

Fecha de presentación: marzo, 2021, Fecha de Aceptación: mayo, 2021, Fecha de publicación: julio, 2021

12

EL DISCURSO DEL “SER MUJERES” EN LA DUITAMA DE MEDIADOS DEL SIGLO XX

THE DISCOURSE OF “BEING WOMEN” IN THE DUITAMA OF THE MID-20TH CENTURY

Mónica Patricia Perassi¹

E-mail: monica.perassi@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0488-1621>

Juana Marcela Ochoa Almanza¹

E-mail: juochoa@uniminuto.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0185-9613>

¹ Universitaria Minuto de Dios. Colombia.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Perassi, M. P., & Ochoa Almanza, J. M. (2021). El discurso del “ser mujeres” en la Duitama de mediados del siglo XX. *Revista Conrado*, 17(81), 102-111.

RESUMEN

El género se ha construido como una categoría de análisis a partir de los postulados realizados por Scott. Desde allí, los elementos estructurales de cada sociedad toman particular relevancia en la construcción de los sujetos sexualmente diferenciados. En esa dinámica los discursos normativos cobran especial importancia en los análisis históricos de los contextos. Con base en lo anterior este trabajo analizó los discursos que se promovían desde la educación, comprendiendo que ella era la fusión de lo político, lo religioso y lo cultural, durante las décadas de 1920 a 1970 en el municipio de Duitama-Colombia. Para ello se realizó un análisis de discurso cualitativo y cuantitativo, que permitió establecer el “deber ser” femenino de cada época. Los resultados reafirmaron la asociación directa entre género femenino y maternidad, así como el reconocimiento del cuidado como aporte social de las mujeres en la comunidad. Lo novedoso en este trabajo, resulta desde el reconocimiento de las diferencias, y la formación propia de las mujeres de Duitama. Esto, porque se propone una mirada interseccional que permite evidenciar la invisibilización de cierto tipo de mujeres a pesar de la necesidad de las mismas en las dinámicas de producción y reproducción.

Palabras clave:

Género, discursos normativos, interseccionalidad, Duitama.

ABSTRACT

Gender has been constructed as a category of analysis based on Scott's postulates. From there, the structural elements of each society take on particular relevance in the construction of sexually differentiated subjects. In this dynamic, normative discourses take on special importance in the historical analysis of contexts. Based on the above, this work analyzed the discourses promoted by education, understanding that it was the fusion of the political, the religious and the cultural, during the decades from 1920 to 1970 in the municipality of Duitama-Colombia. For this purpose, a qualitative and quantitative discourse analysis was carried out, which made it possible to establish the feminine “should be” of each era. The results reaffirmed the direct association between gender, femininity and motherhood, as well as the recognition of care as a social contribution of women in the community. The novelty of this work comes from the recognition of the differences and the formation of the women of Duitama. This, because it proposes an intersectional view that allows to evidence the invisibilization of certain types of women despite the need for them in the dynamics of production and reproduction.

Keywords:

Gender, normative discourses, intersectionality, Duitama.

INTRODUCCIÓN

En la primera centuria del siglo XX Colombia experimentó un proceso de transformaciones entre dos órdenes: el Colonial y el Republicano. Cambios que se dieron en diferentes escalas y ámbitos. Las regiones experimentaron transformaciones sociales, económicas, políticas y urbanísticas, que se pueden ver tanto en las representaciones cartográficas de las ciudades, como en el uso de los espacios para finales del siglo XIX y primeras décadas del XX. Este tránsito entre los rezagos de un mercado colonial y un afán por entrar a las dinámicas de crecimiento moderno, sentó premisas políticas, económicas, culturales y territoriales para el desarrollo industrial colombiano.

Este contexto generó cambios no solo en el ámbito laboral, también se replicaría en el ámbito social, condicionando a las mujeres de la época. La revolución industrial y la incorporación de las mujeres al mercado laboral demostró la igualdad en el desempeño de labores, pero además dejó 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). Es decir, a principios del siglo XX las mujeres de la época podían aceptar la condición de solteras y ***“legítimamente abstenerse o distanciarse de la tarea primaria de la reproducción, en nombre de la producción”*** (Serrano-López, 2010, p. 463). Esta incorporación, sin embargo, no se da de manera igualitaria, las mujeres asumen entonces una doble jornada laboral: al tiempo que se incorporan al mercado, siguen realizando las tareas de la casa.

En el departamento de Boyacá, departamento del norte de Colombia, 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. 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, acarrearán 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 la autora Plaza Díaz (2012) 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” (p. 228), alejándolas del sector asalariado. A partir de este contexto, esta investigación buscó dar cuenta de los discursos normativos que se encontraban vigentes para las mujeres de la Duitama de mediados de siglo XX. Específicamente entre las décadas de 1920 y la de 1970.

En el marco de esta propuesta es necesario comprender el término género. Este a lo largo de la historia ha sido variable y se interpretó de diferentes formas. No será sino hasta su incorporación como categoría de análisis que el género se advierte como un todo, más que un elemento aislado. Autoras como Lagarde (1996), afirman que el término en cuestión es ***“una construcción simbólica y contiene el conjunto de atributos asignados a las personas a partir del sexo”*** (p. 12). Es decir, una construcción simbólica que determinará tanto las actividades y el hacer del sujeto, como los bienes y la identidad que pueda construir en su vida.

Ahora bien, el género como categoría analítica, nos da elementos para entender el fenómeno expuesto, ya que 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, este es la forma primaria de relaciones significantes de poder. 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), en primer lugar propone considerar los símbolos culturalmente disponibles, estos son representaciones compartidas en determinadas culturas que actúan como ejemplos del “deber ser” en un contexto específico. Encontraremos metáforas, historias, leyendas en diferentes culturas, que son muestra del deber ser.

En segundo lugar, Scott (1996), establece que, relacionados con los símbolos culturales, se encontrarán conceptos normativos que reproducen los discursos de género. Dada la posibilidad de interpretaciones de los símbolos culturales, existen determinadas instituciones o normativas sociales que eliminan esta posibilidad. Actúan bajo esta categoría los discursos religiosos, la educación y la política entre otros. En tercer lugar, Scott (1996), reconoce la necesidad de entender las estructuras en las que se desenvuelve el sujeto, 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 incompreensión de

las dinámicas subyacentes al funcionamiento del núcleo familiar, porque estos elementos construyen el ser como un todo. Finalmente, en cuarto lugar, Scott (1996), propone entender el papel de la identidad subjetiva, la cual deviene del psicoanálisis, reconociendo la particularidad específica de los individuos.

Al hacer una revisión de las investigaciones realizadas en Colombia que se centran en los discursos normativos que intervienen en el “deber ser”, ya establecido por Scott (1996), hay tres que se pueden destacar por su cercanía con el tema de investigación propuesto. Por un lado, la autora Betancourt (2014), a través del estudio de discursos de géneros de mediados del Siglo XIX y principios del Siglo XX, determinó la representación de las mujeres de la época. Betancourt (2014), 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”* (p. 114)

En contraste a este discurso, Betancourt (2014), 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”* (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)

El mismo año de la publicación del artículo de Betancourt (2014), se publicaría el artículo de Suárez (2014), denominado *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*. En este trabajo, se presenta un análisis del período Radical (liberal) y el paso al Período de la Regeneración (conservador) que establecieron en Colombia un imaginario de género que perduró durante el Siglo XX. Suárez (2014), analiza las políticas de la época como una falsa inclusión. Ejemplo de esto lo presenta cuando dice *“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”*. (p. 37).

Así también, 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 período 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, entre los antecedentes respecto al *deber ser* de las mujeres, se destacó la educación como herramienta principal para la manutención de los discursos. Por ello, se considera como antecedente relevante el texto “La educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia” de Pedraza Gómez (2011). En este artículo, la autora presenta la importancia de los discursos educativos, primero 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.

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-Gómez, 2011, p. 82). Esta investigación da cuenta del discurso educativo que se manejaba en la época, y que se mantuvo durante la primera mitad del Siglo XX. En este trabajo se enfatizó en reconocer los discursos normativos vigentes que se encontraban para las mujeres de la Duitama de mediados de siglo XX. Específicamente entre las décadas de 1920 y la de 1970 pero en contraste a la investigación de Pedraza Gómez, en este trabajo se reconoció la perspectiva interseccional del género, comprendiendo las

dinámicas particulares de estas en su contexto y tiempo específico

DESARROLLO

El enfoque interseccional permite analizar la educación desde la diferenciación. Viveros propone la interseccionalidad como una estrategia para dar cuenta del contexto y fenómenos locales en Latinoamérica, entendiéndola como una propuesta para dar cuenta 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)

Se realizó un análisis de los discursos de la época a partir de una perspectiva interseccional e interdiscursiva, dado que 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. Así, entendiéndolo el contexto del discurso a partir de la propuesta de Haidar (1998), se analizaron 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”* (p. 147), encontrando entre ellas los conceptos normativos y los símbolos culturales de los discursos.

El discurso se ve como una construcción grupal que codifica procesos de significación poniendo de relieve lo histórico y lo social, en consecuencia, es una visión que se interesa en la dimensión pragmática para acercarse a los efectos políticos, sociales y culturales que repercuten en la vida de los sujetos (Molina-Gutiérrez, et al., 2020).

Así, se realizó trabajo de archivo para recopilar documentos que respondieran 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 (1996), dentro de la construcción del género, ya que estos proponen y perpetúan los roles del género para el correcto funcionamiento de la sociedad. Para ello se consideró que la relación entre Estado-Iglesia respecto a la educación era estrecha hacia 1920, ya que esta última fue la estructura en que se perpetuó la relación.

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 los apartados 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.

A continuación se presenta 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, también se analizaron a través de Decretos, Leyes y Constituciones vigentes en su momento. 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. En la Tabla 1, se refieren tanto las leyes y decretos como los tomos y memorias que resultaron relevantes. 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.

Tabla 1. Memorias, leyes y decretos importantes de 1920 a 1969.

	Año del documento	Institución emisora	Nombre del documento
1	1920 - 1969	Ministerio de Instrucción Pública y Salubridad / Ministerio de educación	Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso / Memorias del ministro de Educación al congreso
2	1922	Presidencia de la República de Colombia / Congreso de la República de Colombia	Decreto N° 1750 Por el cual se prescribe la enseñanza de la instrucción cívica en el país. / Ley 8
3	1925	Congreso de la República de Colombia	Ley N° 28 Por la cual se decretan las fiestas nacionales de la Bandera y de la Madre.
4	1927	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 267 Por el cual se fija el pensum de estudios en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.
5	1929	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 1575 Por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria profesional para señoritas
6	1932	Congreso de la República de Colombia	Ley N° 28 Sobre reformas civiles (Régimen Patrimonial en el Matrimonio).
7	1934	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 857 Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas
8	1941	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 785 sobre educación secundaria femenina.
9	1945	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 3087 Por el cual se modifica y adiciona el marcado con el número 2893, de noviembre del corriente año, y se dictan otras disposiciones sobre colegios de bachillerato.
10	1947	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 3643 Por el cual se dictan unas disposiciones sobre educación femenina.
11	1949	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 178 por el cual se reglamenta la Ley 48 de 1945
12	1954	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 2675 por el cual se crean la Secretaría de Acción Social y Protección a la Infancia y el Servicio Cívico Social Femenino.
13	1960	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 1637 Por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan sus funciones.
14	1963	Presidencia de la República de Colombia	Decreto N° 1955 por el cual se reorganiza la educación normalista y Decreto N° 1710 por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.
15	1966	Congreso de la República de Colombia	Ley N° 73 Por la cual se introducen algunas modificaciones a la Legislación Laboral, en desarrollo de Convenios Internacionales.

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 cultura, como se menciona en las memorias, pero también al reconocimiento y trabajo de la Cultura Popular. 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. Así, las dinámicas de producción comienzan a regir la dimensión normativa, y junto a ella

el lugar que se les aginará a las mujeres en la superestructura económica.

El ministro de Instrucción Pública y Salubridad 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. 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.

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.

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, mas, la intersección no se da solo entre dimensiones y categorías, sino entre las categorías mismas; es decir, el género y la familia cobran relevancia en disposiciones, 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.

Entonces, se habla de mujeres solteras y mujeres casadas; sin embargo, las disposiciones van más allá trayendo además la dimensión de clases. Al mencionar *bienes de uso personal* no refieren a edificaciones que las mujeres de familia mantienen mediante las tareas del hogar y 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. Además, 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.

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.

En 1926 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 para un correcto desempeño de las mujeres en el hogar.

Así, las cosas, en Boyacá, las mujeres de 1928 son mencionadas en las memorias 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*. 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.

Para 1929 la legislación considera establecer el título de bachillerato para señoritas. Se propone que debe cumplir con las siguientes materias: Religión, Lenguaje, Historia (Patria y Universal), Geografía (Patria y Universal),

Matemáticas (Aritmética, Geometría y Álgebra), Física, Química, Historia Natural, Contabilidad, Dibujo, Higiene, Francés, Inglés, Educación Física, Conferencias sobre Urbanidad e Instrucción Cívica, Costura, Escritura, Música, Pedagogía teórica y Práctica”. 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 evidenciarla diversidad de mujeres presentes en el territorio colombiano, y esto se ha dado a través de la orientación productiva del discurso educativo ofrecida 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.

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*. 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 búsqueda de una educación más avanzada marcaría la importancia de la desigualdad desde el sexo y en 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.

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.

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... A ella [las mujeres] 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.

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.

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 *Las visitas practicadas evidencian, casi sin excepción, que el ambiente escolar, el orden, la estética, se logran mejor en las escuelas regentadas por mujeres*.

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.

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, se repite más el espacio social y cultural de las mujeres dentro del hogar.

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, 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.

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.

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

le 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.

En 1963 se 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. 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. 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*” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1963). 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”. 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.

Desde un análisis cuantitativo de los conceptos, y a grandes rasgos, el discurso avanza de la siguiente manera desde 1920 a 1970, 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 relación a lo femenino en múltiples ocasiones, continúa vigente el término casada, y se menciona cuidado, hogar y madre, no enfocadas 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. Lo acompañan además la economía doméstica, la estética y el trabajo. 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, 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.

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, et al., 2016).

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. Ya que la súper-estructura capitalista necesita 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, dato que es persistente en los discursos de la época.

Las particularidades comienzan a aflorar entonces en contraste a los discursos dominantes que se postulan como igualatorios en desconocimiento de las particularidades. Schnitman (1998), citado por Muñoz, et al. (2016), decían 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 ya para 1998, en jaque, no es casualidad que Martínez Hincapié (2015), también los reconociera 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.

CONCLUSIONES

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.

Más importante aún, es recalcar que la homogenización de las mujeres como sujetos iguales, desconoce las particularidades constantemente, originando expectativas y trabajos que desconoce las diferencias sociales y económicas de las particularidades del municipio de Duitama, generando una invisibilización de estas mujeres, recargándolas de responsabilidades y sometiéndolas a una estructura económica que las precisa, pero nos les asigna un lugar explícito en caso de no poder cumplir con las funciones homogéneas.

Suárez-Reina, A. Y. (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), 33-41. _

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. _

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Betancourt, G. (2014). María o el deber ser de las mujeres. *Revista La Manzana de La Discordia*, 3 (1), 113-129. _

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1963). *Una Política Educativa Para Colombia*. <https://cutt.ly/Vlc-mo2J>

Federici, S. (2018). *La inacabada revolución feminista. Mujeres, reproducción social y lucha por lo común*. Ediciones Desde Abajo.

Haidar, J. (1998). *Análisis del discurso*. En, J. Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 117-164). Pearson.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Horas.

Martínez Hincapié, C. (2015). *De nuevo la vida: el poder de la no violencia y las transformaciones culturales*. Trillas de Colombia.

Molina-Gutiérrez, T., Lizcano-Chapeta, C., & Burbano-García, L. (2020). Recursos lingüísticos que transmiten violencia simbólica en el discurso pedagógico universitario. *Revista Conrado*, 75 (16), 349-358. _

Muñoz González, G., Mora, A. I., Walsh, C., Gómez Serna, E. A., & Solano Salinas, R. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Pedraza-Gómez, Z. (2011). La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de estudios sociales*, 41, 72-83. _

Plazas-Díaz, L. (2012). La industria harinera en Duitama-Boyacá 1920-1940. *Sociedad y Economía*, (22), 211-230. _

Scott, J. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG.

Serrano-López, A. (2010). Las solteronas obreras. *Papel Político*, 15(2), 459-485.