidación en el marco de la contra-reforma educativa de los años 50. Tesis de pregrado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gil, F. (2019). Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quere atrás. En Documentode referencia. Foro internacional sobre inclusión y Equidad en la Educación, Todas y Todos los estudiantes cuentan. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Cali, Colombia.

- Gil Hernández, F. (2011). Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad. En Correa, S. y Parker R. Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos. Sexuality Policy Watch. Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS. Rio de Janeiro. pp. 80-99.
- Gilligan, C. (2013). La ética del cuidado. Barcelona: Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gómez, J. (2011). La Protección Familiar en Colombia 1946 - 1977. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4368/>
- González Arana, R. y Molinero Guerrero, I. (2012). Movimiento obrero y protesta social en Colombia. 1920-1950. Historia Caribe, 22 (VIII), pp. 167-193.
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En Galindo, L. (coord.) (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. Pearson : México. pp. 117-164.
- Hancock, A.M. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. Politics and Gender, 3 (2) , pp. 248-254
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México DF: Mac Graw Hill.
- Hirata, H. y Kergoat, D. (1997). La división sexual del trabajo. Permanencia y cambio, Asociación Trabajo y Sociedad (Argentina), Centro de Estudios de la Mujer (Chile) y PIETTE del CONICET (Argentina).
- Hobsbawm, E. (1994). Extremes. The short twentieth century 1914-1991. Londres: Abacus.
- Hooks, B. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G. Levins Morales, A., Bhavnani, K., Coulson, M., Jacqui, A., Talpade Mohanty, C. (2004) Serrano Gimenez, M., Macho Ronco, R. Romero Fernández Sancho, H. y Salcedo Rufo, A. [trad]. Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Madrid: Traficantes de sueños.
- Itkonen, E. (2014). ¿Qué es el lenguaje?: Introducción a la filosofía lingüística. [trad. López Serena, A.]. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kossoy, A. (2009). La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII

Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-062/1169.pdf>

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia, Ed. Horas: España.

Ley N° 8. Diario Oficial 18130. Bogotá, jueves 23 de febrero de 1922.

Ley N° 28. Diario Oficial 19831. Bogotá, viernes 20 de febrero de 1925.

Ley N° 56. Diario Oficial 20645, Bogotá, martes 15 de noviembre de 1927.

Ley N° 28. Diario Oficial 22139. Bogotá, miércoles 17 de agosto de 1932.

Ley N° 73. Diario oficial 32112, Bogotá, viernes 23 de diciembre de 1966.

Ley N° 75. Diario oficial 32682. Bogotá, martes 31 de diciembre de 1968.

Lotman, I. (2002). El símbolo en el sistema de la cultura. Forma y Función, 15, pp. 89-101.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. Tabula Rasa, 9, pp. 73-101.

McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. Signs, 3 (3), pp. 1771-1800.

Martín, A. (2006). Antropología del género. Cultura, mitos y estereotipos sexuales. Ediciones Cátedra: Madrid.

Martín García, a. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. Aulas, 7, pp. 41-60.

Martínez-Hincapié, C. (2015). De nuevo la vida: el poder de la noviolencia y las transformaciones culturales. (2a. Edición). Bogotá: Editorial Trillas de Colombia.

Marx, K. (1999) Proceso de trabajo y proceso de valorización. En: El Capital, Capítulo V. [23 ed.]. Madrid: Siglo XXI.

Marx, K. (2008). Contribución a la crítica de la economía política. (9na. edición) México: Siglo veintiuno editores.

Mejía, G. y LaRosa, M. (2013). Historia concisa de Colombia. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.

- Melo, J.C. (1990). Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización”. *Análisis político*, 10.
- Melo, J.C. (1988). *La política 1900-1944. Historia de Antioquia*, Medellín: Recuperado de: <http://www.jorgeorlandomelo.com/politicaantio.htm>
- Melo, J.C. (2003). *Colombia en el siglo XX: cien años de cambio....* Recuperado de: <http://www.jorgeorlandomelo.com/colombiacambia.htm>
- Melo, J.C. (2019). *Historia mínima de Colombia*. [2da. Ed.] Distrito Federal de México: Colegio de México.
- Meillassoux, C. (1989). *Mujeres, graneros y capitales economía doméstica y capitalismo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Miller, N. (2003). *El trabajo y la subjetividad política de las mujeres*. Recuperado de: <https://www.rebelion.org/hemeroteca/mujer.htm>
- Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad (1920). *Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso*. (1). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1920%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%ABlica%20al%20Congreso.pdf
- Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad (1926). *Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso*. (1). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1926%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Instrucci%C3%B3n%20y%20Salubridad%20P%C3%ABlicas%20al%20Congreso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1928). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso*. (1). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1928%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20al%20Congreso.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1932). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso*. (1). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-

content/uploads/2015/09/1932%20-
%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20
al%20Congreso.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1936). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (1). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1936%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20al%20Congreso%20Tomo%20I.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1939). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (2). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1939%20-%20Memoria%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1940). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (2). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1940%20-%20La%20obra%20educativa%20del%20Gobierno.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1941). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (2). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1941%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20al%20Congreso.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1942). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (2). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1942%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1943). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (2). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1943%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (1949). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. (2). Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1949%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1963). Una Política Educativa Para Colombia. Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1963%20-%20Una%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20Para%20Colombia.pdf
- Mora, A y Muñoz, G. (2016). ¿Qué entendemos hoy por comunicación-educación en la cultura en américa latina? propuesta de reconfiguración del campo desde la vida cultural. En Muñoz, G.(ed.), Mora, A., Walsh, C., Gómez, E. y Solano, R. (2016). Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. pp. 11-80.
- Montoya, C. y Cedros, P. (2007). Elementos de la ética kantiana aplicables a las organizaciones educativas. *Laurus*, 25 (13), pp. 286-304.
- Muñoz, G. (2016) La comunicación en el campo C-E-C. ¿cómo compartir los saberes cotidianos?. En Muñoz, G.(ed.), Mora, A., Walsh, C., Gómez, E. y Solano, R. (2016). Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. pp. 81-136.
- Murad Rivera, R. (2003). Estudio sobre la distribución espacial de la población en Colombia. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Nanda, S. (1987). Antropología Cultural. Adaptaciones socioculturales. México: Grupo editorial Iberoamérica S.A.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2018). El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado: par aun futuro con trabajo decente. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633168.pdf
- Paz Gómez, L. (2010). Tamaño de familia deseado. Un Análisis Sobre los Ideales de Fecundidad en Colombia y México. *Papeles de Población*, (65), pp. 105–130.

- Plazas Díaz, L. (2012). Los primeros años del desarrollo empresarial en Boyacá. *Historia Caribe*, VIII (22), pp. 231–249.
- Plazas Díaz, L. (2012). La industria harinera en Duitama-Boyaca 1920-1940. *Sociedad y Economía*, (22), pp. 211–230.
- Pedraza, Z. (2011). La "educación de las mujeres": el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 35, pp. 72-83. Doi: 10.7440/res41.2011.06.
- Radke, F. (1932). Informe. En Ministerio de Educación Nacional (1933). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso*. (1). Recuperado de: http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1933%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional%20al%20Congreso.pdf
- Reguillo, R. (1995). *En la calle otra vez. Las Bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*. [2da] Jalisco: ITESO.
- Reyes, A. y Saavedra, M. (2005). *Mujeres y trabajo en Antioquia durante el siglo XX. Formas de asociación y participación sindical*. Escuela Nacional Sindical:Medellín.
- Rosales, M., Sambuceti, E., Graziano, E. y Cremona, F. (sf). *Género/comunicación/educación: experiencia, saberes y prácticas*. Disponible en: sedici.unlp.edu.ar/bistream/handle/10915/53232/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1.
- Romero de Nohra, F. (1954, 26 de agosto). *Ellas se muestran entuiasmadas; ellos comentan el voto con ironía*. Bogotá, Año 66, No. 14070 p. 1,c 1;p. 10, c.4-5.
- Safford, F. y Palacios, M. (2011). *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. [10ma. Ed.] Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Sánchez-Torres, F. y Bedoya-Ospina, J.G. (2017). *La danza de los millones 1923-1931*. En Uribe, J.D. (ed) (2017). *Historia del Banco de la República 1923-2015*. Bogotá: Banco de la República.

- Saud Casanova, V. (2007). El Medio Rural de la Región Metropolitana como escenario para la formulación de instrumentos de planificación participativa. El caso de la Comuna de Buin. *Revista Electrónica DU&P. Diseño Urbano y Paisaje*, 10 (IV). Recuperado de: http://dup.ucentral.cl/pdf/10_medio_rural_region_metropolitana.pdf.
- Scott, J. (1993). La mujer trabajadora en el Siglo XIX. En Duby, G. y Perrot, M. (dir) (1993) *Historia de las mujeres en Occidente*. [4] Madrid: El siglo XIX.405-436.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Comp.) (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México. pp. 265-302.
- Serrano, A. (2010). Las solteronas obreras. *Papel Político*, 15(2), pp. 459–485.
- Serrano, A., y Miranda, A. (2014). La Mauvaise Réputation: transiciones sociales alrededor de lo femenino en Colombia durante el siglo XX. El caso de Débora Arango. *Ciencia Política*, 9(18), pp. 109–132.
- SN (1927). Manifiesto de 14 mil mujeres. Recuperado de: <https://kavilando.org/index.php/2013-10-13-19-52-10/formacion-popular/5065-manifiesto-de-14-mil-mujeres-lamistas-mayo-de-1927>
- Smaldone, M. (2014). Un legado beauvoiriano: el trabajo doméstico en la perspectiva del feminismo materialista de Christine Delphy. *La Manzana de La Discordia*, 9(1), 7–29. Recuperado de <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V9N1/art1.pdf>
- Solano, R. (2016). La diversidad y las formas de vida-otras: una propuesta comprensiva desde la diferencia. En Muñoz, G., Mora, A., Walsh, C., Gómez, E. y Solano, R. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. pp. 137-156.
- Suárez, A. (2014). La representación de la mujer y los ideales del pensamiento colombiano de finales del Siglo XIX y comienzos del Siglo XX: La metáfora de la falsa inclusión. *La Palabra*, (24), pp. 33–41.

- Universidad del Externado de Colombia (2007). Ciudad, espacio y población: el proceso de urbanización en Colombia. Bogotá: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Urrea Giraldo, F. (1994). La categoría de género en las ciencias sociales contemporáneas. En Castellanos, G., Accorsi, S. y Velasco, G. (comp) (1994). Discurso, género y mujer. Santiago de Cali: La manzana de la discordia, pp. 49-76.
- Van Hissenhoven, L. (1948). Departamento de Educación Femenina. En Ministerio de Educación Nacional (1948). Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso. Recuperado de http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1948%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf. Pp. LXXV-LXXXI
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. Debate Feminista, (52), pp. 1–17.
- Williams, R. (2000). Marxismo y literatura (2da. Ed.). Barcelona: Península.
- Yuval Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. European Journal of Womens Studies, 13, pp. 193-209. Doi: 10.1177/1350506806065752.