



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**SOMOS NOSOTRAS LAS OTRAS: DE LAS  
REBELDÍAS QUE SE ENTRETEJEN Y LAS VOCES  
QUE SE JUNTAN DEJANDO ECOS. UN SABER QUE  
GERMINA EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**

Autoras

Leidy Johana Hoyos Muñoz

Yesika Andrea Velásquez Arenas

Universidad de Antioquia

Facultad de educación, Departamento de las ciencias y las artes.

Medellín, Colombia

2019



Somos nosotras las otras: de las rebeldías que se entretajan y las voces que se juntan dejando ecos. Un saber que germina en el contexto escolar.

**Leidy Johana Hoyos Muñoz**  
**Yesika Andrea Velásquez Arenas**

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**licenciadas en educación básica énfasis en ciencias sociales**

Asesorado por:

Nubia Astrid Sánchez Vásquez

Elkin Yovanni Montoya Gil

Línea de investigación:

Didáctica de las ciencias sociales

Universidad de Antioquia Universidad de Antioquia

Facultad de educación. Departamento de enseñanza de las ciencias y las artes

Lic. en educación básica con énfasis en ciencias sociales

Medellín

2019

*A mi mamá, mi hermana y mi sobrina: mujeres cuyo tesón, ternura y curiosidad inspiran  
mis cotidianidades.*

*A Isabella por las largas conversaciones lésbico-feministas, por ser compañera.*

*Al Colectivo de Trabajo Pachakuti por los sueños conjuntos y la alegre rebeldía, la crítica  
certera.*

*A Sari-Huella por las tardes de debate feminista, anarquista, socialista y por el apañe.*

*A Sarucha: porque el socialismo es un amor internacionalista, un amor que no tiene  
patria.*

*A todas las que construimos rebeldías entre mujeres: porque nuestro amor nos ha dado  
nombre.*

*A la lucha de los pueblos: porque en tiempos de odio, amar significa vencer.*

Leidy

*A mi madre, por rebelarse contra las violencias cotidianas.*

*A Doña M, que para mí es como una madre, por su coraje ante la vida.*

*A la mona, por su paciencia y su ternura.*

*A Lina, por la determinación con la que asume su maternidad.*

*A Samuelito por la alegría, la ternura y la curiosidad.*

*A Angie por florecer conmigo, acompañarme y dejarse acompañar hasta en los  
momentos más frágiles.*

*A Dani por el amor construido, los caminos transitados y los sueños compartidos.*

*A las ancestras por abrirnos caminos y a todas las que nos juntamos hoy para  
construir “un mundo donde quepan muchos mundos”.*

Yesika

## Agradecimientos

Para comenzar queremos agradecer a la profesora Astrid Sánchez, por acompañar el vuelo sin restringir los aterrizajes, por su paciencia y por supuesto por tantas risas.

Agradecemos a las feministas entrevistadas por aportar a la construcción de la historia de la juntanza política entre mujeres y lesbianas en Nuestra América y Colombia.

A las maestras entrevistadas por compartirnos sus experiencias en la escuela y porque su convicción y amor son ejemplo de lucha pedagógica.

A las estudiantes entrevistadas, mujeres y lesbianas valientes quienes nos recuerdan que lo peleado y obtenido tiene sus raíces en las ancestras y todas nosotras somos semillas.

A la profesora Verónica Jaramillo, nuestra cooperadora, por acogernos en sus clases y permitirnos construir senderos propios hacia el devenir maestras.

Al profesor Camilo Estrada, cuyos aportes ampliaron lecturas, descorriendo velos.

A la profesora Mariela Rodríguez por poner a nuestra disposición sus conocimientos sobre el método y ayudarnos a desenmarañar su aplicación.

A Isabella por aportar elementos metodológicos para la consulta de prensa.

A Daniel por contribuir con aspectos metodológicos para el manejo de la información.

A las directivas de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal por permitir nuestra presencia allí y posibilitar el buen desarrollo de las prácticas pedagógicas.

A Ochy Curiel, cuyas lecturas ampliaron nuestras miradas y su práctica feminista nos reafirma la importancia de tener referentes políticas.

Y por último agradecemos a todas aquellas personas que, de una u otra manera, aportaron a la escritura de este trabajo y a la materialización de este sueño.

## Resumen

Este trabajo ha sido realizado desde agosto del año 2017 hasta octubre del 2019, partiendo del supuesto de que la escuela no solo es un espacio destinado para la reproducción de la ideología dominante, también es un territorio lleno de tensiones y disputas ideológicas que van configurando el sentido común, lo que propició comprender que allí se gestan discursos contrahegemónicos por parte de estudiantes y profesoras, referidos a la heterosexualidad obligatoria como régimen político; además de otros que abren aperturas, enmarcados en la inclusión, la pertinencia y tolerancia por parte de directivas docentes respecto al libre desarrollo de la personalidad de quienes habitan la institución educativa en la cual se realizó la práctica pedagógica.

Por su parte, la investigación ha tenido por objetivo el análisis, la identificación y problematización de los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como saber que emerge en la escuela, reconociendo las condiciones que han posibilitado el posicionamiento de los mismos. Para ello las actoras claves han sido estudiantes, profesoras, feministas activas desde la década de los noventa y directivas docentes entrevistadas de algunas instituciones educativas de Medellín, además de realizar análisis de textos especializados, rastreo de prensa e indagaciones con base a textos escolares.

El método de investigación elegido ha sido el análisis crítico del discurso porque permite el cuestionamiento del orden social/sexual establecido (capitalismo, racismo y heterosexualidad obligatoria) a partir de las voces de quienes cotidianamente lo interpelan, subvierten, se amilanan o crean tensiones, poniéndolas en diálogo no sólo con otras como por ejemplo la de autores/as de textos especializados, escolares y prensa, sino con las voces de quienes elaboran la presente investigación, siendo todas estas leídas y analizadas desde teorías feministas, lésbico-feministas y la perspectiva marxista-gramsciana.

**Palabras Clave:** Discursos contrahegemónicos, heterosexualidad obligatoria, saber, sentido común, hegemonía, contrahegemonía, escuela.

## Contenido

<b>Capítulo I.</b> Introducción	1
<b>Capítulo II.</b> Horizontes teóricos	12
Conceptos teóricos	12
Heterosexualidad obligatoria/ Sentido común/ Hegemonía/Contrahegemonía/ Saber/ Discurso.	12
La construcción de senderos, el hacer	19
Acercamiento histórico al análisis crítico del discurso (ACD)	22
Características y propósitos del análisis crítico del discurso como método de investigación	23
Enfoque cualitativo	27
<i>Análisis documental</i>	29
<i>Entrevistas</i>	32
<b>Capítulo III.</b> Entre ires y venires: en busca de las condiciones que han hecho posible el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria	34
Historias que se tejen en espiral: hegemonía imperialista, luchas por la liberación; dictaduras y emergencia de movimientos con diversos horizontes políticos.	35
Acercamientos al surgir y resurgir del movimiento feminista	39
“Lo personal es político”	42
Nuestra América. “Toda penetración es imperialista”	44
<i>Colombia.</i>	49
El lesbianismo feminista: acercamientos a su construcción	57
Los noventas: posibles aperturas y condiciones de emergencia de los discursos contrahegemónicos.	64

Acercamientos desde la prensa: si se publicó fue porque socialmente tuvo relevancia.	65
Experiencias que se conectan: voces de dos activistas feministas de la década de los noventa.	77
Acercamientos desde los textos escolares: más allá del currículo como “simple” selección de contenidos.	80
<i>Perspectiva de género</i>	83
<i>Rebeldías cotidianas.</i>	87
<i>Acumulado histórico- político</i>	90
<b>Capítulo IV.</b> De lugares comunes y experiencias que se entretajan: discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en el contexto escolar	96
Directivas docentes: entre la pertinencia, la inclusión y la tolerancia	97
Las estudiantes: lugares comunes y rebeldías cotidianas	104
Las profesoras: la convicción es un arma cargada de presente	114
<b>Capítulo V.</b> Tensiones y contrapartes	123
<b>Capítulo VI.</b> Conclusiones	131
Recomendaciones	137
Referencias bibliográficas	139
Anexos	149
Anexo 1. Cuestionario de entrevista semi-estructurada realizada a feministas activas desde la década de los 90.	149
Anexo 2. Clasificación de técnicas, instrumentos y propósitos	149
Anexo 3. Ficha para el análisis de contenido en la prensa	151
Anexo 4. Ficha de análisis de contenidos para textos especializados	152
Anexo 5. Fichas análisis crítico del discurso en entrevistas	152

**Lista de tablas y figuras****Figuras**

Figura 1. Situación de la mujer y la niñez en el mundo.	83
Figura 2. La mujer y la niñez en un mundo globalizado.	84
Figura 3. La mujer y su participación en la construcción de la sociedad colombiana	90
Figura 4. La conquista de los derechos de la mujer.	91

**Tablas**

Tabla 1.	38
----------	----



## Capítulo I. Introducción

Con este texto se pretende orientar la lectura del presente trabajo, de modo que quien lo lea pueda comprender cada uno de los momentos de la construcción de este camino que lleva hacia el reconocimiento de una escuela que se moviliza al tiempo que las sujetas/os que la conforman transforman sus prácticas y discursos respecto a sus tensiones, que no son más que la materialización de disputas ideológicas con relación a problemáticas sociales, culturales, sexuales, políticas y económicas.

En el capítulo I se exponen las razones por las cuales se decide realizar esta investigación con base en las experiencias de la práctica pedagógica. De allí se resalta un debate sobre el aborto donde una estudiante se posiciona a favor de este y apela a la soberanía de las mujeres sobre sus cuerpos, influyendo en que una de las investigadoras se preguntara por el supuesto de inmovilidad que históricamente ha sido asignado a la escuela y por las prácticas con que estudiantes, profesoras/es y directivas docentes dan nuevos sentidos y significaciones a dicho espacio.

En ese sentido se plantean la pregunta y los objetivos que orientan este caminar por la escuela, y finalmente se hace un recorrido por los antecedentes de los estudios acerca del posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como saber que emerge en la escuela.

En el capítulo II se desarrollan los conceptos propios de esta investigación que son: saber, heterosexualidad obligatoria, sentido común, discurso, hegemonía y contrahegemonía. Además, para lograr el objetivo de investigación se opta por el enfoque cualitativo, postulados de la teoría lésbico-feminista, la perspectiva marxista-gramsciana y el análisis crítico del discurso (ACD) como método, describiendo sus raíces y horizontes, así como las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de recolección y análisis de la información.

Posteriormente se procede a responder la pregunta problematizadora y cada uno de los objetivos que orientan este trabajo investigativo. Para ello se construyen los capítulos III, IV y V que analizan e indagan, respectivamente, las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que han posibilitado el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en contextos socio-históricos concretos y cómo llegan al escolar; cuáles de estos se encuentran actualmente en la escuela de acuerdo a los lugares de enunciación de quienes habitan dicho espacio pedagógico; y la problematización de los mismos como saber emergente en la escuela, mencionando su contraparte y poniéndolos en contraste y constante diálogo.

Para terminar, se presentan las conclusiones que responden a los hallazgos de este proceso investigativo y las recomendaciones, con la intención de aportar a discusiones y nuevos estudios respecto a la escuela como productora de saber desde los discursos contrahegemónicos en relación a la heterosexualidad obligatoria o el orden social/sexual hegemónico.

Pues bien, en el proceso de escritura se toma la decisión de no nombrar con el masculino genérico en tanto se apela a la construcción de un lenguaje que reconoce y visibiliza la existencia de esas “otras” que históricamente han pretendido acallar, excluir u olvidar, cuestión que hace parte del acumulado histórico de la lucha de las mujeres y lesbianas en el movimiento feminista por construir mundos nuevos sin ningún tipo de opresión/explotación. En ese sentido, a lo largo del texto podrá encontrarse que no se habla de un género específico, sino que en algunos momentos se recurre a terminaciones como a/o para no hablar en femenino o masculino solamente y en momentos en los que las protagonistas son las mujeres y lesbianas se escribirá en femenino. Además, si bien las normas APA sugiere solo referenciar el apellido de autoras/es citadas/os en los textos, aquí se acude a realizar las referencias con nombres y apellidos para visibilizar la existencia de mujeres y lesbianas en el ámbito académico y sus aportes teóricos.

### **Soberanía del cuerpo, una disputa en la escuela. El porqué de este caminar**

Mucho se habla de la escuela. Aquí se podrían desglosar sus posibles silencios y ausencias, sin embargo, esta apuesta es por la palabra, esa que contradice, propone, entra en

tensión y también en trance, esa que brilla con luz propia, con los fuegos de quien la pronuncia, con el cobijo o la piel expuesta de quien la padece, esgrime o la atesora.

Con relación a lo anterior, Pizarnik (1968) enunciaba en su momento que “toda palabra dice lo que dice y además más, y otra cosa”. Con esto se quiere plantear algo: la defensa no es por la escuela *per se*, sino por esta comprendida desde las rebeldías cotidianas que allí se tejen, que se disputan lugares para que sean comunes, evocados en el día a día por las experiencias y voces de estudiantes, de profesoras (de acuerdo a los hilos conductores que se han ido hilvanando a lo largo del trabajo investigativo) que quizá sin dimensionar la potencialidad de su quehacer, han construido y siguen construyendo con tesón otras formas en este contexto socio-histórico tan agreste que les condiciona.

Para ejemplificar un poco lo mencionado, en una de las clases que se dieron en el marco de la práctica pedagógica, se presencié un debate acerca del aborto. Las posturas y argumentaciones eran antagónicas entre estudiantes y desde luego no lograron consenso alguno, sin embargo lo interesante e inspirador fue el aporte que realizó una estudiante al decir “*yo estoy a favor del aborto porque yo decido sobre mi cuerpo. Ni la iglesia ni la familia lo harán por mí*”. Al unísono hubo reclamos, reproches y acusaciones por parte de otros/as estudiantes, no obstante, dicho *discurso contrahegemónico* permitió entrever, no sólo las tensiones, concepciones de mundo y cargas ideológicas que hay en cada postura, sino comprender que hay otro *saber* que circula en la escuela. Como este *saber* no es el hegemónico (no genera consensos) ni está curricularizado, no se nota de inmediato, sin embargo existe, toma significaciones y sentidos de acuerdo a quien lo dice, indaga, defiende, interpela o hace, respecto a los puntos centrales que esboce del orden social/sexual imperante.

En ese sentido, es esa estudiante la razón principal del presente trabajo. Sin quizá profundizarlo o haber indagado, su *saber* (que no sólo es suyo) se conecta y entrecruza como en espiral con contextos recientes de protesta feminista en Latinoamérica, con otros de vieja data y que tienen asidero en las dinámicas del contexto escolar.

Por tal motivo, se propone construir este trabajo de grado desde los planteamientos feministas, principalmente lo concerniente a la teoría lésbico-feminista; el posicionamiento

crítico-revolucionario, apelando a los aportes gramscianos respecto a la hegemonía, contrahegemonía y disputa del sentido común; y los postulados pedagógicos que conciben a la escuela como productora de *saber*. Con ello no se pretende su satanización o su endiosamiento, sino desmontar el supuesto de inmovilidad que la escuela tiene por impronta, pues este, parafraseando a Silvia Finocchio (2011), la deshistoriza llenándola de nostalgias que saturan su devenir.

Es inevitable no sentar postura respecto a lo que es la escuela, comprendiéndola no solamente como un espacio donde se territorializan y ponen en tensión los conflictos sociales, culturales, sexuales, políticos y económicos gestados en el lecho de Colombia y su lugar en el mundo, sino también como un territorio donde las disputas ideológicas germinadas desde lo expresado líneas arriba, toman cuerpo en *discursos contrahegemónicos* cuya forma adoptada para efectos de la escuela y de la presente propuesta, es la de ser un *saber* que circula y se moviliza sin estar obligatoriamente anclado a una disciplina escolar específica y que al producirse en las fronteras culturales que demarca la escuela frente a “lo externo”, va gestando otros sentidos, significaciones y modos de existencia.

En ese orden de ideas, la propuesta es reconocer las condiciones de posibilidad, identificar y problematizar *los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como saber en el contexto escolar*.

Para ello, fue importante indagar en prensa, en textos especializados y escolares acerca de las condiciones<sup>1</sup> que posibilitaron la emergencia de los mismos; realizar entrevistas semi estructuradas a directivos docentes, estudiantes y profesoras para detectar dichos discursos, poner en diálogo los resultados de los dos primeros abordajes y posteriormente problematizar tanto los discursos hegemónicos como los contrahegemónicos, todo esto desarrollado mediante el análisis crítico del discurso como método de investigación.

---

<sup>1</sup> Para dar respuesta al objetivo específico n°1 se ubican textos desde la década del setenta porque allí puede ubicarse la reorganización del mundo en términos geopolíticos y la emergencia de movimientos sociales y revolucionarios que ponen en cuestión el orden mundial, y por tanto lo político, económico, social y cultural desde horizontes políticos concretos.

Ahora bien, es importante tener presente que lo ideal es que los documentos expedidos por parte del Estado den cuenta de las prácticas escolares y lo que en el contexto escolar pasa para tener un panorama más amplio al respecto, relacionando lo que emerge “in situ” con lo consignado en tales elaboraciones.

Bajo dicha óptica, es pertinente traer a colación y a modo de ejemplo, las siguientes sentencias que han posibilitado bajo marcos institucionales la interpelación de mandatos sociales que se dan como “naturales” y por tanto cercenan la experiencia y existencia de otras/os:

- Sentencia T562/2013: a partir de la cual se reafirma que las personas trans tienen derecho de asistir a las instituciones educativas con el uniforme con que se sientan cómodas en función de su identidad de género.
- Sentencia T 565/2013: en la cual la corte sentencia una prohibición constitucional para imponer una apariencia física particular del educando a través del manual de convivencia.
- Sentencia T 478/2015: en esta la Corte obliga al Ministerio de Educación a revisar y actualizar todos los manuales de convivencia del país, incluyendo los de colegios privados, para que incorporen en ellos la perspectiva de orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas.

Las anteriores sentencias permiten evidenciar que en su devenir la escuela ha sido un espacio lleno de tensiones. Si bien es innegable la validación tácita o directa de las violencias contra quienes son consideradas/os *otras/os* por parte del pensamiento hegemónico y quienes lo materializan, aquellas también posibilitan comprender cómo a partir del posicionamiento de los/as sujetos/as, dicho espacio se ha ido configurando en un escenario en el cual se generan rupturas y fisuras al orden social/sexual dominante<sup>2</sup> con reflujo y fluctuaciones constantes. Una experiencia que da cuenta de cierto

---

<sup>2</sup> Allí se alude a la imbricación del orden racista, capitalista y el régimen heterosexual.

cuestionamiento y posible resquebrajamiento de ciertas dinámicas es la presencia del colectivo LGBTI conformado por estudiantes de la Institución Educativa Antonio José Bernal y de un colectivo<sup>3</sup> de otra institución. El primero genera propuestas en torno a la importancia de la diversidad en su más amplio significado, el acompañamiento a personas de dicha colectividad, el cuestionamiento de la homo/lesbo/transfobia, la “raza<sup>4</sup>”, la racialización y la lucha por el respeto a la diferencia. El segundo espacio se dirige más a la lucha contra las violencias sexuales que sufren varias estudiantes en la otra institución educativa por parte de un profesor en ejercicio.

Además, es importante resaltar algo observado en el transcurso de la práctica pedagógica y de enseñanza: dicha institución educativa posibilita la realización de jornadas pedagógicas donde hubo socializaciones que consistían en colocar varios stands, cuyo eje era la memoria histórica y dentro de esta las/os estudiantes ubicaron temáticas específicas como la masacre de las bananeras, la lucha de las mujeres y lesbianas en el siglo XX, el suicidio en las disidencias sexo-genéricas o diversidades sexuales y de género en palabras de las entrevistadas, y aportes que han hecho a la sociedad las personas que se identifican como parte de la comunidad LGBTI. El contexto escolar se configura así como un escenario que invita a reconocerse en constante movimiento, cambiando en la medida en que los sujetos movilizan sus ideas a través de las rebeldías cotidianas y la escalada de las mismas.

Con base a lo anterior, surgen varias preguntas que nutren el objeto de estudio: *¿Cuáles han sido las condiciones que han posibilitado la existencia de discursos que ponen en cuestión la heterosexualidad obligatoria en el contexto escolar?; ¿De qué manera se materializan en la escuela prácticas en contraposición al sentido común<sup>5</sup> heterosexual?*

Pues bien, como es sabido desde una concepción bastante generalizada y normalizada, la escuela ha sido considerada un espacio estratégico para la conservación del

---

<sup>3</sup> Por petición de la estudiante entrevistada, se reserva el nombre de la institución educativa.

<sup>4</sup> Se coloca entre comillas porque no se concibe la raza como algo natural, sino como una construcción social e histórica.

<sup>5</sup> El sentido común es definido por Antonio Gramsci como la “concepción tradicional popular del mundo, cosa que muy pedestremente se llama “instinto” y no es sino una adquisición histórica” (Gramsci, 1970, p.311)

orden social/sexual imperante y la reproducción de la ideología dominante. Respecto a la heterosexualidad obligatoria y la existencia de disidencias sexo-genéricas en contextos escolares se retoma a Norma Mogrovejo (2017), quien plantea que:

Existen aún instituciones de entrenamiento homo, lesbo y transfóbico que, lejos de ser espacios de contención o promoción de valores democráticos, son de promoción del odio, la violencia y el desprecio. La escuela ha sido (...) una institución normativa y penalizadora, un espacio de tortura. Así, son recurrentes los testimonios de expulsiones, acusaciones, burlas, empujones, insultos, humillaciones, e incluso golpes multitudinarios. (p. 44).

Si bien es innegable esta realidad, teniendo variaciones de acuerdo a quienes la habitan, sus concepciones de mundo y lugares de enunciación, es menester en esta propuesta hacer visibles los discursos enunciados por estudiantes, profesoras y directivos docentes que se resisten o transgreden individual y/o colectivamente el orden social/sexual dominante. Por tanto, la pregunta directriz del presente trabajo investigativo es la siguiente:

*¿Cuáles son los discursos contrahegemónicos que emergen en estudiantes, docentes y directivos docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín referidos a la heterosexualidad obligatoria<sup>6</sup>?*

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Analizar los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria a partir de las experiencias de estudiantes, docentes y directivos docentes en instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín que visibilizan un saber emergente en el contexto escolar.

---

<sup>6</sup> Al respecto María Teresa Garzón (2011) plantea que la sexualidad no es pensada, desde ahora, como un acto de placer o reproducción, sino que es concebida como un fenómeno social mucho más amplio. Fenómeno que, no obstante, está cruzado de manera constituyente por un pensamiento heterosexual incapaz de no concebir el mundo desde una visión dual, moderna, colonial, que separa a hombres y mujeres imponiéndoles jerarquías y roles en donde lo que prima es el principio masculino. (p.50). Ver más en: Garzón, M. (2011). ¿A qué juega Barbie? Heterosexualidad obligatoria y agencia cultural.

### **Objetivos específicos**

- Reconocer las condiciones que posibilitan el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como saber que emerge en el contexto escolar.
- Identificar los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria que emergen en estudiantes, docentes y directivos docentes en el contexto escolar.
- Problematizar los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como saber que emerge en el contexto escolar.

### **¿Una historia antes escrita? Antecedentes**

Revisar los antecedentes de un objeto de investigación es un ejercicio que permite conocer cuál es el estado actual del tema en el cual se quiere profundizar. En ese sentido y para efectos de esta investigación, en el material bibliográfico revisado se buscaba localizar los posibles discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria, que una<sup>7</sup> de las profesoras entrevistadas define como un sistema que regula los cuerpos, comportamientos y relaciones. Sin embargo, se evidencia que si bien la heterosexualidad ha sido abordada en la escuela, su análisis ha girado, principalmente, en torno a esta como una norma que establece formas únicas de ser hombre o mujer, reproduciendo los roles de género de acuerdo al orden social/sexual dominante que determina cuál es la forma “correcta” de relacionarse y de ser de acuerdo al sexo asignado al nacer, sin encontrar discursos que interpelen tales proposiciones y que conciban precisamente la heterosexualidad obligatoria como régimen político.

Pues bien, después de haber indagado en el repositorio de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la web y en páginas de publicaciones académicas, se encontró poco material que aluda al objeto de esta investigación, por tal razón no existe un

---

<sup>7</sup> (P3, comunicación personal, 27 de mayo de 2019).



conocimiento pleno sobre lo que en la actualidad se ha escrito respecto a los discursos que se contraponen a la heterosexualidad obligatoria en contextos escolares. Sin embargo, para este análisis fueron elegidos 5 materiales que dejan ver cómo la heterosexualidad es la que predomina en los espacios escolares, cómo las prácticas discursivas de quienes la habitan van generando fisuras y principalmente se observa en las autoras y el autor, la problematización de dicho espacio, haciendo ahínco en la reproducción de prácticas patriarcales suscitadas allí.

El texto *Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión* realizado de manera conjunta por el Ministerio Nacional de Educación y el Fondo de Población de las Naciones Unidas, permite acercarse a las categorías básicas sobre las orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas o de forma más precisa, a la tarea que tienen los comités de convivencia al interior de los contextos escolares respecto al fomento de procesos de sensibilización, reflexión y transformación de los imaginarios existentes sobre los roles de género.

“Tradicionalmente se ha enseñado que sólo existen dos sexos y, además, que estos deben ser de una u otra manera, cuando en realidad la configuración de los cuerpos humanos es más compleja que una diferenciación entre dos” (p. 16). Este texto es pertinente porque reconoce que muchas personas han sido víctimas de múltiples discriminaciones en razón de su orientación sexual e identidad de género en todos los espacios sociales, entre los que se incluye también la escuela, y por ello resalta la importancia de que al interior de las instituciones educativas públicas y privadas se privilegie la construcción de estas como espacios donde no se violente a una persona por no “cumplir” los postulados del mandato heterosexual, propendiendo a su vez por el cambio de esos imaginarios y estereotipos sexuales para aportar a una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, Gustavo López en su trabajo de maestría *Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela*, realiza una investigación sobre la diversidad sexual en la escuela y cómo la violencia homófoba ha sido

institucionalizada, afectando a las disidencias sexuales en la familia, los espacios laborales y principalmente la escuela.

Este autor resalta preguntas como *¿Por qué nuestra escuela es como es? ¿Qué podemos hacer para que nuestra escuela sea diferente?* Su reflexión se preocupa por indagar cómo son pensadas la homosexualidad y el lesbianismo en dichos contextos. Con base a ello, este autor afirma que el lesbianismo y la homosexualidad es “considerada por el patriarcado heterocéntrico como una expresividad humana anormal, pederástica y perversa” (López, 2005, p. 15) y que esa retórica homófoba y lesbofóbica se mezcla con los discursos de la Constitución Política de 1991 y del todo social, conformando un “conglomerado discursivo particular con nociones como el libre desarrollo de la personalidad, tolerancia, igualdad, entre otras, que degrada normas banales de “respeto” y “tolerancia” que carecen de compromiso político y pedagógico efectivo” (López, 2005, p.15). En ese orden de ideas, el autor busca generar reflexiones pedagógicas que evidencien la arbitrariedad de la homofobia en la escuela y así proponer acciones curriculares que permitan su transformación.

En el artículo *Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización* de Valeria Flores, se aborda la influencia que ejercen los espacios escolares en la información sexual que adquieren los/as jóvenes, la visibilidad e invisibilidad con que se manejan diversos contenidos según respondan a distintos órdenes económicos, sociales, culturales y sexuales. Así mismo, establece la relación existente entre el sesgo ideológico de las instituciones educativas, su carácter sexuado, subjetivo y los procesos de exclusión.

Para la autora “la heterosexualidad compulsiva encuentra en la escuela uno de los centros de mayor producción, reproducción y circulación de discursos, saberes y prácticas que la sostienen y propagandizan” (Flores, 2008, p. 17). Allí se evidencia que la heterosexualidad como régimen político institucionaliza solo una forma única de vivir el deseo y los placeres, y que la escuela aporta regulando los usos del cuerpo que no se acomodan a esa norma. No obstante, más allá de reconocer la escuela como un escenario

reproductor, Flores busca cuestionar la institución y la cultura escolar a partir de planteamientos formulados por el activismo y los estudios feministas, lésbico-gays y queer.

Desde otro punto de vista en el trabajo de grado de Julieth Taborda, *Feminización de las pedagogías vs Pedagogías feministas: Posibilidades para construir caminos libertarios*, se analiza de la mano de la pedagogía crítica las diferencias entre las pedagogías feministas y la feminización de la pedagogía para comprender cuáles pueden ser los aportes que tienen que hacerle a la enseñanza de lengua castellana y la literatura.

Metodológicamente el trabajo implementa la narrativa para comparar y diferenciar en el contexto escolar la presencia de mujeres en el ejercicio profesoral frente a la pedagogía feminista que posibilita y busca la construcción de caminos libertarios en el acto educativo. Dicho texto es significativo porque a través de la narrativa se advierte una experiencia en donde se articulan tanto la solidaridad política entre mujeres como la acción pedagógica, las cuales están atravesadas por la horizontalidad concebida como herramienta política. En consecuencia, permite enunciar cómo existen y circulan en la escuela discursos que se contraponen al mandato heterosexual desde el quehacer pedagógico de algunas profesoras.

Por último, cabe resaltar el texto *Salir del closet de la pedagogía: prácticas de/formativas de la Otra Educación* de Selen Arango, en donde la autora indaga acerca del reto que tiene la pedagogía frente a la formación de maestros/as y a su misma base epistemológica (al ser una disciplina emergente bajo el proyecto moderno): de/formar los/as sujetos/as con base a lo que aprenden y/o enseñan respecto a la cultura heteronormativa.

Frente a la formación de maestras/os y la pedagogía afirma la autora que “las bases epistemológicas de la pedagogía tienen como urgencia incluir una noción de sexualidad que atravesase no sólo los cuerpos del aula (...) sino todas las instancias donde nos las vemos con nosotras mismas como pedagogas” (Arango, 2009, p. 290). En ese sentido, este texto es importante porque plantea una cuestión fundamental para que en los contextos escolares se evidencie discursos contrahegemónicos: la formación de maestras/os.

## Capítulo II. Horizontes teóricos

### Conceptos teóricos

#### **Heterosexualidad obligatoria/ Sentido común/ Hegemonía/Contrahegemonía/ Saber/ Discurso.**

Pese a que frente a la *heterosexualidad obligatoria* en el marco del contexto escolar hay poco material de referencia, desde las teorías lésbico-feministas Adrienne Rich (1996), Monique Wittig (2006), Ochy Curiel (2007, 2010), Norma Mogrovejo (2000, 2008, 2009, 2017) y Karina Vergara (2013, 2017), esta es concebida como régimen político o como una institución político-social útil al mantenimiento y sostenimiento del Estado moderno (capitalista, supremacista blanco, patriarcal y colonial).

Sacar la *heterosexualidad obligatoria* del ámbito privado y posicionarla como régimen político que dinamiza y organiza la vida social de clases sociales, es un aporte realizado desde las teorías lésbico-feministas<sup>8</sup> y otras teorías revolucionarias, aporte que constituye la punta de lanza de lo que se propone hacer; aunque no es lo único, porque de la mano de categorías marxistas-gramscianas como el sentido común, la *hegemonía* y la *contrahegemonía*; el *saber* desde Michael Foucault (1997), Silvia Finocchio (2011) y Alejandro Álvarez (2015); el *discurso* desde Teun Van Dijk (1999, 2009), se busca el sustento en dichas construcciones teóricas para tener elementos y dar respuesta a la pregunta nodal de la investigación.

Pues bien, con Adrienne Rich y su clásico texto *la heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*, publicado en 1978<sup>9</sup>, se empieza a dar un carácter político a la institución de la heterosexualidad como la base de la dominación masculina. Adrienne Rich sugiere que dicha institución cercena la existencia lesbiana y dicta a través de

---

<sup>8</sup> Que forman parte de las teorías feministas

<sup>9</sup> Este texto fue escrito en 1978 para la revista “Sings” y fue publicado dos años más tarde, sin embargo, no es sino hasta 1996 que logra ser traducido al español.

prescripciones masculinas lo que debe hacer y no una mujer. Señala, además, que es necesario analizar la familia nuclear, la maternidad patriarcal y la explotación económica como instituciones político-ideológicas que reducen la potencia de las mujeres y que “el sexo en el matrimonio, la maternidad y la crianza de niños y niñas, han reflejado los dictados del mercado y el rol que el capitalismo ha necesitado que jueguen las mujeres en la producción y/o la reproducción” (Rich, 1996, p.20).

Además de lo anterior, se trae a colación los aportes de Monique Wittig (2006), quien a comienzos de la década del ochenta, plantea en su texto *el pensamiento heterosexual y otros ensayos*, que la heterosexualidad más que una institución es un “régimen político que se basa en la sumisión y apropiación de las mujeres” (p. 15), puesto que es una relación obligatoria social entre el “hombre” y la “mujer”. De lo anterior, se puede advertir que para la autora las relaciones entre hombres y mujeres están mediadas por el poder y la dominación.

Monique Wittig también afirma que “la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente” (p.53). Por tal motivo, la diferencia ha posibilitado la dominación del/a otro/a. Algo similar pasa con la diferenciación de sexos, donde las mujeres son diferentes a los hombres así como las personas cuyos cuerpos han sido racializados son diferentes a los blancos. Según la autora, la única forma de resistir a la dominación que efectúan los hombres sobre las mujeres es la fuga, o en otras palabras, ser lesbiana<sup>10</sup>, debido a que asumirse como lesbiana demanda rechazar el papel de la “mujer” y el poder económico, ideológico y político de un “hombre”.

Así mismo, desde Ochy Curiel (2010) se comparten dos definiciones que permiten comprender aquello que constituye a la heterosexualidad. En su libro *La nación*

---

<sup>10</sup> Desde el feminismo materialista se habla de las mujeres como una clase de sexo que se opone a la clase de los hombres, por lo cual se da una lucha de clases que espera ser abolida. Así lo afirma Monique Wittig: “«Hombre» y «mujer» son conceptos políticos de oposición. Y, dialécticamente, la cópula que los reúne es al mismo tiempo la que preconiza su abolición, es la lucha de clase entre hombres y mujeres la que abolirá los hombres y las mujeres. (...) Esto supone decir que para nosotras [lesbianas] no puede ya haber mujeres, ni hombres, sino en tanto clases y en tanto categorías de pensamiento y de lenguaje: deben desaparecer políticamente, económicamente, ideológicamente.” (2006, pp.53-54).

*heterosexual* la define como una “institución/régimen político que produce exclusiones, subordinaciones, opresiones que afectan fundamentalmente a las mujeres, y más aún a las lesbianas (ambas consideradas por el pensamiento heterocéntrico y sexista, “otras”), en una nación, en este caso la colombiana” (Curiel, 2010, p. 28).

La segunda definición se realiza en el marco del libro titulado *del sexilio al matrimonio. Ciudadanía sexual en la era del consumo liberal*, de Norma Mogrovejo (2017). En su prólogo, Ochy Curiel sostiene que:

[La heterosexualidad es un] régimen político basado en la diferencia sexual y el binarismo de género, que más que ser una práctica sexual se convierte en el “deber ser” de las relaciones sociales, convirtiendo a quienes escapan de él en “otros” y “otras” desterrados del orden social/sexual hegemónico que desde la experiencia colonial, que nos ha atravesado, ha marcado a los sujetos desde este orden, estableciendo jerarquías de raza, de sexo, clase y sexualidad. (p.11)

Siguiendo la misma línea, Norma Mogrovejo (2017), sobre la heterosexualidad plantea que:

Es un régimen obligatorio funcional al sistema neoliberal porque como en la colonia, sigue sosteniendo la estratificación genérica, la división sexual del trabajo, la trata de mujeres con fines de sometimiento sexual; blanqueamiento racial, cultural y político, la obligatoriedad de la maternidad, la monogamia obligatoria y en consecuencia una familia disciplinada que reproducirá los valores ideológicos funcionales para el mantenimiento de un régimen económico que favorece a algunos pocos. (pp. 15-16)

Y, por último, se retoma a Karina Vergara (2017) quien asevera que:

[La] heterosexualidad es una estructura que ordena en clases a la sociedad entera, por lo tanto es una estructura política, y por ende, podemos concebir la existencia de un régimen heterosexual, un régimen político indispensable

para la división sexual del trabajo y para la asignación del invisible trabajo reproductivo. (párr. 19)

El capital se apropia del cuerpo en la vida cotidiana y reproductiva del trabajador, de las trabajadoras por medio de la heterosexualidad. (párr. 23)

Este régimen funciona a través de las diferentes relaciones jerárquicas de dominación generando violencias tales como la misoginia, la homo-lesbo-transfobia, la violencia sexual, la división sexual del trabajo como el trabajo de cuidados y/o reproductivo<sup>11</sup>; la dependencia económica y/o emocional de las mujeres respecto a los hombres, es decir, la apropiación (o más bien expropiación) individual y colectiva de sus vidas; el cercenamiento de la existencia lesbiana producto del pensamiento androcéntrico y heterocéntrico, entre otras que socialmente se constituyen como consenso general, se instalan en el sentido común y hacen precisamente de la heterosexualidad una obligatoriedad, un régimen.

Ahora bien, en torno al *sentido común*, Antonio Gramsci (1970) plantea que es una “concepción tradicional popular del mundo, cosa que muy pedestremente se llama “instinto” y no es sino una adquisición histórica” (p.311). Que además, no se puede comprender de manera aislada (como producción exclusiva de un/a sujeto/a), sino que “es un nombre colectivo (...) No existe un sentido común solo, sino que también el sentido común es un producto y un devenir histórico” (Gramsci, 1970, p. 366). Por tanto, éste se caracteriza por tener “rasgos difusos y dispersos de un pensamiento genérico propio de una determinada época en un determinado ambiente popular” (Gramsci, 1985, p. 48). El sentido común apunta a la naturalización y normalización de prácticas y discursos que cotidianamente se movilizan y a pactos consensuados aparentemente efectuados de manera “inconsciente”, que no requieren de argumentos ni ningún tipo de disertaciones para darse:

Parece, ciertamente, como si siempre hubiera estado ahí, como el lecho de la sabiduría sedimentada de la “raza”, como una forma de sabiduría “natural”,

---

<sup>11</sup> El trabajo doméstico reside en el hecho que este no sólo se le ha impuesto a las mujeres, sino que ha sido transformado en un atributo natural de nuestra psique y personalidad femenina, una necesidad interna, una aspiración, proveniente supuestamente de las profundidades de nuestro carácter de mujeres. (Federici, 2013, p. 37)

como el contenido que apenas ha cambiado con el tiempo. Sin embargo, el sentido común tiene un contenido y una historia. (Hall, 1981, p. 231)

Para Antonio Gramsci lo que se contrapone al sentido común es el *buen sentido*, en el cual hay una reflexión y cuestionamiento a aquello que es tomado por “normal” o “natural” y que implica el cambio de acciones que cotidianamente se lleven a cabo dando paso a la constitución de otro *sentido común*.

Respecto a la *hegemonía*, en este mismo autor se puede comprender como unidad y cohesión en torno a la dirección social, intelectual, moral y política de una clase social determinada sobre el todo social en un periodo histórico concreto. La hegemonía para ser tal requiere del consenso general y de la voluntad popular integral plasmadas en el sentido común, por ejemplo. Ambas se logran a través de instituciones culturales o ideológicas como los medios de comunicación, las escuelas y universidades, la familia, la iglesia y otros espacios de socialización cotidianamente habitados, aunque en el ejercicio de la política podemos encontrar en Antonio Gramsci la posibilidad de construir *contrahegemonía* al tener los/as actores/as históricos/as capacidad de posicionarse y luchar. “Es precisamente por ello que interactúa directamente con lo cultural, articulando particularmente los procesos de la vida cotidiana con las distribuciones (accesos y exclusiones) específicas del poder” (Rauber, 2015, p. 32).

En ese sentido, la hegemonía no se sustenta obligatoriamente en la coerción sino en el consenso, aunque el bloque de poder dominante, al encontrar situaciones que ponen en riesgo su dominio, se valdrá de la represión para seguirlo conservando. Además de tales definiciones, en su trabajo de maestría, Ochy Curiel (2010) afirma sobre la hegemonía que:

Se manifiesta también en las relaciones entre fuerzas políticas que muchas veces se renuevan, pero que también encuentran resistencias construyéndose así posiciones contrahegemónicas, teniendo ambas que ver con la lucha de clases (...) surge de un complejo entrecruzamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales, depende, por tanto, de la combinación de fuerzas y consentimientos. (pp. 22-23)



Se retoma este concepto junto al de contrahegemonía porque permiten comprender la configuración de discursos y prácticas hegemónicas instaladas en el sentido común respecto a la heterosexualidad obligatoria en la escuela, y a la par acercarnos a la construcción de discursos contrahegemónicos dirigidos más al buen sentido que a la reproducción pasiva del orden social/sexual dominante.

Por otra parte, respecto al *saber* se toman dos nociones que Michel Foucault plantea en su libro *la arqueología del saber* y una definición que realiza el profesor Alejandro Álvarez.

Para Michel Foucault (1979), el saber es un

espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso, (...) es el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman. (p. 307)

En esa misma línea, para Michel Foucault (como se citó en Castro, 2004) la categoría discurso, no sólo es un conjunto de enunciados, sino una práctica social que tiene efectos materiales más allá de “coincidentes” expresiones propias de un lenguaje en un lugar determinado, o más bien condicionado. En ese sentido, el discurso se produce a partir de un tiempo y un espacio, además de constituirse por un número limitado de enunciados que definen sus condiciones de existencia.

Por otro lado, lo planteado por Alejandro Álvarez (2015) permite comprender la escuela como un espacio donde, más que tener por función la reproducción, tiene por característica la creación de ideas. Por consiguiente:

La escuela se constituye en una institución *sui generis*, pues allí se sigue enseñando. No se enseña lo mismo que hace tres décadas, cinco o diez, claro que no, pero todavía hay allí intelectuales, cada vez más preparados además, procesando, en medio de un ritual, este sí centenario, los nuevos modos de saber que circulan en la sociedad. El misterio, y la maravilla a la vez de lo que pasa en la escuela, que muchos desde afuera critican o desprecian, es

que sigue aconteciendo un proceso de alquimia, como lo llamó Chervel, el historiador de las disciplinas escolares, en el que se transmuta la ciencia, los valores, las verdades y toda la información que allí se produce o la que llega de afuera por los innumerables canales que hoy la conectan. (Álvarez, 2015, p. 8)

En esa misma línea, todo saber se relaciona con procesos instituyentes e instituidos en relaciones de poder, saber, subjetivación; pues a través de esta triada se configura una práctica, o sea, los discursos que nos nombran, nos dan existencia como sujetos y culturas. Además de entenderse el saber como “un modo de ser del discurso, un modo no disciplinar, no científico, y por lo tanto no epistemológico” (Álvarez, 2015, p.2).

Se consideran necesarias estas concepciones porque le imprimen, primero un papel activo a los sujetos frente a discursos que se tejen en las clases trabajadoras<sup>12</sup> y que con particularidades marcadas van circulando en instituciones educativas; segundo, porque les endilga unas posibles prácticas de insumisión epistémica a los/as mismos/as pues esto apunta a replantear las formas de relacionarse en él y con el mundo, aspecto ligado a lo que se conoce, cómo se conoce, qué se obvia en lo hegemónicamente conocido y cuáles son los posicionamientos de los sujetos en dicho proceso, es decir, qué se enuncia y qué se omite; y tercero porque los discursos contrahegemónicos que aquí se indagan, no se entronizan en una disciplina específica, sino que es un saber emergente, lo cual permite mayor movilidad producto de la desterritorialización que se hace mediante estos.

No obstante, el *discurso* como concepto se retoma de los planteamientos realizados por Teun Van Dijk (1999; 2009). Este autor afirma que el análisis del discurso no solamente se hace concibiendo éste “como un objeto «verbal» autónomo, sino también como una interacción situada, como una práctica social o como un tipo de comunicación que se da en una situación social, cultural, histórica o política” (Van Dijk, 2009, p. 22).

Hablar desde este autor propicia indagar, reflexionar y analizar el vínculo que hay entre el discurso, la ideología y el poder; cómo dicha relación configura al todo social, al

---

<sup>12</sup> Aunque también en el bloque de poder hegemónico.

ser aquél una unidad básica de/para la comunicación y el lenguaje a través de la cual se van posicionando no sólo unas hegemonías, sino también unas contrahegemonías o ejercicios de resistencia que representan rupturas o fisuras respecto a las convenciones socialmente aceptadas. Para Teun Van Dijk (1999), analizar críticamente el discurso “tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad —así como de la resistencia contra ella—, en particular” (p. 24).

Tomar el discurso desde esta perspectiva, amplía el margen de acción porque el análisis no se centra ni en la forma que adopta lo enunciado por quienes son sujetas/os de estudio, ni en una persona en particular despolitizando su existencia, sino que se ponen en diálogo sus opiniones, conocimientos y el lugar que ocupa dentro de un grupo o clase social y su relacionamiento con el bloque de poder hegemónico, las instituciones o grupos dominantes que ejercen control y dominio a través del discurso, dependiendo del contexto y lo que se esté analizando, en este caso los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en la escuela.

A continuación se da paso al desarrollo de la propuesta metodológica implementada por las investigadoras para lograr el objetivo de investigación. En respuesta a ello se decide optar por el enfoque cualitativo, el paradigma socio-crítico para leer la realidad en el contexto escolar, y el análisis crítico del discurso (ACD) como método de investigación. Además, en el siguiente apartado se realiza la descripción de las técnicas e instrumentos utilizados en el proceso de recolección y análisis de la información.

### **La construcción de senderos, el hacer**

Cuando deliberadamente se decide tomar por objeto de estudio los *discursos contrahegemónicos*, primero: en el camino se comienzan a asumir posicionamientos frente a ese orden social/sexual existente llamado capitalismo, racismo y heterosexualidad obligatoria, cómo se conectan con la escuela, no sólo ésta como parte del Estado, sino como espacio donde se territorializan tensiones, conflictos y luchas; segundo: se encuentra que

cada historia y experiencia cotidiana constitutiva de quienes han sido entrevistadas no se desliga del todo social, por el contrario, lo vuelve cambiante en un constante “tire y afloje” en la disputa por el *sentido común*; y tercero: en el camino se aprende a descorder los velos que obnubilan pensamientos y sentires al ver los rostros de quienes se les ha negado el nombre, al escuchar las palabras de quienes, se decía, carecían de voz, al permitir sentir que lo que les ha pasado a ellas también les pasa a otras.

Esta investigación es un “dejarse” encantar y reencontrar porque la rebeldía está en los labios y en el corazón de varias que son, según la rigidez académica, “sujetos de estudio”.

Se plantea lo anterior porque no hay una neutralidad, aquí se toma postura debido a que no se conciben las realidades sociales como lineales, circulares ni mucho menos inmutables, sino como un producto histórico con variados significados, así como quienes la construyen, algo totalmente opuesto a lo que propone el paradigma positivista que para Jesús Ibáñez (1997) se sustenta en la dominación y control tras producir conocimientos útiles al Estado, dejando sus estructuras de poder prácticamente intactas.

Para Alfonso Torres (2004):

El placer por lo pequeño, lo singular, lo cualitativo, lo narrativo, simbólico y lo cotidiano puede hacer perder de vista las hegemonías y asimetrías que atraviesan lo uno y lo otro y que si no se asumen como objeto de reflexión pueden reproducir o trasladar las relaciones de poder. (p. 71)

En ese sentido, es fundamental bajo el hilo conductor que lleva este apartado, no dejar de lado la relación entre aquello que se afina en lo cotidiano (la experiencia vivida) y la estructura (el Estado y el todo social). A lo largo del trabajo se entrelazan consideraciones que se extrapolan para tener análisis más amplios respecto al objeto de estudio que aquí concierne.

Cabe resaltar que la presente investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, al respecto Jorge Rodríguez (2005), sostiene que:

Bajo esta denominación se agrupan una gama de métodos de investigación nacidos como respuesta a las tradiciones neopositivistas y naturalistas en general. Pretende superar el reduccionismo de las primeras y el conservadurismo de las segundas (...) incluye posiciones neo marxistas, críticas y de investigación participante en general. (p. 26)

Cuando se referencia este paradigma -como uno que se enmarca en lo que se ha denominado *paradigmas emancipadores*-, se hace alusión a “una dimensión gnoseológica (interpretaciones de la realidad), a una dimensión política y ética (posicionamiento frente a dicha realidad) y a una dimensión práctica: dicha concepción-opción orienta las acciones individuales y colectivas” (Torres, 2009, p. 21).

Si bien se reconocen limitantes al momento de materializar “al pie de la letra” los retos y propósitos del paradigma socio-crítico<sup>13</sup>, por el corto tiempo que hubo y las particularidades de la práctica pedagógica, se apuesta por dicho paradigma y su andamiaje porque posibilita mayor movilidad en el ejercicio reflexivo, crítico, autocrítico y transformador de muchas concepciones.

Ahora, cuando se decide tomar por centro a quienes han sido subalternizadas/os en una investigación que por demás no se enquistaba en ninguna disciplina, sino que transita y articula saberes otros, pues se va:

construyendo conocimiento relevante para la construcción y transformación de realidades sociales y educativas específicas (...) “localizadas” espacial o institucionalmente; también estas nuevas maneras (...) están generando nuevos sentidos y desafíos a la vida académica y al mundo de las instituciones y prácticas sociales y educativas (Torres, 2004, p. 70).

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, la transformación de las realidades sociales y por ende de prácticas de la comunidad o colectividad que se trabaje, pues esto implica construcciones de largo caminar.

### **Acercamiento histórico al análisis crítico del discurso (ACD)**

Aunque institucionalmente se ha adjudicado a la década del noventa -más exactamente en enero del año 1991- como el periodo en el que emerge el ACD, producto de la conformación de una Red constituida mediante la reunión efectuada en la Universidad de Ámsterdam, por parte de intelectuales que venían contribuyendo a través de un trabajo investigativo y teórico riguroso a la construcción de dicho método, Ruth Wodak (2003) remonta sus orígenes a la década de los treinta con la escuela de Frankfurt, no sin antes advertir que de manera individual a partir de 1984 ya se venían publicando estudios concernientes al ACD y que dicha reunión permitió a tales intelectuales colocar sobre la mesa tensiones, semejanzas, puntos programáticos en común, teorías, enfoques y retos del mismo.

Es necesario decir, de acuerdo con Ruth Wodak (2003), que el inicio de dicha Red de ACD está también marcado por la salida al mercado de la revista de Teun Van Dijk, *Discourse and Society* (Discurso y sociedad, 1990), así como por la aparición de varios libros como *Language and Power*, (Lenguaje y poder) de Norman Fairclough (1989), *Language, Power and Ideology*, (lenguaje, poder e ideología) de Ruth Wodak (1989) o el primer libro de Teun van Dijk sobre el racismo: *Prejudice in Discourse* (Prejuicio en el discurso, 1984).

Siguiendo la línea anterior, es con el surgimiento de la teoría crítica (escuela de Frankfurt con los aportes de Habermas) y su intención política enmarcada en la visibilización, reflexión, crítica y transformación de los problemas sociales predominantes, que el ACD tiene asidero. Éste se ha planteado como método, como disciplina, estudio o como enfoque dependiendo de quién lo aborde, cuestión que ha suscitado tensiones en los debates dados alrededor de su configuración, sin embargo presentando también elementos en común que los amilanan como por ejemplo que el ACD aboga por la perspectiva de los sectores populares, de quienes sufren por las consecuencias de las lógicas del poder y las estructuras de dominación, teniendo claro que, además de lo anterior, apela al ejercicio de resistencia de quienes padecen dichas condiciones.

Por otra parte, es en la década del setenta que aparece la lingüística crítica (LC) en Reino Unido y Australia, y el ACD como paradigma en el campo de la misma. En ese sentido y con una postura clara, Ruth Wodak (2003) define la LC y el ACD “como disciplinas que fundamentalmente se ocupan de analizar, ya sean estas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” (p.18). La conectividad que hay entre una y otra radica en concebir el discurso como un entramado de convenciones sociales cargadas de ideologías que se encuentran atravesadas por contextos socio-históricos y políticos, algo muy diferente a lo que se investigaba antes desde la pragmática o la sociolingüística en las cuales se le daba relevancia más a la forma del lenguaje, la descripción y explicación de las variaciones del mismo, que a las relaciones de poder y jerarquía que las condicionaban. Por tal motivo es que el ACD es un posicionamiento político que se contrapone y cuestiona aquellos paradigmas hegemónicos existentes en los sesentas y setentas en las instituciones.

Es importante acotar, que el análisis crítico del discurso está permeado por tres conceptos fundamentales: la historia, la ideología y el poder. Así mismo considera el sexismo, el racismo, la jerarquía y la desigualdad como otras nociones transversales para el análisis de textos y su respectiva interpretación de acuerdo a los intereses que mueven a quienes deciden utilizar el ACD como método, cuestiones todas estas que marcan una diferenciación tajante con aquellos elementos que constituyen las raíces tanto de la LC como del ACD.

### **Características y propósitos del análisis crítico del discurso como método de investigación**

Se quiere hacer constar el que hecho de que Teun Van Dijk (2009), en reflexiones relativamente recientes, propone no hablar de ACD sino de Estudios Críticos del Discurso (ECD), pues considera que estos no son un método de análisis, sino más bien un campo con un entramado de prácticas académicas y políticas que obligatoriamente necesitan de la interdisciplinariedad para materializarse, por tal motivo comienza a nombrarlo como ECD y no como ACD.

Teniendo en cuenta tal aclaración y para efectos del presente trabajo, elegimos al ACD como método de investigación. Por consiguiente se retoma al mismo autor, quien lo comprendió en su momento como una investigación analítica “sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (Van Dijk, 1999, p. 23). Esta definición además de seguir ampliando los horizontes respecto al método, sugiere que todas/os las/os sujetos partícipes directa o indirectamente de dicha investigación toman partido, tienen unas prácticas sociales que son políticas toda vez que el ACD apunta al develamiento de las estructuras jerárquicas del orden social/sexual que crean las condiciones de opresión/explotación para contrarrestarlas a través de ejercicios contundentes de resistencia y contrapoder.

En esa medida, el papel de quienes deciden investigar bajo el ACD se enmarca en una postura crítica no sólo respecto a aquello que se investiga (determinada estructura de opresión/explotación y las formas que ésta adopta), sino al propio ejercicio de investigación, asumiendo una constante reflexión hacia sí misma/o, hacia el lugar que se ocupa en la sociedad, el cómo se investiga -se hace indispensable la interdisciplinariedad para el análisis de los problemas sociales predominantes- y frente a su compromiso con quienes hacen parte de los grupos dominados para aportarles herramientas en torno a su práctica de resistencia y posible contrahegemonía.

Ahora bien, para no caer en tergiversaciones o relativismos en la investigación, es indispensable definir los criterios en los cuales se enmarca la noción de *crítica* y su correspondiente concepción del análisis a realizar, porque ello va volver más detectable la diferencia que hay en un ACD respecto a un estudio del discurso cualquiera. Para Teun Van Dijk (2009) hay varios tópicos a tener en cuenta:

- Las relaciones de dominación se estudian primariamente desde la perspectiva del interés del grupo dominado y a favor de éste.
- Las experiencias de (los miembros de) los grupos dominados se emplean además como prueba para evaluar el discurso dominante.



- El estudio puede mostrar que las acciones discursivas del grupo dominante son ilegítimas.
- Pueden formularse alternativas a los discursos dominantes que coinciden con los intereses de los grupos dominados. (Van Dijk, 2009, p. 26)

Por otra parte, el ACD desde luego no está exento de *críticas*. A este método se le atribuye una marcada ausencia de científicidad y rigurosidad tras nombrarse como una investigación política en sí misma. Dicha postura adoptada por quienes deciden no “involucrarse” para no perder “objetividad” es interpelada por aquellas personas que sustentan y fundamentan su quehacer académico-político en el ACD, planteando que la construcción teórica requiere estar anclada indefectiblemente a las realidades sociales más allá de seguir modas académicas pasajeras, pues es en el terreno social y en el seguimiento constante de lo que allí pasa que pueden emerger las teorías.

De acuerdo con lo mencionado, es importante no concebir al ACD como un método hermético, neutral y monolítico puesto que, aunque hay unos principios y propósitos en común que le rigen, es tan amplio como amplias/os son quienes lo implementan dependiendo de las intenciones, temáticas e intereses específicos que les muevan:

[Respecto a la aplicación del mismo y su perspectiva se] requiere una aproximación «funcional» que vaya más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, y que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos. (Van Dijk, 1999, p. 24)

Es en esa tarea donde el ACD establece su diferencia con el análisis del discurso. Para tal aplicación se hace necesario acercarse a un posible marco conceptual y teórico que posibilite el análisis crítico de los discursos, aun teniendo en cuenta las salvedades manifestadas.

Para ello Van Dijk (1999), plantea varios elementos que se sintetizan a continuación:

1. Lo *micro* vs lo *macro*: si el discurso hace parte de esa interacción social dada entre actores/as sociales en situaciones concretas ubicadas en un *micro-nivel*, las relaciones de poder instauradas desde y entre grupos e instituciones son puestas en un *macro-nivel* del orden social. Para poder realizar un análisis de lo nombrado, se proponen las siguientes categorías: *miembro de un grupo, relación entre acción y proceso, contexto y estructura social y representaciones sociometales*.
2. El uso de conceptos como *hegemonía, clase social, ideología, poder, estructura social, orden social, racismo, género, reproducción, instituciones, dominio*, entre otros, es clave para el abordaje teórico de la investigación realizada en clave de develar la relación entre discurso, poder e ideología.

Ahora bien, dicho vínculo entre discurso y poder<sup>14</sup>, la comprensión de cómo se da el control del discurso, de la mente, del contexto, del texto, del habla por parte de grupos dominantes y los posibles ejercicios de resistencia o contrahegemonía llevados a cabo por los grupos subalternos, constituyen vertientes nodales en términos metodológicos para el ACD:

[Estos] se eligen con el propósito de contribuir al fortalecimiento social de los grupos dominados, especialmente en el terreno del discurso y la comunicación (...), *además de que*<sup>15</sup> indagan específicamente las relaciones complejas que existen entre la estructura social y la estructura del discurso y las maneras en que pueden variar las estructuras del discurso por influencia de la estructura social. (Van Dijk, 2009, pp. 23-24)

Por ende, es crucial a través del ACD preguntarse por las interacciones que se dan entre los grupos dominantes y quienes disienten, transgreden o se oponen al poder social de aquéllos, ejercido mediante el discurso; cuáles son los discursos emergentes en dichas relaciones sociales marcadas por tensiones y las variaciones que nos presentan en términos

---

<sup>14</sup> Entendido este como control y dominio social.

<sup>15</sup> Las palabras en cursiva no son propias del autor.

de la configuración de condiciones que re-crean y posibilitan confrontar las estructuras jerárquicas de dominación y desigualdad.

Desde un acercamiento al ámbito escolar, Emilce Moreno (2016), plantea que el ACD es un campo interdisciplinario que posibilita analizar la producción y la reproducción de los discursos educativos al interior y exterior de dicho marco, para lo cual también resultan pertinentes los campos y discursos que le dan forma a la educación (la economía, la política, las leyes, etc.).

Ahora bien, tanto las dinámicas sociales como el contexto escolar son cambiantes, de ahí la importancia de leer la realidad con una mirada crítica que permita analizar el orden y las estructuras establecidas, además de los discursos que se instalan de manera hegemónica. Paradójicamente, su existencia posibilita a su vez la emergencia de prácticas y discursos contrahegemónicos que ponen en cuestión eso que se ha normalizado como “ley natural”. Por ello, se ha encontrado en el ACD un campo adecuado para indagar por los discursos que generan fisuras al orden social/sexual hegemónico.

### **Enfoque cualitativo**

Así las cosas, el enfoque<sup>16</sup> elegido para materializar el método mencionado y los propósitos de esta investigación, es aquel que da pie a la implementación de técnicas e instrumentos que posibilitan el acercamiento a la realidad del contexto escolar así como de los sujetos que la conforman. Jorge Rodríguez (2005) señala que el enfoque cualitativo apunta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis.

Dicho enfoque permite comprender las relaciones, percepciones, sentidos, significados y preguntas que los sujetos de un contexto hacen sobre su experiencia. Para M. Eumelia Galeano (2015), como la investigación cualitativa busca la comprensión de los

---

<sup>16</sup> Para Jorge Rodríguez, se entiende por enfoque la elección de cierta clase de procedimientos, técnicas e instrumentos para la observación de hechos y la recolección de datos y de cierta forma de tratamiento de los mismos. Para profundizar en el tema se sugiere remitirse al texto: “La investigación. Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace?”

motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, privilegia las técnicas de recolección y generación de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural.

En la investigación se reconoce un proceso que genera efectos en las personas partícipes, cuyo eje es dialógico, ya que moviliza las reflexiones y acciones de quienes investigan y de aquellos que son “sujetos de estudio”, comprendiendo que se encuentran atravesados/as por condiciones sociales y materiales como la clase, “raza”, sexo, entre otros, propiciando conversaciones entre estos.

Si bien el análisis cualitativo de una realidad social suele centrarse en lo particular, lo que aquí se busca es establecer un vínculo entre la heterosexualidad obligatoria como régimen político y los posicionamientos de quienes ponen en cuestión -individual y colectivamente- dicho orden enmarcado en contextos escolares. En ese sentido, no es suficiente sólo indagar por particularidades, sino comprender cómo ello está vinculado a una estructura como el patriarcado y el capitalismo. Por eso, se han elegido como técnicas de recolección y generación de información la entrevista semi-estructurada y el análisis documental. Para materializar el análisis crítico del discurso el primer paso fue recolectar la cantidad de información necesaria, para proceder posteriormente con su análisis se filtró a través unidades de análisis y unidades de sentido hasta llegar a las categorías teóricas y/o emergentes<sup>17</sup>. A continuación se realizará una descripción de cada una:

- Unidades de análisis: hace referencia a la selección de fragmentos de texto dicho que dan respuesta a los objetivos de investigación. Dicho fragmento puede ser una frase, una oración o un párrafo completo. El reconocimiento al fragmento se lo da la mirada aguda de quien investiga, posteriormente se realiza otro proceso de selección que deriva en las unidades de sentido.
- Unidades de sentido: son pequeños fragmentos de texto de un gran sentido, llamados así por la realidad semiótica o conceptual que tiene con los objetos de la investigación. Estos son el resultado de la descomposición de las unidades de

---

<sup>17</sup> La información sobre las unidades de análisis, las unidades de sentido y las categorías teóricas o emergentes aquí depositada fue proporcionada por la profesora Mariela Rodríguez en una asesoría, que en el momento del encuentro estaba desarrollando un proceso investigativo en el cual utilizó el ACD como método.

análisis. Es decir, la unidad de sentido es el valor semántico contenido en alguna palabra, una frase o una pequeña oración, y de allí se definen las categorías.

- Categorías teóricas y/o emergentes: estas se encargan de sintetizar, aglutinar y nominar la información encontrada. La categoría puede ser teórica o emergente, es decir, puede ser relacionada explícitamente con algún concepto del marco conceptual (denominado aquí horizontes de sentido) o la categoría puede no nombrar ni referirse a un concepto teórico específico, por lo que las categorías emergentes pueden ser construidas o descubiertas en el discurso de las personas entrevistadas o los textos.<sup>18</sup>

### *Análisis documental*

Para la investigación cualitativa, el análisis documental constituye el estudio de los documentos impresos y no impresos, lo cual contribuye a la comprensión de problemas sociales, de hechos sociológicos, antropológicos, psicológicos o educativos a los que se refieren. En ese sentido, esta es pertinente porque, además de construir el marco referencial teórico, es necesario para conocer aspectos históricos, contextuales (demográficos, situacionales, etc.), normativos, organizacionales, institucionales y de opinión pública relacionados con nuestro objeto de investigación.

Los documentos aquí abordados son artículos de prensa colombiana de la década de los noventas como El Colombiano, El Tiempo y El Espectador; textos escolares de las editoriales Educar, Voluntad y Norma entre 1997 y 2006, y textos especializados acerca de feminismo a nivel global, latinoamericano y nacional, utilizando como instrumento de análisis de la información, la ficha de contenido<sup>19</sup>. De acuerdo con M. Eumelia Galeano

---

<sup>18</sup> En las categorías emergentes es donde radica la importancia del ACD como método de investigación. Al respecto la profesora Mariela Rodríguez sostiene que “Si abandonamos aquello [la construcción de categorías] no nos damos la posibilidad de escuchar los discursos detrás de los discursos, porque estamos tras la búsqueda de la constatación del marco teórico. Eso que no sabemos dónde poner es también un hallazgo, y posiblemente allí estén los hallazgos más valiosos, porque tal vez eso que no sabemos poner sean los discursos de la contradicción, de lo que está opaco. Póngale nombre, denle identidad, de eso se trata. O sea, si en este caso la herramienta de trabajo es el lenguaje y el lenguaje es una caja de herramientas absolutamente creativa porque el lenguaje es pura creación y la realidad es una realidad creada con el lenguaje, eso que no saben dónde poner hay que darle lugar. (Rodríguez, M. Comunicación personal, 25 de junio de 2019)

<sup>19</sup> Ver ejemplos en los anexos 3,4 y 5.

(2015), se adquiere a partir de los documentos, se elabora un dato para confrontar y triangular con información obtenida mediante técnicas diferentes, o de otros actores sociales, con el objetivo de posibilitar su validación.

La ficha de contenido, en el caso de la prensa y los textos escolares, está dividida en cuatro partes: información general en donde se ubica la fecha, fotografía del documento, referencia y el objetivo de la investigación al que responde; información para el análisis, en donde se ubican las unidades de análisis, unidades de sentido y categorías teóricas y/o emergentes; así como las instituciones que influyen en los discursos localizados mediante la ideología, el contexto y las relaciones de poder. Por último, contiene una parte de interpretación en donde se realizan memos analíticos, se ubica la relación de lo estudiado con el contexto escolar, los comentarios de las investigadoras, y el espacio de triangulación de información.

### *Prensa*

El periodo definido para realizar el rastreo de información iba desde 1990 hasta 1999<sup>20</sup>, hallándose un artículo relevante en *El Tiempo* de 1987, seleccionando además los meses de febrero-enero y octubre-noviembre, tomando por referencias el ocho de marzo y el veinticinco de noviembre como fechas que podían arrojar, en términos de noticias, un panorama de lo que pasaba en materia de movimiento social de mujeres y situaciones concretas en las que se encontraba inmerso. En el proceso de indagación y selección de la información como tal se decantaron varios archivos. En un primer momento se tomó *El Tiempo* entre 1987, 1990 y 1991, *El Espectador* entre 1991-1992 y *El Colombiano* entre 1992 y 1999, extrayendo de allí 44 artículos que se considera proveían aspectos relevantes para la investigación. En un segundo momento, hubo un proceso de decantación en el cual queda como época a analizar la que comprende desde el año 1987 hasta 1997, con la prensa *El Colombiano*, en donde se obtuvo un total de 25 fichas. En el tercer momento, al aplicar el ACD se filtró la información por medio de unidades de análisis, unidades de sentido y,

---

<sup>20</sup> La razón por la que se elige dicha década es porque la movilización de mujeres y lesbianas feministas que dio inicio en la década del setenta marcan los antecedentes para posicionar algunos de los postulados feministas en la Constitución Política de 1991, que posteriormente dio paso a algunas aperturas en el contexto escolar.

finalmente, categorías teóricas o emergentes. En este último momento se obtuvieron 16 fichas con la información que respondía a los objetivos de la investigación.

### *Textos escolares*

En un primer momento, al igual que en la prensa, la década de los noventa fue la temporalidad elegida para buscar una respuesta a lo requerido en el primer objetivo, tomando textos escolares del grado noveno<sup>21</sup> y teniendo por dificultad la localización de dicho material debido a su escasez.

Por su parte, en el proceso de indagación y selección de información, hubo que realizar cambios con base al material encontrado en la Biblioteca Infantil de Comfama San Ignacio, único lugar donde se pudo hallar textos escolares, aunque muy limitados. Así las cosas, editoriales como Norma, Educar, Voluntad y Santillana hacen parte del material recopilado; sin embargo, debido al carácter de la investigación, se seleccionaron todas excepto la última, pues no brinda información relevante para la misma. La cantidad de textos encontrados son ocho, cuya temporalidad va desde 1997 hasta 2006.

En un segundo momento, se dio el proceso de decantación de la información y quedaron 7 textos escolares: Voluntad (1997, 1999, 2000, 2003 y 2003), Educar (2004) y Norma (2005). Y en el tercer momento, al aplicar el ACD se filtró la información por medio de unidades de análisis, unidades de sentido y, finalmente, categorías teóricas o emergentes. De este proceso se obtuvo un total de 14 fichas.

### *Textos especializados*

En este proceso se buscó bibliografía que posibilitara comprender, a grandes rasgos, el contexto social, histórico, político y económico del mundo, de Latinoamérica y de Colombia desde la década sesenta hasta la década del noventa del pasado siglo. En esta búsqueda se hallaron 3 libros, 3 trabajos de maestría, 17 artículos académicos y 2 documentales. La información se decantó con base en el objetivo específico uno.

---

<sup>21</sup> En dicho grado hay un abanico de contenidos que dan cuenta de problemáticas “contemporáneas” o más cercanas a la sociedad colombiana, por eso se tomaron los textos escolares de dicho grado.

### *Entrevistas*

Otra de las técnicas es la entrevista, pues mediante esta se obtienen descripciones e informaciones que proveen quienes viven en una realidad social condicionada. La entrevista permite acceder a hechos, situaciones o sucesos a los que difícilmente se puede acceder de otra manera. José Yuni y Claudio Urbano (2014), acerca de la entrevista sostienen que “la posibilidad que da (...) como herramienta para acceder a información de fenómenos de estudio ubicados en distintos contextos temporales es muy amplia, ya que permite indagar sobre el pasado, sobre el presente y también sobre las anticipaciones (...) del futuro” (p .82).

Se debe señalar que la razón por la cual se decide realizar entrevistas semi-estructuradas es porque esta funciona como un guión que orienta la conversación, en la cual hay unos temas o preguntas pertinentes que no necesariamente limitan o restringen la entrevista. Por ello, el instrumento para materializar dicha técnica es el cuestionario, siendo éste un conjunto de preguntas diseñadas para recolectar información relevante.

Ahora bien, las entrevistas se realizaron con el propósito de dar respuesta a los dos primeros objetivos específicos. Para el número uno se entrevista a tres activistas feministas que militan desde la década de los noventa, buscando con ello indagar acerca de las condiciones que posibilitaron la existencia de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en contextos escolares, proceso en el cual se resalta la participación de mujeres, lesbianas y feministas. De las tres entrevistas realizadas se descarta una porque no responde a dicho objetivo.

Para dar respuesta al objetivo específico número dos, se realizan un total de diez entrevistas: cuatro de ellas fueron a estudiantes mujeres, otras cuatro a profesoras de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín y las dos que restan a la coordinadora académica y el rector que hacen parte de una institución que ha adquirido reconocimiento por orientar su propuesta pedagógica desde los postulados de inclusión y pertinencia. Con estas entrevistas se pretende identificar discursos contrahegemónicos como un posible saber que circula en la escuela. Ahora bien, para el desarrollo de la



investigación se tendrán en cuenta 9 entrevistas, debido a que una de ellas no responde a lo requerido.

A continuación, se presenta una tabla que resume la cantidad de información que durante el proceso ha sido recolectada y analizada en función de los objetivos específicos uno y dos.

**Tabla 1.**

**Recolección de información.**

<b>Material</b>	<b>Material recolectado</b>	<b>Información analizada</b>	<b>Información Descartada</b>
Prensa	44 artículos	16 artículos	28 artículos
Textos escolares	8 textos	7 textos	1 texto
Vídeos	3 vídeos	2 vídeos	1 vídeos
Textos especializados (Artículos)	17 artículos	15 artículos	2 artículos
Textos especializados (Libros)	3 libros	3 libros	0 libros
Textos especializados (Trabajos de Maestría)	3 trabajos de maestría	3 trabajos de maestría	0 trabajos de maestría
Entrevistas	13 entrevistas	11 entrevistas	2 entrevistas

La presente tabla resume la cantidad de información recolectada durante el proceso de investigación, que posteriormente fue analizada en función de los objetivos específicos uno y dos.

Para terminar, respecto a las consideraciones éticas se plantea que por respeto y seguridad de las estudiantes y profesoras entrevistadas se omitirán sus nombres, siendo reemplazados por nomenclaturas, a excepción de las feministas, la coordinadora y el rector quienes dieron el aval para aparecer con nombres propios.

### **Capítulo III. Entre ires y venires: en busca de las condiciones que han hecho posible el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria**

Para dar respuesta al objetivo específico número uno de esta investigación, como ya se mencionó, se realizó un rastreo bibliográfico de textos especializados, prensa y textos escolares; además, de un par de entrevistas a feministas activas desde la década de los noventa. Con ello se buscaba indagar, localizar y reflexionar acerca de las condiciones que posibilitaron el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en momentos históricos que son la antesala de los que se sitúan en el ahora. Después de haber elaborado las respectivas lecturas, fichas y análisis de la información encontrada, se desarrolló el siguiente apartado que da cuenta de tres momentos.

El primer momento consiste en esgrimir, *grosso modo*, el contexto histórico, político, económico y social que atravesaba a Latinoamérica en el marco de la geopolítica mundial a partir de la década de los sesenta, que de acuerdo con M. Cristina Suaza (2009), es a finales de dicha época que comienza a afincarse el feminismo en Colombia, lo que no significa que no existieran antes de dicha temporalidad, prácticas feministas. En el segundo momento, se pretende establecer la relación dialéctica que hay entre lo que pasaba en el panorama internacional y lo que en Colombia se re-configura, poniendo énfasis en la emergencia de grupos y movimientos feministas con agendas supeditadas a las realidades sociales de un país constituido por un conflicto social y armado con más de dos siglos de existencia. Para ello se utiliza la información hallada en los textos especializados y algunos fragmentos de una de las entrevistas realizadas. Y el tercer momento, está enfocado en reflexionar y compartir los resultados obtenidos mediante el análisis de prensa (El Colombiano y el Tiempo/ 1990-1999), textos escolares (1997-2006), los textos escolares y las dos entrevistas a feministas activas desde los noventas, todo ello conectado a los anteriores

estudios que han posibilitado esas condiciones que permiten el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria.

**Historias que se tejen en espiral: hegemonía imperialista, luchas por la liberación; dictaduras y emergencia de movimientos con diversos horizontes políticos.**

La historia de las luchas por la liberación de países como Argelia, el Congo y otros pueblos de África como parte del sur global en la década del sesenta, estuvo marcada por un carácter anticolonialista, pues buscaban romper con la dominación que durante siglos países europeos impusieron en sus territorios a través de la militarización de los mismos, la explotación y expropiación de la tierra, de la fuerza de trabajo y la imposición de valores y prácticas de la cultura occidental en detrimento de las culturas y concepciones de mundo que cada pueblo había construido. El propósito de dichos países era desdibujar las historias propias de los pueblos africanos para trazarles otra que cimentara las bases del proyecto colonial/moderno.

Es necesario decir que este ciclo se venía caldeando hace unas décadas, muestra de ello es la insurgencia comunista de Vietnam del Norte que desterró al poder colonial francés de dicho territorio y les obligó a generar concesiones. No obstante, con la posterior invasión estadounidense cuyo propósito era detener la avanzada comunista sin importar los medios, *la guerra de liberación de Vietnam* se extiende hasta 1975 generando repercusiones de todo orden no sólo al pueblo y en el territorio vietnamita que fue escenario de dicha guerra, sino que a su vez causó movilizaciones y protestas en el corazón mismo del imperio por parte de personas afro, ya que quienes eran enviadas como “carne de cañón” al campo de batalla, y tenían que realizar las tareas más degradantes producto del racismo estructural y el lugar de clase, eran principalmente ellas.

En esa misma línea, el papel que jugó Estados Unidos en la configuración del nuevo orden mundial ha sido y sigue siendo decisivo, inclusive respecto a las formas que este país como hegemonía imperialista adoptó y replicó de acuerdo a las exigencias del momento

histórico para consolidar su supremacía. Los golpes de Estado para instaurar gobiernos que obedecieran a sus intereses de clase, las dictaduras, la conformación y financiación de procesos contrainsurgentes en algunos países del Sur global, Renan Vega y Luis Bosemberg (2009), dan cuenta de ello:

En 1965, en Indonesia, una antigua colonia holandesa, un golpe de Estado patrocinado por Estados Unidos instauró una dictadura sangrienta, la cual se mantuvo durante más de 30 años, y asesinó a un millón de militantes del Partido Comunista (...) Otro tanto sucedió en Congo, donde (...) fue asesinado el líder nacionalista Patrice Lumumba y se desató una guerra civil, auspiciada por la antigua metrópoli en alianza con la ONU y Estados Unidos (Vega y Bosemberg, 2009, p. 149).

En la década de los setenta por ejemplo, para amilantar la crisis capitalista como lo diría David Harvey (2009), la protección de las instituciones financieras por parte del poder del Estado y los programas de austeridad que cargaron a las clases trabajadoras y las subsumieron en el empobrecimiento, fueron tan fundamentales como la instauración de dictaduras en la mayoría de países de Latinoamérica, Centroamérica y el Caribe, no sólo para hacerle frente a la avanzada comunista, sino para asegurar los mercados existentes y los que faltaban por crear.

De igual forma, programas como la Alianza para el Progreso<sup>22</sup> introyectaban en las agendas estatales pautas aparentemente progresistas, pero en su trasfondo revestidas de lo anterior. Tales concepciones están sustentadas en la doctrina Monroe: “*América para los americanos*”, en la cual los pueblos son observados como incivilizados, los otros, los atrasados, y eso es una lectura de mundo abiertamente imperialista.

Por otra parte, en el contexto de la Guerra Fría (disputa entre EE.UU y la URSS por la hegemonía mundial), hubo un hecho que marcó rutas para la lucha socialista que iría replicándose en Latinoamérica: la Revolución Cubana. Quizá su impacto, al ubicarse dicha experiencia en la periferia del mundo y no en la centralidad como sí fue el caso del Mayo

---

<sup>22</sup> Programa pensado para América Latina por parte de Estados Unidos que introducía reformas políticas, económicas y sociales entre 1961 y 1970.

Francés, no tuvo un eco comparable, sin embargo, Renán Vega y Luis Boserberg (2009), sostienen que:

[Aquella influyó ideológica, económica y políticamente] por la sencilla razón de que se produjo en las propias barbas de la primera potencia del mundo. Por ello, Estados Unidos y las clases dominantes de la región no sólo sintieron temor ante el influjo contagioso de esa revolución sino que procedieron a erigir una doctrina y una práctica contrainsurgentes que condujeron a las dictaduras anticomunistas que se sucedieron en América del Sur después de 1964. (p. 153)

A grandes rasgos, otros procesos que dejaron su impronta en las luchas por la liberación en América Latina aportando a otras experiencias fueron respectivamente: el gobierno socialista en cabeza de Salvador Allende, procesos insurreccionales en los setenta localizados en Centroamérica como la Revolución Sandinista liderada por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN); el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN); la construcción de un paradigma pedagógico-revolucionario propio de estos pueblos como lo es la educación popular; el socialismo y la influencia de la teología de la liberación.

Para efectos de Colombia, el tratamiento jurídico y militar que aplica el Estado a las protestas sociales e inconformidades de las clases trabajadoras a través de la narco-paramilitarización de la vida social, el conflicto social y armado interno que surge por los antagonismos y contradicciones de clase de los cuales deviene la construcción o emergencia tanto de movimientos sociales y populares como de insurgencias, la constitución del Frente Nacional (1958-1974) como un pacto político entre las clases dominantes para detentar el poder del Estado con periodos rotativos entre el partido liberal y el conservador exclusivamente, y la apertura neoliberal consignada en la nueva Constitución Política, son algunas de las grandes características que marcan las décadas de los sesenta, setenta, ochenta y noventa, respectivamente.

Es importante decir que un contexto de guerra como el que históricamente se ha configurado, crea también condiciones que han generado “la apropiación sexual de las

mujeres de los grupos derrotados para afirmar la superioridad del vencedor. Estas condiciones se perpetúan en la violencia contra las mujeres, en general, y en particular contra las mujeres indígenas, negras y pobres” (Gargallo, 2007, p. 20). Así mismo sostiene Rita Segato (2016), que la agresión y dominación sexual, no son daños colaterales, sino que han adquirido centralidad en el accionar bélico. No por nada la mayoría de víctimas producto del conflicto social y armado en Colombia son mujeres, niños y niñas. Es así como la solución política al conflicto se ha vuelto una bandera de lucha clave por parte de los movimientos de mujeres y lesbianas feministas en distintos momentos históricos en el país, y por supuesto la década del setenta no fue la excepción.

Por otra parte, es necesario enfatizar en el Frente Nacional porque de acuerdo con Mauricio Archila (2000), este “condujo a una despolitización generalizada y a una debilidad del sistema político. (...) El Estado creció tanto en burocracia como en capacidad interventora pero en favor de las minorías poderosas” (p. 12), agudizando las desigualdades sociales tanto en el campo como en la ciudad, cuyas problemáticas estructurales como es el despojo de tierras, el desplazamiento forzado y el desarraigo, siguen vigentes:

Pese a ello, o en razón de ello, en Colombia (...) la década de 1960 fue muy importante porque cubrió los más diversos espectros de la sociedad, ya que participaron trabajadores, campesinos, indígenas, estudiantes, mujeres y pobladores pobres de las ciudades. Estas luchas, que en el fondo buscaban la ampliación de la democracia, siempre fueron vistas por las clases dominantes de este país, empotradas en el Frente Nacional, como expresión de las fuerzas disolventes del “comunismo internacional (Vega y Bosemberg, 2009, p. 154).

Es necesario acotar que tanto las temporalidades como los movimientos sociales e insurgentes no eran homogéneos, ni en sus reivindicaciones, ni en sus formas organizativas pese a que hubiese estructuras de poder dominantes como la capitalista, patriarcal y racista que les atravesara la existencia colectiva e intersubjetiva, volviendo inevitable que tuvieran realidades comunes unas/os con otras/os. Sumado a ello hubo flujos y reflujos en los mismos. “La combinación de apertura neoliberal, momentos de recesión industrial, y altas

dosis de represión puede explicar la disminución en los indicadores de protesta social en los sectores más visibles” (Archila, 2000, p. 17). Para finales de los setenta producto del tratamiento militar que realiza Turbay a través del Estatuto de Seguridad después de un paro cívico como el de 1977 que prendió las alarmas del Establecimiento, donde las luchas obreras tuvieron un lugar central y la alianza obrero-estudiantil-campesina brillaba con luz propia, aparte de la fuerza que para aquel entonces estaba tomando la lucha guerrillera debido al impacto generado por los procesos insurreccionales en Centroamérica.

Entre tanto, la década del ochenta tuvo matices similares para países latinoamericanos como Colombia, en los cuales se estaba dando una progresiva privatización y descentralización del Estado que abre caminos a lo que sucedería en la década de los noventa. Para Ochy Curiel (2013), esta:

tuvo una característica sobresaliente: la llegada del neoliberalismo, que coloca el mercado y la economía como centros de la vida social, y el capital financiero como centro del mercado en un nivel transnacional. Se pretendía, bajo la lógica de libre mercado promovida por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que los pueblos latinoamericanos vivirían una etapa de crecimiento económico con equidad. Sin embargo, la realidad fue muy distinta; desde el surgimiento de este modelo, la pobreza y la miseria han llegado a niveles exorbitantes. (p. 59)

Para dicha década, el proceso que desembocó en la nueva Constitución de 1991 puede leerse también como una coyuntura que da posibles aperturas respecto a la resolución de problemas heredados que atañen al conjunto de la sociedad colombiana como lo fueron todas las consecuencias a raíz del Frente Nacional, en la cual la promesa de participación democrática recobra todo el sentido para tal contexto.

### **Acercamientos al surgir y resurgir del movimiento feminista**

Aquí se pretende realizar un esbozo histórico de eventos, contextos, mujeres y lesbianas que demarcan el resurgir del movimiento feminista, conservando un vínculo con

las raíces de dicho accionar político. Para ello se plantea la experiencia de algunas mujeres y lesbianas que se atrevieron a cuestionar el androcentrismo y otras opresiones en diferentes latitudes y tiempos históricos, demarcando los antecedentes del movimiento a partir de rebeldías en sus cotidianidades.

Cabe aclarar que este apartado se configura a partir de la información encontrada en los textos especializados rastreados previamente y, a modo de complemento, se hace uso de algunos fragmentos de la entrevista realizada a una feminista activa desde la década de los noventa.

Pues bien, Alejandra Restrepo (2008) asevera que antes de que el feminismo se consolidara como movimiento, hubo antecedentes marcados por mujeres que generaron ruptura con las ideas de sus tiempos. En lo que geopolíticamente se denomina occidente, puede rastrearse en escritos de la edad media y el renacimiento, situaciones como la de Juana de Arco, una campesina francesa que guió al ejército francés en la guerra de los Cien Años contra Inglaterra; o la propuesta de Guillermine de Bohemia de crear una iglesia de mujeres a finales del siglo XIII. Aunque, según lo afirman Susana Gamba y Tania Diz (2008), es solo hasta mediados del siglo XVIII cuando comienza una lucha organizada y colectiva, donde las mujeres que participaron en estos grandes acontecimientos históricos, sobresalen por cuestionar las ideas que sostienen al orden establecido.

Muestra de ello son Olympe de Gouges en 1791 con la declaración de los *derechos de la mujer y de la ciudadana* y Mary Wollstonecraft en 1792 con la *Vindicación de los derechos de la mujer* en el contexto de la llamada Revolución Francesa, en la cual se gestan los principios de “Libertad, igualdad y fraternidad”, pero solo para los varones. Ya en el siglo XIX Flora Tristán<sup>23</sup>, “*la paria*”, socialista y referente para muchas feministas en Latinoamérica, vinculó las luchas de la mujer con las luchas obreras, haciendo una lectura amplia de las implicaciones del empobrecimiento para la vida de las mujeres, rasgo propio de sociedades capitalistas y patriarcales.

---

<sup>23</sup> Flora Tristán fue una escritora y pensadora francesa de ascendencia peruana. Reconocida como una precursora del feminismo socialista por su activismo político en el movimiento obrero y su vindicación por los derechos de las mujeres. Ver más en: D’Atri, A. (2019, 04 de marzo). Flora Tristán: el martillo y la rosa. *La izquierda diario*. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.com/Flora-Tristan-el-martillo-y-la-rosa>



Desde mediados del siglo XIX hasta inicios del XX, el sufragismo generó mucho impacto en EE.UU e Inglaterra. Este movimiento estuvo liderado por mujeres blancas clase alta y media que contaban con educación a diferencia de mujeres empobrecidas con prolongadas jornadas laborales, doble jornada de trabajo (productivo - reproductivo<sup>24</sup>) y condiciones de vida indignas, que por su condición de clase difícilmente se encontraban en el afán de la representación política en el marco del Estado. De hecho, en Latinoamérica no tuvo tanto impacto el sufragismo; aquí la participación se redujo a las mujeres de clase alta y especialmente a países como Chile y Argentina.

Las autoras Susana Gamba y Tania Diz (2008), también sostienen que al finalizar la segunda guerra mundial, las mujeres obtuvieron el derecho al voto en los países europeos y fuera de este continente, sin embargo en muchas ocasiones, como fue el caso colombiano, es un derecho concedido por hombres con intereses de legitimar gobiernos y detentar la hegemonía masculina y de las élites económicas del país

La sociedad industrial, el pensamiento ilustrado y el liberalismo no aportaron grandes cambios a las vidas de las mujeres. Aun cuando algunas lograron posicionar sus discursos y sus exigencias, estas se limitaron a la igualdad de derechos respecto a los varones.

No obstante, atreverse a proponer la emancipación de las mujeres fue una proeza porque en ese tiempo esas ideas eran impensables y porque sus acciones y pensamientos demarcan antecedentes fundamentales para la posterior organización entre mujeres y lesbianas, aunque para Mercedes Jabardo (2012), en el contexto norteamericano “el incipiente movimiento feminista quedó convertido en un mero baluarte de la superioridad racial de las personas blancas.” (p. 30).

Además, el contexto político y económico del siglo XX afectó aquel movimiento que se había ido forjado, pues generó un reflujo en el cual “tampoco hubo relevo generacional” (A. Restrepo, en comunicación personal, 21 de Mayo de 2019).

---

<sup>24</sup> este no solo se le ha impuesto a las mujeres, sino que ha sido transformado en un atributo natural de nuestra psique y personalidad femenina, una necesidad interna, una aspiración, proveniente supuestamente de las profundidades de nuestro carácter de mujeres. El trabajo doméstico fue transformado en un atributo natural en vez de ser reconocido como trabajo ya que estaba destinado a no ser remunerado. (Federici, 2013, p.37).

### **“Lo personal es político”<sup>25</sup>**

En los Estados Unidos jugó un papel fundamental para el feminismo liberal la publicación del libro *“La mística de la feminidad”* en 1963 de Betty Friedan, en el cual la autora describe el periodo posguerra en el que el modelo educativo fue dirigido con el propósito de que las mujeres “decidieran” retornar al escenario doméstico después de haber alcanzado el derecho al sufragio, a la educación y haber accedido al campo laboral. Ya a finales de dicha década se dio inicio a la lucha por la búsqueda de los derechos civiles, los derechos reproductivos, la paridad política y el papel de las mujeres dentro de los sistemas políticos. En general, hay un llamamiento sobre los problemas y conflictos que las mujeres afrontan en el ámbito privado representado en el planteamiento de Kate Millet: “lo personal es político”.

Según de Andrea D’Atri (2004), en medio de huelgas económicas y políticas, luchas contra la opresión nacional, manifestaciones estudiantiles, de las minorías negras y homosexuales y un poderoso movimiento contra la guerra imperialista en Vietnam, las mujeres irrumpieron en la escena política internacional. Un número cada vez mayor de mujeres y lesbianas<sup>26</sup> participa, entonces, en campañas por el derecho al aborto y los anticonceptivos, por instalaciones suficientes de guarderías, contra toda restricción legal a la igualdad. Denuncian el sexismo en la política, el trabajo, la educación, los medios de comunicación y la vida cotidiana.

La lucha entonces se concentró en definir a las mujeres como sujetas políticas con derecho a decidir sobre sus cuerpos. En ese sentido, Susana Gamba y Tania Diz (2008) señalan que se reivindica el derecho a la libre elección y placer sexual de las mujeres al tiempo que se pone en cuestión el supuesto de presunta capacidad paridora<sup>27</sup> directamente

---

<sup>25</sup> “Problemas que sentías que solo te pasaban a ti que, era probable que fuera culpa tuya. Pero si le pasa a otra gente, entonces es un problema social, no solo personal.” En Dore, M., Kennedy, N. (productoras) y Dore, M. (Directora). (2014). *She’s beautiful when she’s angry*. EE.UU: International Film Circuit

<sup>26</sup> Aunque algunas lesbianas feministas hayan participado de dichas luchas, comprendieron que estas reivindicaciones políticas eran heterocéntricas, por lo que muchas emprendieron la construcción de procesos autónomos.

<sup>27</sup> Sobre los cuerpos a los que, al nacer, ya que sus características anatomofisiológicas parecían posibilitar el engendrar y parir al crecer (...) se les prospectó el destino de madres, fueron asignados cuerpos del sexo femenino. Cuerpos sobre los que desde la primera infancia se asignan culturalmente y físicamente

vinculado al trabajo reproductivo y de cuidados social y económicamente asignado a las mujeres.

Ahora bien, al interior del movimiento se generaron disputas porque, aunque ellas libraron una lucha para ser reconocidas como colectividad en el marco de la Nueva Izquierda, dicho conglomerado se consolidó desde el discurso de las mujeres blancas, clase media que no problematizaban el pensamiento androcéntrico, heterocéntrico, el racismo, la aprobación y hegemonía masculina, lo que tuvo por consecuencia la negación de aquellas que cuestionaban tales lógicas: las lesbianas y de las que cuyos cuerpos han sido históricamente racializados. Incluso, en 1968 se funda el Comité de Liberación de la Mujer Negra de SNCC para hablar de esos temas.

Al respecto señala bell hooks (2004) que “las mujeres blancas que dominan el discurso feminista (...) muestran poca o ninguna comprensión de la supremacía blanca como política racial, del impacto psicológico de la clase y del estatus político en un estado racista, sexista y capitalista. (p. 36). Con relación a lo anterior, para Mercedes Jabardo (2012) el movimiento feminista negro surgió en la confluencia y tensión entre dos movimientos: el abolicionismo y el sufragismo en una difícil intersección.

Los primeros textos de la teoría del feminismo negro fueron publicados en la década de los ochenta, cuando empieza a forjarse lo que desde occidente se denomina la Tercera Ola del feminismo o feminismo cultural norteamericano, que para Doris Lamus (2010) surge como respuesta y en rechazo al feminismo surgido a finales de los sesenta considerado elitista y poco abierto a la pluralidad cultural, racial y sexual, siendo las protagonistas las mujeres negras, chicanas, lesbianas y personas trans. Por su parte señala bell hooks (2004), que en ese momento el movimiento feminista estaba conformado

Mujeres que no se oponían al patriarcado, al capitalismo, al clasismo o al racismo se llamaban a sí mismas «feministas». Sus expectativas variaban. Las mujeres privilegiadas querían igualdad social con los hombres de su

---

tareas de cuidados y de servicios que sostienen gratuitamente al sistema político y económico. Ver más en: Vergara, K. (2017, 09 de agosto) Apuntes sobre lesbofeminismo: Notas sobre separatismo. *La crítica*. Recuperado de: <http://www.la-critica.org/analisis-apuntes-lesbofeminismo-notas-separatismo/>

clase, algunas mujeres querían un salario igual por el mismo trabajo, otras querían un estilo de vida alternativo. Muchas de estas preocupaciones legítimas eran fácilmente cooptadas por el patriarcado capitalista. (p.40)

Por lo anterior, cabe señalar que es a partir de los planteamientos del feminismo negro que emerge el concepto de interseccionalidad que de acuerdo con Mara Viveros (2016), “se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder” (p. 2). Incluso, este es uno de los grandes aportes revolucionarios que el feminismo negro hace a las teorías feministas y otras teorías que cuestionan las relaciones de dominación.

### **Nuestra América. “Toda penetración es imperialista”**

En Latinoamérica el feminismo se configura como una práctica política que trasciende del mero traslado de una causa del denominado primer mundo al tercer mundo. Alejandra Restrepo (2008) manifiesta que:

El feminismo latinoamericano y caribeño, inspirado en las revolucionarias luchas de los distintos colectivos de mujeres de otras tierras, se tiñó de las resistencias anticoloniales, independentistas, liberales, anarcosindicales y socialistas que hicieron parte del ambiente político de la región entre finales del siglo XIX y la mitad del siguiente (p. 95).

De acuerdo con ello, puede afirmarse que los antecedentes del feminismo en Latinoamérica y el Caribe estuvieron marcados por mujeres como Maria Jeanne y Victoria Mantou que participaron del proceso de liberación de Haití; Sor Juana Inés de la Cruz quien fue una monja escritora que se vistió como hombre para poder ingresar a la universidad y que estuvo enamorada de una virreina en el siglo XVII; Juana Azurduy, guerrillera independista que participó en la guerra contra el ejército realista en la región del Alto Perú en el siglo XVIII; Wiwa, negra cimarrona que participó del proceso de liberación de personas negras esclavizadas y fue cofundadora del palenque de San Basilio y la comunera

y costurera Policarpa Salavarrieta, quien también participó en el proceso de independencia contra el virreinato de la Nueva Granada.

Es importante decir que desde sus inicios, los grupos de mujeres y lesbianas organizadas en Latinoamérica han tenido una formación heterogénea por diferencias de clase, ideológicas, culturales, raciales, étnicas y políticas. En los setenta y por influencia de lo que pasaba en el Norte y Europa, muchas latinoamericanas empezaron a conformar grupos de discusión sobre los derechos de las mujeres, sin embargo el liberalismo no logró tener el impacto que había tenido en los países centrales.

De ahí que después de haber llegado el sufragismo y pasado el contexto de guerra, el resurgimiento del feminismo en Latinoamérica y el Caribe se haya dado no sólo en temporalidades diferentes, sino en respuesta a los contextos de cada país. En la década de los sesenta, México figura como el primer país donde muchas mujeres empiezan a nombrarse feministas. Incluso, en el marco de la década de la mujer, se da en 1975 la Conferencia en la ciudad de México realizada por las Naciones Unidas (ONU), la cual marca el inicio del proceso de cooptación institucional del discurso feminista. Al respecto, Alejandra Restrepo sostiene que:

Ya las mexicanas eran claras que eran feministas. Ellas tenían conexión (...) con las estadounidenses. (...) Y luego empiezan las de casi toda Latinoamérica porque las centroamericanas eran un poquito menos, y las del Cono Sur por las dictaduras también, pero las otras se reúnen y empiezan hablar; a hacer encuentros desde el ochenta y uno cada dos años y después desde el ochenta y siete cada tres años. (A. Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo, 2019)

En efecto, las experiencias del movimiento feminista en Europa y Norteamérica representan una influencia significativa para Latinoamérica y el Caribe, no obstante Doris Lamus (2010) asegura que “estas influencias debieron competir en su momento con las teorías y prácticas políticas de la izquierda latinoamericana, inspiradas en el marxismo (también eurocéntrico) en sus distintas corrientes, y ambas influencias debieron someterse a las adaptaciones e interpretaciones” (p. 32). Ello trajo como consecuencia no solo que el

feminismo latinoamericano se distanciara un poco de las exigencias de las del Norte, sino que al interior del movimiento social de mujeres se marcaran unas diferencias en ideas y acciones.

En el Sur de Latinoamérica, el movimiento feminista crece en medio de contextos dictatoriales o con conflictos sociales y armados como el de Colombia, lo cual tuvo como consecuencia que los grupos organizados no sólo desafiaron el sistema patriarcal, sino que también dieran respuesta al contexto de injerencia estadounidense y las políticas neoliberales. Es decir, las mujeres y lesbianas además de organizarse entre ellas, denunciaban al tiempo la explotación económica y dominación política que asediaba a Latinoamérica y el Caribe. De hecho una de las consignas más populares en América del Sur fue “*Toda penetración es imperialista*”, lo cual permite advertir el vínculo entre la reivindicación de la autonomía de las mujeres y lesbianas sobre sus cuerpos y la soberanía del territorio latinoamericano y caribeño respecto a la hegemonía estadounidense. Así lo reafirma Doris Lamus:

En los países del Sur la conciencia feminista fue alimentada por diversas experiencias en movimientos guerrilleros, organizaciones políticas militantes, movimientos estudiantiles, partidos políticos progresistas y la producción de instituciones académicas políticamente comprometidas; muchas de ellas fueron obligadas al exilio. (Lamus, 2010, p. 33)

En esa misma línea, aunque los grupos feministas se vieron envueltos rápidamente en la aguda lucha de clases que exigía definiciones y compromisos (D’Atri, 2004, p. 1), ello no sopesó la tensión que el feminismo latinoamericano tuvo y ha tenido que enfrentar como la deslegitimación que han hecho los varones de izquierda respecto a aquellas luchas, pues estos se han desentendido de los cuestionamientos hacia sus prácticas patriarcales, calificando a las feministas de “pequeño burguesas”, lo que trajo como consecuencia que muchas mujeres y lesbianas fueran expuestas al señalamiento por doble militancia al hacer parte de un partido político o alguna organización de izquierda y al mismo tiempo combatir las violencias contra las mujeres (y las lesbianas desde luego), y por ende abogar por su liberación desde el movimiento feminista.

Además, los antecedentes burgueses del movimiento generaron recelos en muchas a la hora de nombrarse feministas, pues si bien consideraban que la igualdad jurídica y política reclamada a finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX fue un paso importante, no causó cambios profundos frente a las situaciones de opresión/explotación de las mujeres y lesbianas en la sociedad.

Resurgen los setenta con otras características, incluso se van a preguntar si son feministas o no, porque es que ellas no se identificaban con las de finales del siglo XIX, y al principio dicen “no, es que nosotras no somos sufragistas, liberales, burguesas, nosotras somos otras”. Entonces por eso es que el feminismo empieza a reunirse, o sea, se reúnen en el ochenta y uno para hablar de toda esa movilización que estaban haciendo las mujeres por los derechos de ellas con rupturas con la izquierda. (A. Restrepo, en comunicación personal, 21 de Mayo de 2019)

Como se mencionó desde sus inicios, el feminismo es un movimiento de convergencia donde han existido disputas y posturas divergentes. Entre las décadas de los setenta y los ochenta florecieron tres corrientes que estaban vinculadas con otros movimientos: el feminismo radical, el socialista y el liberal. Para Susana Gamba y Tania Diz (2008), más allá de las múltiples diferencias entre las corrientes, se puede esquematizar un feminismo institucionalizado y un feminismo más autónomo y radicalizado. Incluso puede afirmarse que independientemente de las tensiones, el feminismo que resurgió en los setenta posibilitó una política cultural que puso en cuestión los fundamentos de la sociedad moderna que excluye y explota a las lesbianas y mujeres. Doris Lamus sustenta que:

Muchas se vincularon a organizaciones de izquierda, algunas ilegales, y a partidos legales de oposición, y centraron su trabajo en la lucha por la participación de mujeres obreras, organizaciones populares, en sindicatos, movimientos por derechos humanos y de supervivencia, entre otros, lo que luego se constituyó en lo que se conocería con el nombre de movimiento de mujeres, con muchas tensiones y diferencias en su composición social, étnica y política. (Lamus, 2010, p. 46)

El complejo contexto latinoamericano condicionó la lucha del movimiento social de mujeres, el cual realizó en su momento un trabajo mancomunado con otras organizaciones, teniendo por reivindicaciones la lucha por la tierra, el salario justo, la salud, la defensa de los derechos humanos, la búsqueda y reparación por las personas desaparecidas en los contextos dictatoriales<sup>28</sup>, y en el caso colombiano dicho movimiento hacía presencia en organizaciones que estaban a favor de la paz y en contra de la guerra.

En esa línea, Andrea D’Atri (2004), sostiene que:

Si bien, algunos grupos feministas realizaron acciones durante los regímenes totalitarios y otras mujeres mantuvieron reuniones de reflexión y estudio en un clima de hostilidad, lo cierto es que el movimiento feminista recupera protagonismo recién a principios de los 80, con la caída de las dictaduras y la instauración de los nuevos regímenes democráticos burgueses en toda la región. (p. 2)

Pese a las dificultades que pudiesen tener para consolidar una agenda conjunta por las condiciones políticas y económicas de los diferentes países de Latinoamérica y el Caribe:

Los ochenta establecieron unos mínimos básicos en América Latina y el movimiento feminista colombiano estuvo muy presente en los debates latinoamericanos. (...) O sea, creo que tenía que ver con el cuerpo y la sexualidad, no sólo el derecho al aborto y la posibilidad de vivir una sexualidad diversa que conocemos ahora, sino toda la posibilidad de decidir sobre la sexualidad, sobre la vida; la autonomía organizativa y política; y la de la violencia, como violencia contra las mujeres. (A. Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo, 2019)

En esa misma década empieza a encontrarse producción académica de algunas activistas, que además coincide con el primer encuentro feminista latinoamericano y del Caribe. “En el ochenta y uno se reunieron a ver qué era eso del feminismo, por eso se

---

<sup>28</sup> Las Madres de la Plaza de Mayo dan cuenta de ello.



empezaron a dar los encuentros feministas latinoamericanos y del Caribe” (A. Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo, 2019).

Ahora bien, dentro del mismo movimiento feminista, además del racismo, la lesbofobia, el heterocentrismo y el androcentrismo que producen el cercenamiento de la existencia lesbiana, se evidenció la tensión entre las feministas que apelaban por la institucionalidad, frente a otras que abogaban por la autonomía.

Pero ese extremo de la situación de tensión, de casi una década, entre dos alas del movimiento que se produjo en el VII° Encuentro realizado en Cartagena en 1996, fue sólo la culminación de un largo proceso de discusiones al interior del movimiento cuyo origen puede situarse en el mismísimo primer encuentro de Bogotá. (D’Atri, 2004, p. 4)

A lo anterior se suma el proceso de “academización” y la incorporación de feministas con notorios liderazgos a instituciones y organizaciones no gubernamentales que empiezan a reconfigurar el movimiento feminista, propiciando su fragmentación y cooptación. Para Doris Lamus (2010), allí el feminismo latinoamericano pasa de la insubordinación a la institucionalización.

### ***Colombia.***

Colombia inevitablemente ha estado vinculada a los acontecimientos del movimiento de mujeres y lesbianas feministas en toda Latinoamérica y el Caribe, por eso nombrar su historia es hablar de una historia conjunta. Por supuesto tiene sus particularidades y sobre ellas se hará hincapié en este apartado.

La historia del feminismo en Colombia inicia con un periodo de luchas por derechos civiles como la educación, el manejo de bienes y salarios igualitarios. Allí destacan algunas mujeres como María Rojas Tejada considerada pionera del feminismo en Colombia, quien después de graduarse de educadora en el extranjero llega con el ánimo de promover la educación para las mujeres en el país y quien, según M. Verónica Tipiani (2014), se une al movimiento pedagógico de Escuela Nueva y a la lucha por la educación laica. Intenta lograr su cometido al fundar en Yarumal un centro cultural femenino y posteriormente en

Medellín al crear un colegio femenino pensado desde la educación integral, no obstante encontró en el Clero su mayor obstáculo debido al Concordato<sup>29</sup> firmado en 1887, en donde el Estado le otorga a la iglesia católica la potestad para tutelar los contenidos enseñados en la escuela y por ende valores católicos que allí se inculcaban como por ejemplo, el deber ser de las mujeres y la ejecución de tareas domésticas como atributos “naturales” de las mismas.

En la década del veinte se conoce en la escena política y en el campo popular a la socialista María Cano, cofundadora del Partido Socialista Revolucionario (PSR), quien además encabezó movilizaciones obreras y jornadas con exigencias de clase tales como las ocho-ocho-ocho.<sup>30</sup> En esa misma década la dirigente Betsabé Espinal, organizada junto con otras obreras, lograron en la fábrica un aumento salarial del cuarenta por ciento, la expulsión de los capataces que las violentaban sexualmente y la reducción de su jornada laboral a nueve horas.

Entre los retos a los que posteriormente se enfrentarían algunas mujeres, estaba la abolición de la potestad marital, el derecho al sufragio prohibido en la Constitución Política de 1886 y el acceso a la educación superior.

Esta época se caracteriza por la violencia bipartidista entre liberales y conservadores, así como por amplios deseos de modernización. En 1929 las mujeres marcan antecedentes al desarrollar en la ciudad de Bogotá el IV Congreso Internacional Femenino. En esta reunión se discutió el papel de la mujer en el sistema educativo, en la medicina, el matrimonio y en la historia.

En cuanto al sufragismo en Colombia, para Lola González (2004), está dividido por tres subperiodos. El primero va desde 1930 a 1943, allí inicia la toma de conciencia colectiva y la construcción de mujeres<sup>31</sup> que fortalecen el movimiento a través de la

---

<sup>29</sup> El concordato fue el tratado que el Estado colombiano firmó con la iglesia católica en 1887, y que se mantuvo hasta después de la nueva constitución, precisamente hasta el año 1993.

<sup>30</sup> Ocho horas laborales, ocho horas de formación y ocho horas de descanso.

<sup>31</sup> No obstante, los contenidos de algunas de las revistas respondía al mito de la “mujer” heterosexual.

publicación de revistas<sup>32</sup> con contenidos sobre la mujer. Argelia Londoño (2018), sostiene que en ese momento las mujeres tenían medios de expresión muy interesantes como revistas editadas y columnas de opinión escritas por mujeres, en ese momento fueron muy notables la revista *Hogar* dirigida por Ilva Camacho, considerada la primera periodista mujer en Colombia, y la publicación antioqueña conocida como *Letras y Encajes*, además de la revista *Aurora* de Bucaramanga.

El segundo subperiodo se da entre 1944 y 1948 donde se libra propiamente la lucha por el sufragismo, puesto que “las sufragistas realizaron dos Congresos Nacionales Femeninos, se expresaron mediante programas radiales y revistas como *Agitación Femenina*, dirigida por Ofelia Uribe, y *Mireya*, dirigida por Josefina Canal, y se organizaron en múltiples grupos” (Castellanos y Eslava, 2018, p. 41). En 1945 se lleva a cabo el primer Congreso Nacional de Mujeres al cual asistieron obreras, campesinas, indígenas, estudiantes y sindicalistas de diferentes partes del país.

El tercer subperiodo Lola González (2004), lo ubica entre 1945 y 1957. Este es considerado el momento más difícil para la organización porque discurre en la época de La Violencia. Pese a ello, Gabriela Castellanos y Katherine Eslava (2018), aseguran que muchas mujeres continuaron el proceso de movilización y “cuando se creó la Asamblea Constituyente, un grupo de mujeres, liderado por la vallecaucana Esmeralda Arboleda, envió un memorial a la Comisión de Estudios Constitucionales recomendando que se incluyera el tema de la participación política de la mujer.” (p. 41). Este momento concluye en 1954 cuando lograron el derecho al voto, que no pudo ser ejercido sino hasta 1957 para legitimar el Frente Nacional.

Por lo anterior, se entiende que en Colombia el primer movimiento de mujeres buscaba, como en muchos otros contextos de Latinoamérica y el mundo, la adquisición de derechos civiles. Después de alcanzar el derecho al voto y hacer parte de la ciudadanía, el movimiento que se había articulado con ese propósito quedó disuelto. De acuerdo con las autoras Gabriela Castellanos y Katherine Eslava (2018):

---

<sup>32</sup> Si bien es importante que las mujeres pudiesen escribir y publicar en dicho tiempo, lo que se escribía más de las veces se encargaban de reproducir los roles y el binarismo de género.

Siguieron casi dos décadas de relativa inacción de las feministas. Aunque se fundaron dos importantes organizaciones de mujeres, la Unión de Mujeres Demócratas, cercana al Partido Comunista, y la Unión de Ciudadanas de Colombia, vinculada al Partido Liberal, no surgieron organizaciones feministas autónomas. (pp. 43-44)

Por otra parte, en Latinoamérica se han registrado tres corrientes ideológicas del feminismo: el liberalismo, anarquismo y socialismo. Al respecto, Alejandra Restrepo señala que en Colombia el feminismo era mucho más liberal, “pero de todas maneras el comunismo ha sido muy internacionalista, entonces algunas ideas anarquistas también llegaron, por eso también hubo feministas socialistas en Colombia” (A. Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo).

Es necesario recalcar que Norma Villarreal (1994), también indica que el resurgimiento del feminismo en Colombia puede dividirse en dos etapas: la primera entre 1975-1982 y la segunda se desarrolla entre 1983-1991.

En ese sentido, en la década del setenta el movimiento feminista buscaba romper con esos límites impuestos por la burocracia liberal. Argelia Londoño (2018), asegura que con el aporte de mujeres de diferentes partidos políticos y sindicalistas empieza un feminismo más radical que reclama la propiedad del cuerpo femenino. La lucha apunta a la soberanía sobre sí mismas y el reconocimiento como sujetas políticas.

Así lo reafirma Doris Lamus (2010), quien sostiene que el resurgir del movimiento feminista se da en el contexto de la revolución de lo cotidiano, de lo privado y lo íntimo, y que en esta década se inaugura un feminismo subversivo, antisistémico, radical y crítico del patriarcado y las instituciones que lo sustentan.

Además, continúa la autora, el movimiento feminista propicia la promoción de un movimiento amplio de mujeres en el cual tienen lugar sectores rurales, urbanos-populares, comunidades indígenas y afrodescendientes, sindicales, excombatientes, académicas, políticas, en fin, mujeres de todas las condiciones y procedencias posibles.

Por otro lado, se apela al encuentro realizado en Medellín en 1978 para ejemplificar lo anterior

Con la participación de 250 mujeres procedentes de Cali, Bogotá, Montería, Barranquilla y Cartagena, entre otras localidades, se realizó en Medellín el Primer Encuentro Nacional de Mujeres del 9 al 10 de diciembre de 1978. (...) Queríamos retomar los lazos y sentíamos la necesidad de conocer a otras mujeres feministas, organizadas o no. (...) Además teníamos un propósito común: definir la participación de Colombia en la Campaña Internacional por el Aborto y la Anticoncepción y contra las Esterilizaciones Forzadas. (Suaza, 2008, p. 55)

En este encuentro las mujeres y lesbianas decidieron participar en la Campaña Internacional por la Anticoncepción, el Derecho al Aborto y en Contra de las Esterilizaciones Forzadas, celebrado el 31 de marzo como fecha internacional. M. Cristina Suaza (2008), afirma que entre las consignas que coreaban estaban: “*Anticonceptivos para no abortar, aborto libre para no morir*” y “*luchamos por mejores condiciones de existencia. Nuestra lucha es por la vida*”.

Así mismo, afirma Norma Villarreal (1994) que:

En el marco de un encuentro de la UCC, las candidatas del Partido Socialista de los Trabajadores al concejo de Bogotá, Patricia Lee y Gloria Cecilia Barney, propusieron una moción de respaldo al proyecto presentado por Consuelo Lleras para introducir supuestos que hicieran viable el aborto terapéutico, tales como la malformación congénita y el peligro de muerte de la madre. (pp. 78-79)

En ese momento gran parte de las reivindicaciones feministas estaban abocadas a la defensa de la libertad de las mujeres y lesbianas sobre sus cuerpos, no en vano exigen la liberación de las que fueron encarceladas por abortar y le reclaman al Estado colombiano por su negligencia ante la atención de la infancia.

El final de esta década y el inicio de la siguiente se conectó con la propuesta elaborada por Giovanna Machado<sup>33</sup> en diciembre de 1979 dirigida a realizar un encuentro latinoamericano de mujeres<sup>34</sup> feministas, que después de muchas discusiones logra materializarse en 1982 en la ciudad de Bogotá y se nombra Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe.<sup>35</sup> Sobre este encuentro M. Cristina Suaza (2008) atestigua que:

Se esperaba máximo entre 150 y 200 mujeres y llegaron 300. ¿De dónde llegaron? De México, Perú, Brasil, Venezuela, Argentina, Chile, Ecuador, República Dominicana, Puerto Rico, Curazao, Holanda, España, Francia, Italia, Canadá, Estados Unidos y, por supuesto, de todos los rincones de Colombia. Fue el inicio de la reflexión continental sobre el feminismo. (p. 89)

Para orientar el encuentro se definieron ejes temáticos como por ejemplo la sexualidad, donde se abordó la violación, la maternidad, la reproducción, la anticoncepción, el aborto y la violencia sexual, además de la existencia lésbica que no se contempló en la agenda y para ese entonces seguía siendo un tema tabú al interior del movimiento. Así mismo, se presentaron fuertes discusiones sobre la autonomía de los grupos feministas, la doble militancia y el feminismo frente al imperialismo.

Cabe advertir que de este encuentro surge la decisión de proclamar el 25 de noviembre como Día Internacional de la No Violencia Contra las Mujeres en conmemoración al asesinato de las Hermanas Mirabal, además se acordó la creación de un centro de documentación sobre mujeres.

Con esto se llega al final de la primera etapa del resurgimiento del movimiento feminista, que como ya se mencionó fue un momento atravesado por el auge de los

---

<sup>33</sup> Feminista venezolana que junto con otras compañeras se pensó la propuesta de realizar un encuentro de mujeres feministas latinoamericano, y que su realización había sido pensada en Venezuela, pero por las condiciones políticas y económicas del país no fue posible.

<sup>34</sup> Aunque las lesbianas hacían parte del movimiento feminista, producto de la lesbofobia y el heterocentrismo, es solo hasta este Primer Encuentro Feminista de Latinoamérica y el Caribe, que se comienza a nombrar y a reconocer la existencia lesbiana al interior del movimiento feminista.

<sup>35</sup> Este encuentro ya había sido mencionado en una entrevista líneas atrás.

movimientos sociales e insurgentes y la “reafirmación de un Estado represivo frente al movimiento social” (Villarreal, 1994, p. 172). La segunda etapa inicia con el llamado a la paz del gobierno Belisario Betancur; en este proceso la guerrilla hace exigencias que el gobierno no estaba dispuesto a negociar y se agudiza la violencia de la mano del narcotráfico. “La coyuntura económica y política que se vivía en los primeros años de la década del 80, fue el marco de una estrategia de gobierno con la inclusión de la mujer en programas sociales y en puestos de decisión política” (Villarreal, 1994, p. 172).

Es necesario plantear que algunas mujeres, por la realidad del país, menguaron las reivindicaciones por la emancipación femenina y orientaron sus esfuerzos en contra de la guerra y a favor de la paz, los efectos de la guerra sobre los territorios y los cuerpos de las mujeres, así como a la salida negociada del conflicto social y armado.

Aquí en Colombia fundamentalmente, y eso también yo creo que nos desconecta un poco del movimiento latinoamericano, empieza muy fuerte la bandera de una vida libre de violencia para las mujeres y referida al conflicto armado; entonces está la reivindicación en contra de la guerra, por la paz. El movimiento se va a articular al Movimiento Nacional de Mujeres de Negro y va a hacer visible los efectos de la guerra en la vida y los cuerpos de las mujeres. (...) pero también todo lo que tenía que ver con la violencia sexual, con los efectos del desplazamiento, del desarraigo, del empobrecimiento, o sea, de todas las cargas que implicaba para las mujeres y con una expresión muy clara, que era la de la violencia sexual, entonces aparece la reivindicación de hacer ver que el cuerpo de las mujeres era un botín de guerra. (A. Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo, 2019)

Las violencias en contra de las mujeres se agudizan en contextos de guerra porque sus cuerpos son contemplados como propiedad de los varones. Allí la violencia sexual no sólo es un mecanismo de tortura, castigo y control, sino que es un acto comunicativo entre varones que indica venganza y superioridad para quien logre acceder a las mujeres “del otro bando”.

En 1984 las organizaciones feministas y el movimiento social de mujeres se comprometieron con el proceso de paz que convocó el gobierno Belisario Betancur. El proceso emprendido no llegó a buen puerto por sucesos como la toma del Palacio de Justicia, sin embargo, en las agendas del movimiento feminista y social de mujeres, la paz y las movilizaciones que le respaldaba, seguían teniendo lugar. En este mismo año, Norma Villarreal (1994) sostiene que se llevó a cabo un foro con el objeto de establecer una estrategia de intervención en las políticas pensadas desde el Estado para mujeres empobrecidas.

Si bien en Colombia la preservación de la vida se configura como un elemento central del movimiento feminista, también se orienta hacia la lucha por los derechos sexuales y reproductivos. El tema se puso en el debate público generando posturas a favor y en contra. Por ejemplo, la iglesia católica y sectores conservadores de la sociedad “desarrollaron una agresiva campaña contra las mujeres con volantes y proclamas y a través de los medios de comunicación” (Villarreal, 1994, p. 181). Pese a ello, varios grupos de mujeres y lesbianas apoyaron la iniciativa con conferencias, publicando artículos en la prensa y contribuyendo a “boicotear” acciones legales de la iglesia. Para el año 199, se funda la Red Nacional de Derechos Sexuales y Reproductivos que particularmente en Medellín, es muy potente.

Añadido a ello, Gabriela Castellanos y Katherine Eslava (2018) sostienen que el clima nacional frente a los derechos de las mujeres mejoró sustancialmente debido a la Constitución Política de 1991, pues allí se sentaron las bases para la ciudadanía plena de las mujeres. Así lo reafirma Argelia Londoño (2018), quien sostiene que el feminismo tiene un desenvolvimiento muy notorio en la Constitución Política de 1991, donde se logra incluir algunos derechos como el libre desarrollo de la personalidad e incorporar instrumentos internacionales<sup>36</sup> de derechos humanos de las mujeres<sup>37</sup> que amplían el marco de acción en términos jurídicos.

---

<sup>36</sup> Ello es posible debido a que la constituyente logra ubicar los tratados internacionales en el mismo nivel de la Constitución Política de Colombia.

<sup>37</sup> La CEDAW fue aprobada 10 años antes de la Constitución Política de 1991 con la ley 51 de 1981 y la convención de Belém do Pará en 1995 con la ley 248, los cuales son los dos instrumentos principales del DIDH para las mujeres en América.



Para culminar, se destaca que en el contexto colombiano muchas mujeres han buscado reivindicar sus derechos. Con las políticas desarrollistas emergieron varias propuestas del Estado en torno a la inclusión de las mismas, sin embargo se resalta que la conformación de organizaciones de mujeres provenientes de sectores populares, es un logro de las feministas, cuyos postulados políticos posibilitaron el reconocimiento de las condiciones de opresión/explotación histórica que han vivido las mismas, legitimadas aquellas por el compromiso que el movimiento asumió con la transformación social y la reivindicación del derecho a la vida, que en Colombia ha sido crucial.

### **El lesbianismo feminista: acercamientos a su construcción**

Es importante resaltar que este trabajo se fundamenta en los aportes que la teoría lésbico-feminista -y por ende las lesbianas feministas-, ha hecho respecto a plantear la heterosexualidad obligatoria como régimen político. Dicha contribución ha sido crucial para comprender no sólo la imbricación entre capitalismo, racismo y patriarcado, sino también las prácticas contrahegemónicas que directa o indirectamente combaten a estos órdenes de opresión/explotación.

Pues bien, el lesbianismo feminista surge en la década de los setenta en pleno contexto internacional configurado por dictaduras militares, guerra fría, procesos de descolonización por parte de ciertos países asiáticos y africanos, la emergencia de nuevas izquierdas y por consiguiente de movimientos sociales de diversa índole (antirracista, feministas, estudiantiles, entre otros), siendo el Grupo Nuestro Mundo (1969) de Argentina el primer espacio lésbico organizado; y para efectos de Colombia, la colectiva Triángulo Negro fue el primer espacio lésbico feminista, en la década de los noventa. Una de sus principales acciones fue luchar y lograr la derogación del parágrafo del Estatuto Docente (2277) que penalizaba la homosexualidad y el lesbianismo por parte de profesores/as.

Conectado a lo anterior, si bien “las primeras formas de organización de las lesbianas estuvieron dentro de grupos homosexuales en la búsqueda de la igualdad y la universalidad, de ahí que una de las principales consignas fue por un socialismo sin sexismo” (Mogrovejo,

2000, p. 61), la influencia que tuvieron las revueltas estudiantiles del sesenta y ocho, el Stonewall<sup>38</sup> y las transformaciones económicas, culturales, sociales e ideológicas gestadas a lo largo y ancho del mapa, aportaron a la constitución del movimiento lésbico-homosexual. Dicho movimiento en Latinoamérica y el Caribe estuvo estrechamente vinculado a plataformas de izquierda de corte socialista, lo que explica por qué la clase social y la toma del poder del Estado fueron categorías nodales en sus banderas de lucha y las lecturas respecto a la sexualidad.

Por otra parte, es necesario decir que si bien las lesbianas militaron en movimientos con hombres homosexuales, en los cuales con el estudio acerca del feminismo se introdujeron discusiones frente a la sexualidad y la reproducción, unas de las tensiones principales al interno de tales movimientos fue la misoginia y el falocentrismo, es decir, la representación del poder y la fuerza que se concentra simbólicamente en el pene, con lo cual las lesbianas no comulgaban por sus cuestionamientos a todo lo que implica el pensamiento heterosexual, que es androcéntrico en sí mismo.

A raíz de esto, las lesbianas empiezan a encontrar en el movimiento feminista un espacio para construir contrahegemonía, para vincular sus agendas. Con la repercusión que tuvo el movimiento de liberación de las mujeres -lo que se ha denominado segunda ola-, el lesbianismo feminista comienza a posicionarse, al respecto Ochi Curiel (2007), sostiene que:

Esta nueva ola feminista ya no buscaba la igualdad en el mundo androcéntrico, muy por el contrario, algunas tendencias comenzaron a considerar la diferencia sexual como algo a reivindicar para la lucha feminista, bajo el supuesto que la desvalorización que se hacía de lo femenino era parte de la estrategia del patriarcado para acabar con las mujeres como grupo social. Se inicia entonces la mayor experiencia de autonomía de las mujeres. Cada vez más grupos sólo de mujeres, lejos de partidos y grupos de izquierda se organizaban en colectivos (...) Surgen los análisis del matrimonio como institución patriarcal y de la heterosexualidad

---

<sup>38</sup> Primera manifestación pública realizada en 1969 en el barrio Greenwich Village de la ciudad de Nueva York en contra de la represión policial y por la defensa de los derechos de lesbianas y homosexuales.

como sistema de opresión para las mujeres y es en estos años que el lesbianismo como pensamiento y práctica política comienza a definirse como corriente importante dentro del feminismo. (p. 2)

Ahora bien, parafraseando a esta misma autora pese a la fuerza política que las lesbianas tenían en dicho movimiento y aún siendo lideresas del mismo, la lesbofobia por parte de feministas heterosexuales, el carácter pequeño burgués, el racismo, el heterocentrismo y el asumir la categoría *mujeres* como homogénea, universal y estática, han sido problemáticas, que han generado contradicciones al interior de este. De ahí que sean las lesbianas, las mujeres populares y las afrodescendientes quienes comienzan a poner en entredicho tales universalismos, pues tras imbricar la “raza”<sup>39</sup>, el sexo y la clase a las lecturas feministas y lésbico-feministas, se evidencia que el patriarcado no afecta por igual a todas las mujeres.

Es importante resaltar el vínculo entre feminismo y lesbianismo. Se podría decir que el feminismo politizó y potenció a este último cuando antes ni se pronunciaba la palabra lesbiana con todo lo que implica en un régimen heterosexual; y el lesbianismo aportó la crítica radical a dicho régimen en el marco del movimiento feminista. Por ejemplo, en el año Internacional de la Mujer (1975), Nancy Cárdenas -mexicana- rompe el silencio en la palestra pública y empieza a hablar de lesbianismo, de lesbianas y de las problemáticas por las cuales atravesaban en el contexto de su país.

Siguiendo la misma línea, en la construcción del vínculo entre lesbianismo y feminismo,

[fueron varias teóricas y pensadoras de] otras latitudes (quienes) tuvieron mucho impacto en el lesbianismo feminista de la región. Por un lado Adrienne Rich, poeta feminista norteamericana, quien propone por primera vez el concepto de *heterosexualidad obligatoria* como sistema de opresión que afecta a todas las mujeres y que invisibiliza al lesbianismo, Rich propuso además el concepto de *continuum lesbiano* para expresar la necesidad de solidaridad entre todas las mujeres, sean o no lesbianas contra

---

<sup>39</sup> No como “hecho” biológico, sino como construcción social e histórica.

todas las formas del patriarcado (...) La materialista francesa Monique Wittig en 1978 plantea que la heterosexualidad es un régimen político que oprime a las mujeres. Su famosa frase revolucionaria: “*las lesbianas no son mujeres*” (...) nos permitió entender cómo las lesbianas se salen de la dependencia económica, social, cultural y simbólica de los hombres que en todo caso es lo que definiría “la mujer”. (Curiel, 2007, p. 4)

Otras lesbianas feministas que introdujeron análisis frente a la imbricación entre “raza”, sexo-género y clase influyendo en el lesbianismo feminista de la región, fueron a su vez compañeras afro y chicanas como por ejemplo Audre Lorde, Gloria Anzaldúa, entre otras<sup>40</sup>.

Por otra parte, en ese hilvanado camino que se ha tejido en torno al lesbianismo feminista latinoamericano y caribeño, los encuentros lésbico-feministas han sido fundamentales para direccionar el horizonte político de dicho conglomerado, sus formas y concepciones, lo que ha generado a su vez tensiones o consensos de variada índole de acuerdo al contexto socio-histórico, las coyunturas o debates en el cual se enmarquen. En síntesis, se han realizado diez encuentros lésbico-feministas: México en 1987; Costa Rica, 1990; Puerto Rico, 1992; Argentina, 1995; Brasil, 1999; México, 2004; Chile, 2007; Guatemala, 2010; Bolivia, 2012 y Colombia, 2014.

Pues bien, con base a un texto que recoge las memorias del X Encuentro Lésbico Feminista de Abya Ayala (2016) realizado en Colombia, varias de las tensiones estructurales allí planteadas y que han emergido al interior de dichos encuentros fueron las siguientes:

**1. Institucionalidad vs autonomía:** si bien en la década del ochenta empezó a darse toda la ola de privatización emanada desde el “Consenso de Washington” e impuesta a Latinoamérica y el Caribe bajo el supuesto de “desarrollo”, periodo que por demás lo nombran como la “década perdida” y en la cual comienza darse a finales de la misma el tránsito de las dictaduras militares a las democracias representativas o al reforzamiento de

---

<sup>40</sup> Ochy Curiel cita a dichas referentes respectivamente: Bárbara Smith, Cheryl Clarke; y Cherie Morraga.

las instituciones y sus constituciones para estabilizar el sistema político, los noventa trajeron la entrada del capital financiero, la aplicación de políticas de “ajuste estructural” por parte del Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el neoliberalismo, es decir, la injerencia del mercado y la economía como factor determinante de la vida social en todas sus esferas.

A través de semejante “apertura democrática”, una de las formas que surgieron para amilantar la combatividad de procesos y movimientos sociales/populares, conteniendo el descontento generalizado,

[fue] la realización de conferencias mundiales organizadas por la ONU (donde participaban buena parte de los movimientos sociales) y la promoción de organismos no gubernamentales (Ongs) compuestos por muchas y muchos líderes de movimientos sociales y financiadas por la cooperación internacional del Norte, específicamente de Estados Unidos y Europa. Todo lo anterior derivó en la institucionalización, en la corporativización y en la estatalización. (Memorias X elfay, 2014, p. 21)<sup>41</sup>

Bajo dicho panorama es que comienza a posicionarse dentro del feminismo latinoamericano y caribeño una vertiente que aboga por la autonomía, denunciando la burocratización, “oegenización” e institucionalización del feminismo y con ello la tecnocracia del género, lo cual produjo un sector de “expertas” que desviaron la radicalidad del movimiento, debilitando los horizontes políticos revolucionarios que había venido construyendo. Las autónomas señalaban además que las lógicas de financiación por parte de tales organismos internacionales lo que habían causado era un cambio en las agendas propias, abordando temáticas “venidas de afuera” y sin consenso alguno.

La conferencia mundial sobre la mujer realizada en Beijing (1995) da cuenta de las fracturas generadas al interior de los movimientos, dejando entrever quién le daba relevancia a qué, además de comenzar a introyectar en las “demandas” todo el discurso de los “derechos sexuales y reproductivos” y las “minorías sexuales”, reduciendo el lesbianismo a una orientación sexual y no a lo que es desde el lesbianismo feminista: un

---

<sup>41</sup> Memorias del X Encuentro Lésbico Feminista Abya yala, realizado en Colombia en el año 2014.

posicionamiento político frente al régimen heterosexual, el racismo, patriarcado y el capitalismo.

**2. Clasismo y racismo en el feminismo y el lesbianismo feminista:** el movimiento feminista no es universal ni homogéneo. Al ubicar el sujeto *mujeres* sin señalar el trasfondo de quienes lo constituyen desde sus experiencias- las cuales muchas encarnan, no todas las opresiones, sino todas las contrahegemonías-, se puede caer en una violencia epistémica, pues niega y anula la existencia de las mujeres afro, lesbianas, indígenas, sólo por poner algunos ejemplos.

Pues bien, señalar las procedencias y lugares que se habitan es muy importante porque, aparte de politizar la propia experiencia, permite combatir frontalmente las hegemonías (privilegios) que se ejercen otorgando beneficios para quien las ostenta, y por ende las posibles contrahegemonías para eliminarlas, si es que la apuesta es por un mundo sin razas, clases y sexos.

En ese orden de ideas, en los años ochenta feministas anarquistas y marxistas problematizaron la relación entre la clase social y el sexo-género, dejando claro que las lógicas del capital no afectan por igual a todas las mujeres. Tras poner en evidencia dicho antagonismo es que surge lo que se conoce como feminismo popular, el cual emerge de trabajadoras, campesinas, sindicalistas y mujeres empobrecidas de barrios urbanos.

Así mismo:

Entre mediados y finales de la década de los ochenta, algunas feministas y lesbianas, sobre todo afrodescendientes, comenzaron a señalar las diferencias que había entre las mujeres por cuestión de raza, las mismas fueron acusadas por parte de muchas feministas y lesbianas blanco-mestizas bajo el argumento de que abordar esa diferencia tendería a atomizar el movimiento, asumiendo que el movimiento feminista era una propuesta de liberación para todas las mujeres. (Memorias X elfay, 2014, p. 29)

En ese sentido, y parafraseando a dicho texto que recopila las memorias del X encuentrolésbico feminista de Abya yala (2014), el movimiento de mujeres

afrodescendientes se fortalecía mediante la construcción de colectivos y procesos de diversa índole, lo que coincidió con la Campaña Continental de resistencia indígena, negra y popular, movilización a nivel de región que cuestionaba el discurso tanto estatal como clerical, que planteaba a la invasión colonial europea como “descubrimiento de América”. Bajo dicho panorama, en 1992 se dio el primer Encuentro de Mujeres Negras en República Dominicana del cual se creó la Red de Mujeres Afrolatinas y Afrocaribeñas, proceso que posteriormente fue cooptado por la institucionalidad.

Por otro lado, pese a la incidencia política tanto de feministas negras como de lesbianas feministas negras en los procesos anteriormente mencionados, la lesbofobia por parte de movimientos y colectivos afros -y muchas de las feministas negras heterosexuales- salió a relucir apelando a que el lesbianismo es un tema impuesto por el colonialismo, asunto que ha cercenado y negado la existencia lesbiana afro y cuestión que también han padecido lesbianas indígenas en sus procesos y comunidades. “No obstante, algunas lesbianas feministas negras y posteriormente algunas lesbianas indígenas, continuaron colocando este tema en el los movimientos de afrodescendientes, en el feminismo y en el lesbianismo feminista, lo que años después comienza a tener impacto tanto en estos movimientos, como también en los encuentros lésbico-feministas” (Memorias X elfay, 2014, p. 29).

**3. La aparición del sujeto trans:** son varias las tensiones que ha habido respecto a la participación de personas trans en los encuentros lésbico-feministas. Tras haber adoptado un carácter autónomo y que no estaría supeditado a las agendas de organismos internacionales, se ha planteado que hasta que no haya consenso respecto a este punto neurálgico, la participación de dichas personas no podría darse pues sería saltarse la misma dinámica de los encuentros<sup>42</sup>.

**4. La recuperación política de un nombramiento:** en una suerte de posicionamiento decolonial y anticolonial, se ha dejado de nombrar a los encuentros lésbico-feministas como latinoamericanos y caribeños, para mencionarlos como espacios

---

<sup>42</sup> Si se desea conocer con detalle las posturas allí esbozadas, se recomienda el texto donde se recopilan las memorias del X encuentro lésbico-feminista. Ver más en: [XENCUENTRO LÉSBICO FEMINISTA DE ABYA YALA Memorias](#)

que emergen en el Abya Yala. Dicha postura retoma la manera en la que el pueblo Kuna (ubicado en Colombia y Panamá) ha nombrado estas latitudes antes de la colonización.

Los encuentros lésbico feministas de Abya Yala no han sido lineales ni homogéneos. Las colectividades y lesbianas feministas independientes, de acuerdo a las tensiones y debates que han nutrido tales espacios, han planteado la importancia de seguir profundizando y tomando partido frente al “recrudescimiento de la represión, del militarismo y de los efectos de las políticas neoliberales y neocoloniales, el racismo, que siguen afectando a las lesbianas y mujeres, sobre todo a las racializadas como las indígenas, afros y pobres de la región” (Memorias X elfay, 2014, p. 35).

Pese a que es muy poca la documentación a la que se tuvo acceso (ya sea por la censura, porque se “pierde”, porque las mismas colectividades no realizan un registro “juicioso” de su misma historia”), todos los días las lesbianas y principalmente las lesbianas feministas están en rebeldía, porque en palabras de las Radicalesbians: “*¡Una lesbiana es la rabia de todas las mujeres concentrada hasta su punto de explosión!*”

### **Los noventas: posibles aperturas y condiciones de emergencia de los discursos contrahegemónicos.**

Con el esbozo histórico que se tiene y conectado ello con los hallazgos en el proceso de investigación, afirmar que en la década de los noventa emergen los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como régimen político sería un error, máxime cuando las luchas feministas están amalgamadas con las *rebeldías cotidianas*, experiencias colectivas y lugares de enunciación que han tenido y tienen las mujeres y lesbianas en su devenir histórico, no sólo en los movimientos que dejaron huellas imborrables a través de la historia y que las siguen enraizando, sino en las disputas por el sentido común que libran diariamente consciente o “inconscientemente”.



**Acercamientos desde la prensa: si se publicó fue porque socialmente tuvo relevancia.**

Pese a los limitados hallazgos en la prensa oficial, para efectos de esta investigación, de los cuarenta y cuatro artículos seleccionados y analizados, dieciséis aportaron información valiosa para la misma, en tanto respondieron a las condiciones, coyunturas y situaciones que continuaban abriendo caminos para que la *juntanza política entre mujeres y lesbianas*, los *movimientos feministas* y sus respectivos discursos contrahegemónicos configuraran la disputa por el sentido común.

A continuación se propone un camino para la lectura de este apartado, el cual está orientado por los siguientes ejes que se construyeron a partir de la:

- Juntanza política entre mujeres y lesbianas (Movimientos feministas y organización de mujeres)
- Apertura democrática (Constitución Política de 1991) y otras tensiones
- La escuela, su papel y la exigencia que socialmente se le hace en torno a la formación

Es importante comenzar planteando que la invisibilización de los medios de comunicación oficiales respecto a las luchas feministas no permiten tener un espectro más amplio de estas y de las formas organizativas que las mujeres y lesbianas emplearon -y emplean- para dar cara a situaciones de opresión/explotación generadas producto de la imbricación entre capitalismo, racismo y patriarcado, sin embargo se puede observar en lo encontrado, sólo por enunciar una parte, “movilizaciones importantes como las de marzo de 1975 contra el Concordato; las de junio y julio de 1978 en torno a la propuesta que sobre el aborto se debatió (...) o la de noviembre de 1985 contra la violencia” (Archila, 2000, p. 24). Donde se posicionaron banderas de lucha -lo que en la investigación se denominan *discursos contrahegemónicos*- como por ejemplo la *soberanía del cuerpo* y la *solución política del conflicto* ligado a una apuesta vital en torno al *antimilitarismo*, planteamientos nodales y transversales en las exigencias plasmadas a través de las agendas del movimiento feminista y social de mujeres supeditado desde luego al momento histórico en el que se localizaba, haciendo notorio además un carácter de clase producto de las condiciones

materiales de existencia que las mujeres de veredas y barrios populares vivían, y que son reflejo de las contradicciones latentes de una sociedad dividida en clases como la colombiana.

Si bien los espacios para la reflexión y organización de las rebeldías por parte de mujeres trabajadoras (campo y ciudad) tienen antecedentes más recientes como el encuentro de mujeres trabajadoras de la Asociación de Usuarios Campesinos (1977), en el siguiente año la Central Unitaria de Trabajadores:

Convocó el Primer Congreso de la Mujer Trabajadora (...) Fueron tres días de discursos, plenarias, consignas, debates, quejas, aplausos y denuncias presentadas por las representantes de 32 departamentos, intendencias y comisarías del país. Las mismas manifestaciones fueron acogidas por las 2000 campesinas, indígenas, obreras, mineras, maestras, profesionales, empleadas domésticas y amas de casa que atendieron el llamado de la CUT. (El Tiempo, 1987, p. 2C)

Lo anterior conecta con las experiencias y encuentros de mujeres populares<sup>43</sup> que durante la década de los noventa surgieron en la ciudad de Medellín -aunque no exclusivamente- con reclamos y exigencias vinculadas directamente al abandono premeditado que el Estado ejerce contra la gente de a pie, la represión estatal producto de la criminalización de los sectores populares; el contexto de guerra que ha sufrido el país donde el desarraigo ha dejado profundas secuelas, su repercusión en la vida de las mujeres, lesbianas, homosexuales y personas trans. Aunque no se nombra de tal manera, la problematización de dichas realidades forma parte de la construcción de una *conciencia de clase* que tenían ellas debido a su lugar de clase.

A propósito, en el marco del 25 de noviembre en el cual se conmemora el Día Internacional Contra la Violencia hacia las Mujeres, estas se pronunciaron “ante el país por considerar que son uno de los sectores más afectados por la guerra y se encuentran

---

<sup>43</sup> Las mujeres/madres desarraigadas de sus territorios son un pilar fundamental que caracteriza y alimenta dichos encuentros. Más adelante se desarrollará dicha especificación.

desprotegidas sin que los organismos gubernamentales protejan sus vidas y las de sus hijos” (El Colombiano, 1995, p. 3B).

Este encuentro fue realizado en Apartadó con más de mil mujeres procedentes de varios lugares del territorio colombiano en 1995. El acto fundante de paz que tuvo lugar allí ponía a resonar la importancia de materializar con urgencia la *solución política del conflicto* en Colombia. Al respecto manifestaban que:

Como mujeres provenientes del Movimiento Social de Mujeres, queremos unir nuestra voz a la de todos y todas aquellos interesados en el logro de una paz real, para hacer un llamado a deponer actitudes guerreristas y propender por encontrar salidas concertadas y soluciones integrales a los graves problemas sociales que nos aquejan. (El Colombiano, 1995, p. 3B)

Así mismo, en 1997 hubo un encuentro en el suroeste antioqueño donde asistieron más de mil quinientas mujeres que al unísono se pronunciaban frente a las consecuencias del conflicto armado<sup>44</sup> y la búsqueda de paz:

[Manifestaban] las preocupaciones (...) por los efectos del conflicto armado, las inquietudes respecto al desarrollo sostenible del planeta, la reivindicación del papel que pueden cumplir las mujeres para que termine la guerra y el aporte de nuevos símbolos que reconcilien a los colombianos con su sociedad, la vida y la paz, como una manera de hacer política sin el esquema de partidismo. (El Colombiano, 1997, p. 6D)

Aquí se permite entrever uno de los elementos que caracterizan al régimen político heterosexual entrecruzado con el capitalismo: la hegemonía masculina cuyo eje central ha estado signado históricamente por el ejercicio de la violencia. La disputa por el poder entre hombres<sup>45</sup> cuya consecuencia es la guerra que toma y concibe los cuerpos de las mujeres

---

<sup>44</sup> La arremetida paramilitar en campos y ciudades, aunado con el narcotráfico y la violencia estatal en todos los aspectos, propiciaban que dichas exigencias o banderas de lucha se posicionara como prioritarias.

<sup>45</sup> Sea por una violencia entre clases que consiste en la hegemonía económica, política y militar de los burgueses vs la aspiración a la toma del poder a través de las armas por parte de empobrecidos organizados- aunque también haya mujeres allí; o por una violencia intraclase, ya sea por estatus social o por la supremacía y permanencia en un lugar de poder considerable, disputado por hombres de las clases

como botín, se contrapone a la exigencia de paz y disposición para la construcción de la misma por parte de quienes han padecido el conflicto armado, literalmente, en su propia carne de forma diferencial, particular y que a través de las *rebeldías cotidianas* han sobrevivido y también confrontado a la misma desde diversas formas y ritmos: las mujeres.

Además de ello, producto de la estratificación genérica- otro elemento de la heterosexualidad obligatoria-, se observa en los artículos que los clamores de paz que socialmente refieren a una parte conciliadora, tranquila y abierta al diálogo, están asignados a las mujeres,<sup>46</sup> mientras que el guerrerismo, la disputa por la hegemonía, por lo concerniente al poder y por consiguiente al espacio público, está asociado a los hombres, dejando indefectiblemente claro que existe un orden social/sexual, aparte del capitalismo, que organiza las vidas jerárquicamente: la heterosexualidad obligatoria y el racismo con la división racial del trabajo, así este último no sea objeto de esta investigación.

Otras experiencias que corroboran la potencia de la *juntanza política entre mujeres y lesbianas* como antesala para la construcción de organizaciones, movimientos feministas, encuentros o movilizaciones, cimentando saberes que a su vez se convierten en *acumulados histórico-políticos* compartidos a nuevas generaciones, e instalando formas variadas que generaron una correlación de fuerzas que permitió realizar exigencias a través de la *disputa ideológica* y política, son la Red de Mujeres de la Zona Nororiental y el Primer Encuentro Metropolitano de Mujeres de Sectores Populares que buscaban no sólo habitar una mejor ciudad, sino edificarla desde otras apuestas. Los inicios del Primer Encuentro se dieron cuando:

Luz Janet Duque, fundadora de la Asociación de Mujeres Siempre Unidas de Moravia, inquieta con el diario acontecer y preocupada por las consecuencias del narcotráfico, pensó en reunir a varias vecinas para comentarlo. Le vendió la idea a Marta Villa, otra de las fundadoras de la

---

trabajadoras. Estructuras de poder hegemónico como lo es el narcotráfico en Colombia dan cuenta del segundo factor si se lee a mediana y pequeña escala, cuestión que se nombra como problemática social en el artículo de El Colombiano en el año 1992, llamado “*Del mundo moderno inscritas en una ciudad de hierro, fría y calculadora.*”

<sup>46</sup> El artículo “*Las mujeres avanzan en su ruta por la paz*” puntualiza en la “visión femenina” como aspecto necesario para una cultura del amor y la paz.

Asociación, que la acogió porque a ella también le preocupaban los altos índices de menores de edad que quedaban en embarazo. (El Colombiano, 1992, p. 5B)

Así mismo, en el artículo publicado en El Colombiano llamado “*La mirada de las mujeres también es ciudad*” se hace visible la crítica que hacen las mujeres de las clases trabajadoras partícipes de los movimientos sociales. Ponen en cuestión que la construcción de los proyectos y megaproyectos para la intervención de los territorios, así como la participación de las comunidades, no es más que un acto diplomático que se pretende incluyente, no obstante adolece de una participación real y las lecturas que se hacen de la ciudad siguen siendo patriarcales, sustentadas en la construcción de espacios que no son “habitables” para las mujeres. Por ello, aquellas apelan a que la lectura y la construcción de la ciudad se amplíe a las necesidades reales de las personas que la habitan en lo cotidiano, y eso pasa necesariamente por apostarle a la construcción de una ciudad en perspectiva feminista.

Ahora bien, pasando al segundo elemento de lo hallado en prensa (la apertura democrática), hubo un hecho que marcó pautas, contribuyó a posibles aperturas y trajo virajes drásticos a los movimientos feministas: la Constitución Política de 1991 y la llegada de la “*perspectiva de género*” como discurso que se adaptó a lo requerido por un Estado con acelerados tránsitos hacia la privatización (neoliberalismo) y que requería a toda costa amilantar las luchas feministas (y otras luchas revolucionarias), pues abogaban por la *soberanía del cuerpo* -que en últimas significa que las mujeres decidan autónomamente sobre sus propias existencias-, bebían de las aguas del anarquismo o socialismo y evidentemente trastocaban los designios que el régimen político heterosexual y el orden capitalista impone a las mujeres: el trabajo reproductivo y de cuidados, incluyendo dentro de este la maternidad obligatoria como eje fundamental para la reproducción social del capital.

Bajo este panorama de luchas feministas es que en 1992 “grupos pro vida de todo el mundo se reúnen en el vaticano para elaborar una estrategia común” (El Colombiano, 1992, p. 10C) y así frenar de cualquier manera la concreción de una bandera de lucha enarbolada

por parte de dichos movimientos como lo es el derecho de las mujeres a abortar, pues para la Iglesia y tales organizaciones, ésta es el eje central de la *arremetida antievangélica*.

Según el Papa, representante de la iglesia católica en el mundo y, que en Colombia ha sido una de las instituciones enemigas de los movimientos feministas, afirmó que “grandes y poderosas fuerzas que hoy, abierta y ocultamente, despliegan la cultura de la muerte, el egoísmo humano y el consumismo, un superficial feminismo, el creciente materialismo y la presión de intereses económicos que actúan con despiadada crueldad” (El Colombiano, 1992, p. 10C), atentan contra la moral y no ponen la familia tradicional como el centro de la sociedad y de toda política.

En contraposición a ello, en 1993 se presenta un proyecto de ley que buscaba legalizar el aborto, mediante el cual “toda mujer podría adquirir en Colombia el derecho a interrumpir voluntariamente el periodo de gestación” (El Colombiano, 1993, p. 10D). Sin embargo tal proyecto fue finalmente retirado, pues el hecho de que se estuviese política y económicamente en un momento histórico donde se estaban dando unas aperturas democráticas y neoliberales, socialmente todavía prevalecía una concepción de mundo conservadora y por ende patriarcal (sentido común), producto de un devenir histórico configurado por toda la impronta colonial propia de países latinoamericanos que aún sostienen un control e injerencia por parte de la iglesia católica.

Conectando con lo anterior, debido a la reforma realizada a la Constitución Política de 1886 que dio origen a la de 1991, la relación Estado-iglesia sufre tensiones por varios aspectos, pero que para efectos de esta investigación, se resaltan dos de ellos: El Concordato<sup>47</sup> y la Ley General de Educación. Muestra de lo que pasaba en tal relación es que “el divorcio, el fuero eclesiástico y la educación aparecían como los asuntos de mayor importancia” (El Colombiano, 1992, p. 4C), siendo la laicización de la educación un asunto que no agradó a la iglesia.

---

<sup>47</sup> Es un acuerdo entre la iglesia católica y un Estado, en el cual se pactan lineamientos de interés para el beneficio de las partes. En Colombia el primero se produjo en 1887 y las modificaciones a este se dieron en 1973.

Por tal motivo, y como forma de generar una correlación de fuerzas entre Estado e iglesia para dar principio a negociaciones que otorgaran concesiones a favor de la última, según la publicación de El Colombiano (1992), ésta convocó a movilizaciones masivas “de estudiantes, profesores y directivas de los colegios privados confesionales” para defender la educación religiosa. Dicha “desobediencia civil” como se nombra en la prensa, tuvo sus frutos. “Del inciso 4º en el artículo 68 de la Constitución, pasaron a una definición: las clases de religión sí se van a dar, pero al que quiera” (El Colombiano, 1992, p. 4C).

Es por ello, por lo que en esta parte no se detectan discursos contrahegemónicos, sino posibles aperturas que en el marco de lo institucional abren una que otra fisura para accionar en las instituciones educativas.

Ahora bien, en materia de Concordato lo que obtuvo la iglesia católica a través de sus jornadas de movilización fue:

En lo referente a la educación católica, el órgano salvaguardia de la Carta declaró inconstitucional los artículos XI y XII. (...) Entre tanto el XII acepta la inclusión de la educación católica en los establecimientos oficiales de primaria y secundaria, e indica que el Estado debe promover la creación de institutos de ciencias superiores religiosas. (El Colombiano, 1993, p. 8B)

Es importante manifestar que en el tercer momento de este apartado se profundizará más en torno a la escuela, la educación religiosa y la Ley General de Educación que causó revuelo con el componente de *educación sexual* que venía en dicho “paquete” de propuestas y reformas.

Por otra parte, uno de los “temas” que estuvo en boga por esta década fue la participación política de las mujeres en cargos públicos, principalmente de aquellas que no hacían parte de las clases trabajadoras y que había podido acceder a la educación. Bajo tales proyecciones respectivamente se realizó el “IV congreso nacional de la Unión de Ciudadanas Colombianas” (El Colombiano, 1993, p. 5C) y se propuso un proyecto de ley sobre igualdad de la mujer en dichas instancias gubernamentales que fue rechazado debido al “machismo parlamentario porque su proyecto se sustentaba en estudios de Gobierno para

mejorar la participación de la mujer en los puestos de responsabilidad” (El Colombiano, 1995, p. 2E).

Respecto a lo anterior, Norma Mogrovejo (2009), aclara que:

La llegada de la globalización y el neoliberalismo obligó a cambiar las dinámicas de acción y las perspectivas de análisis, de ahí que se deba hablar no de un único feminismo sino de corrientes que han tomado posición justamente frente al fenómeno de la globalización. (p.107)

Uno de esos posicionamientos fue el del feminismo blanco/burgués que apuntaba a la participación en cargos públicos, moviéndose desde luego bajo las dinámicas de la democracia representativa (burguesa) con la consigna de igualdad política, cuestión que ya marca una diferencia clara respecto al carácter que los encuentros y movilizaciones feministas tuvieron hasta antes de la primera mitad de la década de los noventa y el hecho de que quienes lo realizaran fueran mujeres provenientes de las clases trabajadoras, marca una pauta en el carácter y forma de proceder de ambos posicionamientos.

Lo expresado con antelación está ligado a la llegada del “género” que propició la desvinculación de una lectura-práctica que imbrica la clase, el sexo y la raza, en menor medida.<sup>48</sup> Para Jules Falquet (2014):

En un primer momento, el género fue adoptado con entusiasmo en el continente como una herramienta «revolucionaria» que permitía escapar del naturalismo. Solo al tiempo, apareció como un factor de despolitización, empleado para evitar el término «feminista», que tiene la reputación de espantar, o como sinónimo de moda de la palabra “mujer”, para atraer los

---

<sup>48</sup> Debido al racismo estructural y a lo que Francesca Gargallo (2007) afirma respecto al legado colonial que principalmente las personas blanca-mestizas tenemos. La teoría feminista latinoamericana no arranca de los saberes indígenas y muy pocas mestizas se reconocen en su historia, prefiriéndose occidentales que indias, blancas que morenas, genéricamente oprimidas que miembros de una cultura de la resistencia. El camino de descolonización de la propia teoría emprendido por grupos feministas autónomos, es particularmente importante para el pensamiento feminista latinoamericano porque apunta al cruce, no sólo discursivo, de elementos muy diversos de la economía, la corporeidad, la política, la liberación y la diferencia. Así, el feminismo de raíz india, el feminismo lésbico y de las luchas populares está dando una nueva voz al feminismo latinoamericano. (p. 17).



financiamientos, generalmente ha sido criticado por su carácter impreciso.  
(p. 56)

Muestra de tal concepción es un artículo de prensa en el cual se usan calificativos que le dan a la perspectiva de género aires de discurso contrahegemónico como el siguiente: “sin temor a exagerar podría decirse que desde el surgimiento de la filosofía marxista no existe una propuesta de vida tan peligrosa como la de género” (El Colombiano, 1997, p. 7A), sin embargo la experiencia misma evidencia que este termina siendo un instrumento del Estado capitalista y patriarcal para cooptar líderes feministas visibles, desintegrar al movimiento al volverle dependiente de los financiamientos de las ONG’s y sus parámetros, propiciando así la institucionalización de varias organizaciones y con ello la instalación de algo que se ha llamado “tecnocracia del género”<sup>49</sup>.

El género como estrategia del Estado para atacar las luchas feministas y desintegrar el movimiento feminista, ha sido fundamental para la consolidación del neoliberalismo, según lo afirma Jules Falquet (2014), porque:

Por una parte, orienta a formar alianzas en la perspectiva del cuestionamiento de las normas de género, sin plantear el tema de las relaciones estructurales de poder del sexo; por otra parte, aleja de las alianzas con otros grupos que comparten luchas antirracistas y/o de clase. Es por ello que se trata de un concepto reductor y despolitizante que conviene perfectamente al modelo neoliberal. (p. 60)

Si bien la “*perspectiva de género*” no se define en esta investigación como discurso contrahegemónico, se reconoce que permitió posteriormente, en una sociedad conservadora como la colombiana, ciertas aperturas en materia de programas para la inclusión de diversidades sexuales y de género, educación sexual y vincular en los textos escolares contenidos de enseñanza referidos a la cuestión de las mujeres y otras problematizaciones. Esto se abordará con detalle más adelante.

---

<sup>49</sup> Las mujeres y ciertas lesbianas que hicieron parte de las ONG’S e instituciones estatales, lograron ser unas expertas sobre el género, la equidad de género, la diversidad sexual o las “minorías sexuales”, pero ello implicó restringir su accionar a las demandas institucionales, y la reducción del carácter subversivo del feminismo.

Por último, respecto a la escuela se localizan principalmente discursos hegemónicos y exigencias que socialmente se le hacen en torno a la formación y la libertad de expresión de quienes estudian -sólo por poner dos ejemplos-, no obstante se puede evidenciar, de acuerdo a lo compartido, que la incidencia política e ideológica de y en la escuela pública no es un asunto menor, no es prudente tomárselo tan a la ligera ya que dicho espacio es un territorio propicio también para el posicionamiento de significados, enunciados, prácticas y discursos contrahegemónicos que pugnan por el sentido común patriarcal, racista, clasista y, por tanto, colonial.

Más aún, “la condición necesaria para que (...) una experiencia educativa tenga viabilidad, es que los sujetos implicados crean en su necesidad (...) El consenso es indispensable para educar y educarse” (Adriana Puiggrós, 1999, p. 148). Es por eso que si profesoras/es y estudiantes como sujetos/as directamente implicadas/os en el acto educativo no ven como algo indispensable identificar, estudiar, combatir los órdenes de opresión/explotación<sup>50</sup> y nombrar dicho *saber* producto de la práctica cotidiana y las relaciones pedagógicas en las escuelas como construcción colectiva para la liberación, va ser muy difícil desmitificar la escuela como escenario dirigido a la reproducción de las ideologías dominantes.

No se puede obviar de todas formas que quien detenta el poder planifica el sistema educativo de tal manera que va hilvanando y posicionando los elementos que generan cohesión (hegemonía) en una sociedad concreta y condicionada por intereses de clase. No por nada la iglesia tomó una posición beligerante frente al Estado cuando veía en peligro su injerencia en las instituciones educativas.

Antes de la Constitución Política de 1991, es decir, con el Concordato, la iglesia católica imponía “de forma indiscriminada que los planteles educativos oficiales *incluy[er]an*<sup>51</sup> la enseñanza y formación religiosa según el ministerio eclesial” (El Colombiano, 1993, p. 12A), pues esto permitía reforzar su hegemonía ideológica y mantener el control moral y social. Ahora, “el problema no era sólo de concordato, sino de

---

<sup>50</sup> Capitalista, racista y patriarcal.

<sup>51</sup> La palabra en el archivo original es “incluyan”

un proyecto de ley general de educación” (El Colombiano, 1992, p. 4C), por ende la *depuración de la escuela* fue una estrategia importante direccionada por el Vaticano, donde exhortaba “a promover también la mejora de los instrumentos educativos” (El Colombiano, 1992, p. 10C), ante la “amenaza feminista” y la *laicización de la educación* producto de un contexto de globalización y de neoliberalismo materializado en la apertura educativa cuyo rostro fue la Ley General de Educación de 1994. Aunque dicha Ley y la *laicización* no son un discurso contrahegemónico, sí abre fisuras permitiendo márgenes de acción en la vida cotidiana de la escuela, uno de ellos es la *educación sexual*, aunque frente a la heterosexualidad obligatoria como régimen político, en sí misma no representa una propuesta transgresora.

En esa misma línea, se venía problematizando la importancia de la *educación sexual integral* en las instituciones educativas y de qué manera abordarla. Por tal motivo, “la formación sexual, como toda formación, se ha de dar de modo paulatina y completa (...) la educación sexual no puede reducirse a una sola lección porque son muchas. No es propio tampoco de una edad determinada” (El Colombiano, 1994, p. 3C). Si bien, esto puede tomarse como una propuesta hecha por el Estado en materia jurídica, se sabe que la ley no precede al hecho social, sino que el hecho social antecede a la norma, de ahí lo potente de este aspecto. Lo que se quiere destacar es que ha sido producto de las presiones, tensiones, necesidades sociales surgidas cotidianamente producto de la *disputa ideológica*, que se puede hablar de *educación sexual* con todos los cuestionamientos y aspectos a resaltar en este momento en torno a la forma y el fondo. El *acumulado histórico-político* que ha dejado organizaciones o movimientos feministas, y que se han configurado en un *saber* que personas de distintas generaciones llevan en sus prácticas y discursos, influyeron en la constitución de normativas que hoy por hoy, con todas las trabas o con todas las voluntades, se implementan en instituciones educativas.

Pues bien, otro discurso hegemónico respecto al sistema educativo y la escuela es el de la *educación elitista*. En el Primer Encuentro de Mujeres Populares, “las madres se quejan de que con los costos de la educación superior, los jóvenes tampoco tienen acceso a las universidades” (El Colombiano, 1992, p. 5B), además de que hay una *censura a la libertad de expresión* por parte de algunos profesores hacia estudiantes.

“Otro aspecto importante es la ignorancia de la sexualidad por parte de las mujeres de los sectores populares (...) Dicen que necesitan un cambio en los patrones culturales que les inculcaron desde pequeñas” (El Colombiano, 1992, p. 5B), señalando en ello la *ausencia de educación sexual integral*. Aquí se observa claramente cómo opera la división sexual del trabajo y el trabajo reproductivo -aspectos claves del régimen político heterosexual-, como labor asignada socialmente a las mujeres. La enseñanza en espacios de socialización o instituciones como la familia le es conferida a las mujeres del hogar (principalmente la madre), sin embargo dicho papel (en torno a la enseñanza) muta con diferenciaciones, por supuesto, cuando se trata de la escuela como territorio que habitan estudiantes gran parte de su tiempo.

En la revisión de los artículos de prensa se pudo detectar una exigencia que a su vez puede convertirse en un discurso contrahegemónico referido a la heterosexualidad obligatoria dependiendo de cómo lo han asumido -y asumen- las profesoras: *la formación integral del profesorado*. Dicha formación no depende de los conocimientos curricularizados ni de las disciplinas estudiadas durante años en facultades que siguen las directrices del Estado. Aun así, lo anterior no puede desdibujar los aportes que personas han hecho y hacen al posicionar discursos y prácticas contrahegemónicas en los lugares que habita. La *formación integral del profesorado* se encuentra mediada por la ética y el compromiso político, y si esta, producto de la investigación se ha planteado como una exigencia, es porque también es una carencia.

Un último discurso que si bien no es contrahegemónico sí genera ciertas aperturas, es el derecho al *libre desarrollo de la personalidad*. El caso de una estudiante expulsada del colegio por estar en embarazo, da cuenta de ello. Allí se violentaba sus “derechos fundamentales a la educación, a la igualdad ante la ley, desarrollo de la personalidad y al debido proceso” (El Colombiano, 1994, 3A). Apelar a este discurso ha sido una de las formas que han tenido estudiantes para hacerse valer mediante mecanismos democráticos como las tutelas, de las cuales han emergido sentencias dictadas por la corte

constitucional<sup>52</sup> que antes no estaban contemplados ante la “Ley” y que sin embargo, han sido otra herramienta útil para proteger sus derechos.

### **Experiencias que se conectan: voces de dos activistas feministas de la década de los noventa.**

En un principio la pretensión fue realizar mínimo cinco entrevistas a feministas cuyo quehacer político hubiese tenido asidero en la década de los noventa, sin embargo se dificultó debido a dos situaciones: la primera fue la falta de relevos generacionales que ocasiona la desconexión y ausencia de reconocimiento entre viejas y nuevas generaciones, lo que impide saber algo tan básico como quiénes fueron las que estuvieron en dicha década, que es una problemática estructural de muchos movimientos que se posicionan como anti hegemónicos. La segunda razón fue que no hubo suficiente tiempo para emprender dicha búsqueda, además de que se tuvo contacto con un par de feministas más, pero al final no se pudo concertar un encuentro.

Agregando a lo anterior, las feministas entrevistadas no tenían mucha experiencia ni un vínculo directo con la escuela en su quehacer político, entonces se planteará a continuación algunos elementos para evidenciar que la *conciencia feminista, formación feminista y postura feminista* son pilares del pensamiento feminista como *saber* que al ser compartido por compañeras de antaño, principalmente a otras mujeres y lesbianas de nuevas generaciones, se afianza o circula de acuerdo a los lugares de enunciación de quienes lo han interiorizado y que lo posicionan cotidianamente.

Pues bien, cuando en 1994 se publica la Ley General de Educación, como ha pasado recientemente con la Cátedra para la Paz por ejemplo, el Ministerio de Educación le entregó a las directivas docentes de las Instituciones Educativas y éstas luego a las/os profesoras/es, los lineamientos para implementar lo concerniente a la educación sexual sin

---

<sup>52</sup> Lo que las disidencias sexuales y de género han podido lograr en términos de garantías de derechos ha sido por medio de las sentencias de la Corte constitucional que representan un instrumento fundamental, ya que en materia legislativa es muy poco lo que se ha hecho al respecto.

tener herramientas de cómo hacerlo. Cuenta la profesora Alejandra Restrepo<sup>53</sup> que por ese tiempo bajo el discurso de género -pues no podían nombrarse como feministas-, implementaron ella y otras compañeras un proyecto CERFAMI que se llamaba *Derechos sexuales y reproductivos y construcción de la igualdad y la equidad de género en tres comunidades educativas de Medellín y un municipio vecino*, que precisamente entró y logró ubicarse en colegios de la ciudad y de ese municipio” (Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo, 2019), disminuyendo los embarazos en adolescentes, problemática que estaba en boga y que generaba preocupaciones en torno al cómo contrarrestarlo. Según ella, todavía no se hablaba de diversidades sexuales debido a lo restrictiva que era la perspectiva de género.

Ahora, respecto al contexto del movimiento feminista, Alejandra Restrepo continúa diciendo que:

Los ochenta es de mucha movilización; los noventa de mucha institucionalización, y la categoría de género también se institucionaliza en los noventa. Entonces la orientación de Naciones Unidas y de otros organismos, era hasta para las organizaciones mixtas: “le financiamos su proyecto pero si tiene perspectiva de género”. Incluso eso dentro de las organizaciones de Derechos Humanos, en este país, generaba tensión porque ellos decían: ¿Por qué nos obligan a meter el cuento? Entonces ellos ponían hombres y mujeres, y ya con eso creían que resolvían la perspectiva de género, pero de muy mala gana a veces, y otra gente pues más sensible empezamos discusiones. (A. Restrepo, comunicación personal, 21 de mayo, 2019)

---

<sup>53</sup> Alejandra Restrepo es trabajadora social, egresada de la Universidad de Antioquia; docente en el Departamento de Trabajo Social, docente vinculada de medio tiempo e investigadora en investigación social o líneas de profundización en dicha universidad.

Es socia de la corporación “Vamos Mujer”, una organización de mujeres y feminista, proceso al que se vincula hace más o menos 19 años. Pertenece al grupo de Género, Subjetividad y Sociedad, del INER; tiene una maestría y un doctorado en Estudios latinoamericanos en la UNAM y hace parte de la Red Americana de Ciencia, Tecnología y Género, por ese vínculo con la UNAM. Además, entiende su posicionamiento como feminista como un proceso paulatino.

Por su parte Teresa<sup>54</sup>, activista feminista cuyo quehacer político se situó más en el sindicalismo y en el movimiento social de mujeres, afirma respecto a la coyuntura de la Constitución Política de 1991, que:

Abrió puertas y abrió ventanas para que empezáramos justamente a hacer requerimientos y demandar políticas públicas distintas, entonces también se empieza a decir: necesitamos hablar de los derechos sexuales y reproductivos, aún ahí hay un vacío, porque parte de las compensaciones de esa demanda por los derechos sexuales y reproductivos era en la clínica de la mujer en Medellín y en el gobierno de Alonso Salazar aquí en la alcaldía de Medellín por orden de la iglesia, la clínica no se llevó a cabo, o sea que la iglesia sigue dominando el Estado. (T. Castro, comunicación personal, 17 de junio, 2019)

Añadido a ello, Teresa plantea que la llegada de la teoría feminista ha significado un aporte crucial para esa revolución cultural que se viene gestando desde mucho tiempo atrás, señalando que:

Es muy importante también aclarar que hoy estamos hablando de género, de diversidad sexual, hoy estamos hablando de manuales, de todo lo que estamos hablando en la escuela y en la sociedad porque el movimiento social de mujeres propició absolutamente todo esto y desde luego las feministas. (T. Castro, comunicación personal, 17 de junio, 2019)

Lo anterior explica cómo producto de un *acumulado histórico-político* de luchas y reflexiones, van ganando terreno en el ámbito educativo y social las reivindicaciones de corte feminista. Otro asunto a discutir es la forma que adoptan cuando el mediador y ejecutor es el Estado, pero esa es una cuestión en la cual no se hará inmersión.

Ahora, en materia de sistema educativo, es con el mandato de Ernesto Samper Pizano<sup>55</sup> “donde se empieza a hablar en ese plan decenal de educación de 1996 al 2005 (...)

---

<sup>54</sup> Profesora feminista y sindicalista desde la década de los 90's que actualmente trabaja en la facultad de educación de la Universidad de Antioquia y participa en el Movimiento Político de Mujeres “Estamos Listas”.

de la incorporación de la categoría de género en la política educativa por primera vez” (T. Restrepo, 2019, comunicación personal, 17 de junio, 2019), más concretamente aparece la equidad de género como apuesta inclusiva<sup>56</sup> y por allá en el 2003 se introyecta también el componente de diversidad sexual, “pero mire que todavía en los colegios no hemos podido lograr la armonización de los manuales de convivencia en el tema de género y diversidad sexual y estamos quedadísimos” (T. Castro, comunicación personal, 17 de junio, 2019). Esto refleja las contradicciones sociales y que el hecho de que se estipule en la ley asuntos como la educación sexual, la diversidad sexual o la equidad de género no es garantía de que socialmente se acogerán sin resistencia alguna, máxime cuando ello implica cambios en el sentido común de la gente y en sus prácticas.

**Acercamientos desde los textos escolares: más allá del currículo como “simple” selección de contenidos.**

En el proceso de búsqueda de información que posibilitara dar respuesta al objetivo específico uno, no se había contemplado como elemento de análisis los textos escolares, aun cuando se reconoce que son material de gran importancia, pues constantemente circulan entre las aulas de clase y se han configurado como una guía en las prácticas educativas y de enseñanza de algunas profesoras en su quehacer pedagógico. No obstante, producto de la sugerencia de una profesora Mariela Rodríguez de la Facultad de Educación en una asesoría sobre el método de investigación, se dio inicio al rastreo de libros de texto por varias bibliotecas de la ciudad de Medellín.

Para ello se definieron tres criterios de búsqueda. El primero, que los textos fueran del área de ciencias sociales; el segundo, que los libros correspondieran al grado noveno en concordancia con los contenidos que sugieren los lineamientos curriculares y los estándares de competencia para ciencias sociales; y el tercero, que este material se hubiese publicado en la década de los noventa, no obstante, el caminar se encargó de orientar la misma búsqueda de información, pues aunque el rastreo se realizó en diferentes bibliotecas, sólo se

---

<sup>55</sup> Mandato iniciado el 7 de agosto de 1994 y culminado en 1998.

<sup>56</sup> La inclusión nos resulta peligrosa puesto que busca paradójicamente homogeneizar a quienes son producidas/os como “las/os otras/os”, además, de hacer creer a la gente que forma parte de un Estado supuestamente “vinculante”.



encontró material que respondiera a los intereses de la presente investigación, desde el año 1997 puesto que en los textos de años publicados previamente no se pudo registrar información sobre *la condición de la mujer, la equidad de género, el acumulado histórico-político* del movimiento feminista o un tema cercano, como en los textos seleccionados.

En ese sentido, se optó por la biblioteca Infantil de Comfama San Ignacio, pues allí pudo encontrarse material bibliográfico de diferentes editoriales y grados escolares. La cantidad de libros seleccionados responde a un total de ocho, los cuales posteriormente se analizaron bajo el ACD. Valga la redundancia, el análisis e interpretación de la información se realizó a partir de las unidades de análisis, unidades de sentido y categorías, las cuales se sintetizan en memos analíticos. Finalmente de este proceso queda un total de siete textos: cinco de la editorial Voluntad (1997, 1999, 2000, 2003 y 2006), uno de la editorial Educar (2004) y uno de la editorial Norma (2005).

Antes de iniciar hay que aclarar que el rastreo y análisis de los textos escolares se llevó a cabo con la pretensión de que estos ampliaran el marco interpretativo de la presente investigación, porque se reconoce que si bien ellos fueron escritos para dar respuesta a la apertura escolar de la década del noventa con la Constitución Política de 1991, la derogación del Concordato en 1993, la Ley general de Educación, el Plan Decenal de Educación y la reforma de los lineamientos curriculares para la enseñanza de las ciencias sociales en 2002, nada garantiza que dichos textos circulen en la escuela, y en caso de que sí pasara, no hay forma de constatar que fueran abordados por las/os profesoras/es en sus clases.

Por tanto, en este apartado se pretende compartir las discursividades halladas en los textos escolares, pues estos al igual que la prensa, representan una posibilidad de evidenciar el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria. Es importante esbozar que ubicar títulos como *“la equidad de género”*, *“el papel de la mujer en la construcción y transformación de Colombia”*, *“mujer y familia en el siglo XVIII”*, por mencionar algunos, en dichos textos no significa *per se* el posicionamiento de discursos contrahegemónicos, sin embargo sí abre aperturas para su enunciación.

La presencia de temáticas como la equidad de género en los textos escolares son producto de políticas multiculturales globales iniciadas en el Norte, así como de las exigencias socialmente hechas a la escuela, específicamente, con el Plan Decenal de Educación<sup>57</sup> (1996 - 2005) que entre sus propósitos esperaba “superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo”, para lo cual propone como meta la definición de estrategias y acciones que permitan erradicar las situaciones de sanción social en la educación por cuestión de género, raza, etnia, residencia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social, posición económica o credo religioso.

Allí se evidencia cómo en la década de los noventa en el país se generó un clima en el marco institucional de reconocimiento sobre las políticas de segregación y exclusión en relación a las mal llamadas “minorías”, y que a su vez produjo aperturas escolares. “En el caso de los lineamientos de Ciencias Sociales que nacen con esa época, (...) uno de los ejes articuladores (...) tenía que ver con diversidad, por ejemplo, y de compartir los asuntos de género” (H. Díaz, comunicación personal, 13 de mayo de 2019). Ello está vinculado específicamente con los debates sobre la integralidad de las ciencias sociales a raíz de la reforma curricular.

Respecto a ello, Astrid Sánchez (2012) sostiene que el informe presentado por la Comisión Gulbenkian, uno de los documentos en los que se soporta la reforma curricular de las ciencias sociales difundida en el 2002:

Sustentó (...) la aparición de otras disciplinas sociales como la antropología, los estudios orientales, multidisciplinarios, culturales y los estudios de área, además de otro tipo de discursos que empezaron a circular a propósito de las tensiones entre el mundo modernizado y el mundo por modernizar, surgieron así los estudios sobre la mujer, las negritudes y las comunidades indígenas, los cuales paulatinamente fueron propiciando la integración de las disciplinas sociales. (p. 58 -59)

---

<sup>57</sup> Para conocer más información al respecto se sugiere remitirse a la información en el siguiente enlace: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85242.html>

A lo anterior se suma la expansión del neoliberalismo y la cooptación del discurso feminista por instituciones como Naciones Unidas y ONGs, que como pudo leerse en el apartado de la prensa, derivó en la tecnocracia de género. Así lo evidencia lo planteado por el Ministerio de Educación (2002) en los lineamientos curriculares de ciencias sociales, pues se señala que:

La selección de los ejes es el resultado de un encuentro entre las experiencias que han realizado organizaciones internacionales, especialmente la UNESCO, los derechos y deberes que señala la Constitución Política, las finalidades previstas por la Ley General de Educación (115/1994), las prioridades establecidas por el Plan Decenal y las pautas de los distintos lineamientos en áreas afines de las Ciencias Sociales publicados por el MEN. (p. 92)

Con relación a ello, es pertinente afirmar que la década de los noventa ha sido decisiva para la configuración de la escuela actual, pues allí se generaron aperturas que si bien están ceñidas al marco institucional, propician un clima que amplía el accionar y permite plantear cuestionamientos a esa escuela inmóvil y hermética.

Después del breve contexto sobre lo que estaba pasando con la escuela y los debates sobre la enseñanza de las ciencias sociales a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, se va proceder a compartir los hallazgos en los textos escolares. Con el propósito de facilitar su lectura, se realiza un proceso de división por categorías que engloban la información encontrada en los mismos: *perspectiva de género*, *rebeldías cotidianas* y *acumulado histórico-político*, siendo recurrentes las disputas ideológicas y tensiones en las que dichos discursos emergen.

### ***Perspectiva de género***

En los textos titulados *la aldea e inteligencia social 9* publicados por la editorial Voluntad en el año 2000 y 2003, respectivamente, se evidencia sólo un elemento que escasamente se acerca a las búsquedas de la presente investigación. En estos textos aparece un escrito con información sobre algunos de los compromisos asumidos por entes

gubernamentales de los diferentes países del mundo respecto a la *opresión de la mujer*<sup>58</sup> en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing en 1995.

En ese sentido, los textos permiten entrever que si bien estas conferencias se realizan con representantes oficiales de los Estados de todo el mundo para garantizar avances en materia de derechos, ello no coincide con la práctica puesto que en el mismo libro de texto se encuentran citas como la siguiente: “Argentina y Colombia figuran entre los países latinoamericanos que retrocedieron en las políticas de promoción de la mujer, por cuanto han recortado los recursos para sus respectivas oficinas gubernamentales de la mujer” (Granada, Rodríguez y Sarmiento, 2000, p. 220).

Lo anterior da cuenta de tres cuestiones: pese a que los gobiernos asumen unos compromisos no hay esfuerzos sustanciales por materializarlos; bajo el discurso de “la condición de la mujer” se esconde la esencialización de dicha categoría reproduciendo el mito de que ser mujer es un proceso natural y que no hay diferencias de clase y “raza” entre las mujeres, es decir, presenta el ser mujer como una categoría homogénea; además, que lo que hasta ahora se ha podido lograr en materia de derechos para las mujeres y niñas, es fruto de las luchas emprendidas por el movimiento social de mujeres y lesbianas feministas.

Sumado a ello, los dos textos abordan las diferentes situaciones de vulnerabilidad de la infancia y enuncia varias situaciones de violencia a las que son sometidas niñas y niños, sin embargo se hace hincapié en la violencia sexual a la que quedan expuestas/os principalmente por su posición de clase y prueba cómo la imbricación de los poderes incrementa los niveles de violencia y vulnerabilidad de la infancia:

Se estima que cada año más de un millón de niños y niñas menores de 16 años son vendidos para brindar servicios sexuales a más de 12 millones de “clientes”. Muchos niños y niñas son coaccionados, secuestrados, vendidos y engañados o sometidos a distintos tipos de tráfico para encuentros sexuales. (Riveros y Sarmiento, 2003, p. 175)

Lo enunciado con antelación se ubica inclusive en títulos como “*situación de la mujer y la niñez en el mundo*” y “*la mujer y la niñez en un mundo globalizado*”, pues allí

---

<sup>58</sup> En los textos originales no se nombra como opresión sino como la condición de la mujer

se advierte que efectivamente hay un reconocimiento de la situación de la mujer y la infancia, sin embargo no es posible identificar discursos contrahegemónicos, porque dichos materiales se encargan de nombrar las situaciones de violencia, exclusión y discriminación contra las mujeres, sin problematizar la hegemonía masculina, el empobrecimiento al que están sometidas muchas mujeres o la racialización de sus cuerpos, por poner algunos ejemplos.

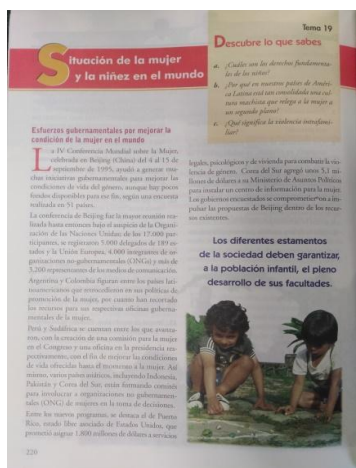


Figura 1. Situación de la mujer y la niñez en el mundo. Fotografía del texto encontrado en el libro “Aldea 9. Sociales integradas, historia y geografía” de la editorial voluntad. Elaboración propia.



Figura 2. La mujer y la niñez en un mundo globalizado. Fotografía del texto encontrado en el libro “Inteligencia social 9.” de la editorial voluntad. Elaboración propia.

Por otro lado, en el texto “*Ciencias sociales. Propuesta curricular integrada.*” publicado en el 2004 por Educar, se resalta la Constitución Política de 1991 como elemento que posibilita hablar de la opresión<sup>59</sup> de la mujer:

En la Constitución Política de 1991, en nuestro país se reconoce la “equidad de género”, es decir, que se respetan los derechos de las mujeres y se proclama la igualdad entre hombres y mujeres, lo que indicaría que en Colombia se proporciona a las personas los mismos derechos sin tener en cuenta el sexo. (Granada, 2004, p. 10)

No obstante, nombrar la *equidad de género* no significa que socialmente sea aceptada, pues “en teoría, el mundo contemporáneo [la] reconoce y acepta (...) pero la vida cotidiana nos muestra que son muchas las situaciones en las que persiste la discriminación hacia las mujeres” (Granada, 2004, p. 10).

Por ello, hablar de esta trae consigo *posibles aperturas* y paradójicamente tensiones, debido a que es un término que ha servido para invisibilizar la desigualdad sustentada en el sistema sexo-género con afirmaciones cotidianas como por ejemplo: “los hombres y las mujeres son iguales”.

A propósito Harding (como se citó en Bartra, 2002), señala que:

Los llamados a la diversidad, al relativismo, al pluralismo y al multiculturalismo frecuentemente sirven a los intereses explotadores del androcentrismo, el racismo, la heterosexualidad obligatoria y la hegemonía burguesa. La tolerancia de la diversidad en los márgenes del poder es una artimaña típica de los poderosos que les permite pensar que son justos hacia los otros sin tener que renunciar a su habilidad para controlar los destinos de los otros. (p. 143)

En el Estado se han configurado discursividades que nombran “otras” existencias desde algunas de sus políticas, no obstante “mientras más decretos aparecen de inclusión

---

<sup>59</sup> Nombrada en el texto original como condición.

más excluyentes somos, porque una cosa es el discurso y otra cosa es la realidad” (H. Díaz, comunicación personal, 13 de mayo de 2019), es decir, ello agudiza las disputas sociales, políticas e ideológicas en las cuales se busca mantener el consenso general basado en el orden social/sexual dominante o edificar uno nuevo y distinto.

### ***Rebeldías cotidianas.***

En el texto “*Huellas. Historia universal*” publicado por voluntad en el año 1999, se pudieron registrar varias situaciones en las que en diferentes momentos históricos algunas mujeres en sus cotidianidades y en medio de la represión, violencia y explotación, encontraron formas de rebelarse contra ello.

En cuanto a los contextos de guerra, se encontraron mujeres que asumieron los roles de género asignados a los cuerpos sexuados como masculinos para poder participar en la contienda militar sin tener que ejercer en muchas ocasiones las labores que históricamente se les ha asignado a los cuerpos sexuados como femeninos; además de encontrar posibilidad de maniobrar en otros escenarios y oficios:

En el ámbito de la medicina y la terapéutica las mujeres ingresaron en número considerable. Por su habilidad y experiencia las mujeres estuvieron en condiciones de competir con los curanderos varones. Mientras que en 1321, se otorgó el título de cirujano a la esposa de Mateo Romano por parte del Duque Carlos de Calabria, en la Facultad de Medicina de París se impidió que las mujeres practicasen la medicina, lo que llevó a que muchas ejercieran clandestinamente. (Martá y García, 1999, p. 119)

Lo anterior, señala que algunas mujeres han encontrado en la clandestinidad un mecanismo de resistencia ante la opresión y un espacio para orientar sus existencias desde sus intereses. Ello está conectado con la desobediencia al mandato heterosexual.

Es importante resaltar que la iglesia se convirtió, de acuerdo con ciertos momentos históricos, en una suerte de refugio para las mujeres que se negaban a dedicarse toda su vida a complacer un hombre. “Muchas mujeres huyeron a tal situación y solicitaron la

anulación del matrimonio eclesiástico o se refugiaron en un convento” (Martá y García, 1999, p.117).

Así mismo, pudo hallarse que en la Edad Media “la presencia de mujeres en otros oficios que requerían esfuerzos físicos fue considerable” (Martá y García, 1999, p. 120), lo que pone en cuestión la estratificación genérica que a partir de la asignación de roles define y establece relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres, así como comportamientos que pueden o no pueden asumir.

Esto explica por qué algunas cansadas de las violencias económicas, emprendieron luchas para manejar su propio dinero y realizar actividades comerciales sin intervención de ningún varón. “Un gran número de mujeres practicaban el comercio menor en la ciudad vendiendo productos elaborados por ellas mismas” (Martá y García, 1999, p. 119). Además, de que recurrían a la autogestión que permitió considerablemente su independencia económica y atenuar relaciones jerárquicas de dominación.

Por otro lado, cabe resaltar la existencia de aquellas que se atrevieron a hacer palabra escrita sus pensamientos, marcando precedentes en la poesía pues “muchas monjas se dedicaron a escribir poesías y a transcribir obras clásicas de literatura. Roswitha de Gandersheim, por ejemplo, fue autora prolifera de prosa y poesía” (Martá y García, 1999, p. 117).

La historia patriarcal ha invisibilizado los aportes hechos por mujeres en términos teóricos, científicos y literarios como consecuencia de que ésta sea mayoritariamente escrita por hombres. Por tanto, se considera fundamental que en los textos escolares se hable de la “otra historia”, esa que viene siendo contada y en la cual muchas se posicionan como referentes políticas.

Por otra parte, la división sexual del trabajo se localiza en este apartado como discurso hegemónico atribuido a las personas a través de habilidades, competencias, valores y responsabilidades con base en las características biológicas (visibles) asociadas a un sexo en específico. Tiene por característica la división del trabajo productivo - reproductivo y de cuidados, en donde este último no se reconoce como tal, siendo asignado a las mujeres de acuerdo a la estratificación genérica.



Esta diferenciación se planteó en la ideología de las “esferas separadas”, con la cual se aceptó la división sexual del trabajo como una división natural. Ello puede evidenciarse en el texto de la editorial *Voluntad* publicado en 1997, donde se afirma que “las mujeres *no podían* votar, no tenían autoridad sobre sus riquezas materiales, no podían estudiar carreras profesionales, ni aparecerse sin un hombre a un juzgado” (Gallego, Zarama, y Galindo, 1997, p. 156).

Ante tales dinámicas hubo mujeres que se pronunciaron al problematizar que, si bien el trabajo reproductivo y de cuidados ha estado a cargo de ellas, la casa ha sido un espacio de disputas debido a dinámicas impuestas por la hegemonía masculina, planteando además que ni siquiera en las labores domésticas había autonomía y poder de decisión.

Por ello, “las mujeres comenzaron a exigir participación en las decisiones del hogar y una nueva manera de percibir la relación de pareja y la sexualidad” (Farfán, 2005), revirtiendo la impronta de la mujer insumisa y abnegada a merced de los deseos de los hombres.

En ese orden de ideas, la soberanía del cuerpo se configura como posicionamiento político, de politización de la existencia de las mujeres y de lugares de enunciación desde donde se materializa la construcción de una conciencia política que repercute en la toma de decisiones, la cimentación de criterios y de banderas de lucha que no son solamente de corte personal, sino que tienen asidero en lo colectivo.

Un elemento a resaltar allí es la apuesta por la educación sexual integral mencionada en el texto publicado por la editorial *Voluntad* en el 2006, donde se afirma que “no hemos formado profesionales en educación sexual de forma adecuada (...) No le hemos prestado atención a la calidad de la educación sexual” (Aguilar, Martá y Rodríguez, 2006, p. 144). Por tanto, esta es fundamental pues desde los posicionamientos políticos del actual trabajo, se trata de una formación sustentada en la reflexión sobre la soberanía del cuerpo, el no cercenamiento de las existencias, el cuestionamiento de los órdenes establecidos<sup>60</sup>, cómo se

---

<sup>60</sup> Capitalismo, colonialismo, patriarcado y racismo.

imbrican dictaminando el deber ser de las personas, las formas jerárquicas de relacionamiento y las alternativas a ello.

### ***Acumulado histórico- político***

Respecto al acumulado político de las mujeres se encontró información en cuatro textos: Voluntad (1997 y 1999) y Educar (2004 y 2005). En estos pueden ubicarse varios elementos que parten desde la organización social de los pueblos ancestrales en el continente americano hasta una fase del movimiento feminista a finales del siglo XX.

Para empezar, es importante señalar que los textos “*Ciencias sociales. Propuesta curricular integrada*” y “*Nuevas identidades 9. Sociales*”, ambos publicados por la editorial Norma en los años 2004 y 2005, resaltan respectivamente el papel de la mujer entendido como unidad articuladora, pues en la estructuración y construcción de los pueblos, éstas eran vitales debido a que había un reconocimiento social de los trabajos que desempeñaban, sus significaciones y aportes en la organización de la vida en comunidad:

En las sociedades precolombinas, las mujeres ocuparon un lugar central en la explicación del mundo, en la estructuración de (...) todos los aspectos relativos a la organización de la sociedad. En estas comunidades, la mujer fue el centro del nacimiento de la cultura (...) Las representaciones que hicieron diferentes culturas acerca de la madre tierra y de la luna, simbolizaron la presencia y la importancia de la mujer.

Un ejemplo de la importancia de la mujer en las comunidades precolombinas se aprecia en la cosmogonía muisca, donde la creación del Universo y el poblamiento de la Tierra se explica por la presencia de la diosa Madre **Bachué**. (Farfán, 2005, p. 234)

Sin embargo, con el proceso de colonización, colonialismo y colonialidad se instauraron no sólo lógicas capitalistas avanzadas en relación a las formaciones pre capitalistas existentes en este continente, sino que además se instalaron prácticas patriarcales y racistas que configuraron el sentido común de los pueblos originarios:

Mientras en las culturas aborígenes de América Latina la mujer indígena tenía un papel fundamental en el nacimiento de las culturas nativas, la mujer española poseía un papel subordinado y de inferioridad, de acuerdo a los valores católicos de la sociedad feudal. (Granada, 2004, p. 13)

En este proceso la religión católica estableció conductas para las mujeres tales como la virginidad, la pureza, el matrimonio y la familia monogámica. Eso generó cambios en la organización social de los pueblos de América.



Figura 3. La mujer y su participación en la construcción de la sociedad colombiana. Fotografía del texto encontrado en el libro “Nuevo identidades 9. Sociales” de la editorial Norma. Elaboración propia.

Por otra parte, en Colombia los precedentes del movimiento de mujeres estuvieron marcados por la participación de algunas de ellas en las insurrecciones independentistas. “Entre 1816 y 1819, durante la reconquista española, algunas mujeres de la Nueva Granada, disfrazadas de soldados, combatieron al ejército realista” (Farfán, 2005, p. 236), sin embargo muchas de ellas fueron acusadas, enjuiciadas y hasta fusiladas como fue el caso de Policarpa Salavarrieta.

La participación política de las mujeres en el contexto que propone el texto escolar, se enmarca en la lucha de clases y la liberación del yugo español desde varios frentes, sin embargo la sanción social fue el fusilamiento o encarcelamiento, no sólo por haberse

sublevado a la corona, sino ante la concepción de mujer que establecía dicha sociedad patriarcal.

Sumado a ello, en Colombia a raíz de la influencia de María Cano y de su posicionamiento como referente del movimiento obrero, se dio apertura a la existencia de escuelas normales y nuevas oportunidades educativas para las mujeres. “Su masivo desempeño en la labor docente produjo la aparición de un movimiento intelectual y de publicaciones que abogó por los derechos de la mujer y criticó las prácticas discriminatorias de que eran objeto” (Farfán, 2005, p. 240). Así como María Rojas Tejada quien abogó por el derecho a la educación de las mujeres.

Un elemento más a resaltar son las posturas feministas de profesoras que según lo planteado en el texto *Nuevo identidades 9*, “fueron el núcleo de los primeros grupos feministas que articularon un juicio a la sociedad y protestaron contra la desigual condición jurídica y educativa de la mujer y su limitado poder político y económico” (Farfán, 2005, p. 240). Además de abogar por la igualdad, estas mujeres prueban que las banderas de lucha del feminismo han logrado posicionarse en el contexto escolar. La emergencia de dichos discursos en la escuela crea fisuras que transforman las prácticas educativas y se van configurando de a poco otras concepciones de mundo.



Figura 4. La conquista de los derechos de la mujer. Fotografía del texto encontrado en el libro “Legado 9. Ciencias sociales integradas” de la editorial Voluntad. Elaboración propia.

Ahora bien, como ha podido leerse al inicio del presente capítulo y pudo observarse en el proceso de análisis de los textos publicados por Voluntad (1997 y 1999), Educar (2004) y Norma (2005), el acumulado político e histórico del movimiento de mujeres y lesbianas feministas está concentrado en el siglo XX. En este movimiento confluyen colectividades y sujetas políticas que se encuentran en reivindicaciones, exigencias, agendas o banderas de lucha comunes:

Entre 1970 y 1980 surgieron varios movimientos feministas de mujeres campesinas, universitarias, obreras que reflexionaron acerca de nuevos retos a conquistar, en el campo de la sexualidad, la salud, la familia, la relación de pareja, la militancia política, el poder y el desarrollo del país. Mientras que en la década de 1990 se debatieron temas como la identidad y la autoestima, la calidad de vida, la democracia, los Derechos Humanos, la paz y el desplazamiento forzado. (Farfán, 2005, p. 247)

Allí se dan acciones conjuntas de variada tonalidad y sus construcciones dependen de quienes la integran, así como de su convicción y compromiso, debido a que no obedece a programas en el sentido estricto de la palabra ni a jerarquías tan agudas como las existentes en los partidos políticos, sobre todo los tradicionales:

En Colombia (...) varias mujeres conformaron grupos de estudio y de trabajo solidario alrededor de causas sociales dirigidas a lograr el bienestar de las mujeres, de las comunidades campesinas e indígenas, de grupos infantiles, de la población obrera y, en general, de los sectores sociales marginados. (Farfán, 2005, p. 247)

Con relación al movimiento feminista en el contexto internacional y antes del siglo XX, se registra que “en el siglo XIX las feministas estuvieron mayormente ocupadas en obtener para las mujeres el derecho a votar, a la propiedad en el matrimonio y ser educadas” (Martá y García, 1999, p. 230).

En el mundo occidental el origen del movimiento feminista se sitúa desde finales del siglo XVIII cuando se llevó a cabo la conformación de clubes políticos de mujeres en París en los comienzos de la Revolución francesa. Éste inicia siendo un proceso que demanda la igualdad jurídica entre hombres y mujeres que se expresa en la lucha por el derecho al voto, lo cual deja intacto al régimen heterosexual, ya que no tienen cabida las mujeres empobrecidas, lesbianas, indígenas, negras o con alguna discapacidad, así como tampoco las maricas y trans, puesto que apelar por la igualdad se reduce a la posibilidad de tener acceso a una sociedad capitalista, racista y patriarcal “diseñada” por hombres y para hombres que mantienen privilegios y relaciones de poder contra todas las personas que no cumplen con requisitos mediados por la clase, raza y sexo.

Sin embargo, en los setenta el movimiento se radicaliza y sus demandas son más exigentes, estando muy vinculadas a la conciencia de clase desde las ideas socialistas y anarquistas. Sus exigencias fueron direccionadas al cambio de situaciones que fundamentan tensiones sociales y muchas sostenían que “las mujeres no necesitaban protección ajena sino acción colectiva realizada por ellas mismas” (Martá y García, 1999, p. 230).

En definitiva, el papel del feminismo ha sido fundamental para la transformación de prácticas y discursos que abogan por la liberación y ha puesto en cuestión la reproducción del discurso heteropatriarcal que pretende detentar su poder en la hegemonía masculina: De acuerdo con Mabel Farfán (2005):

Los movimientos feministas han impulsado mejoras en la salud, la educación, la política, la cultura y la economía, además de ser una voz colectiva que critica, defiende los derechos, propone y trabaja por establecer relaciones de igualdad y respeto por las diferencias. (p. 247)

Por otra parte, se encuentra que para generar el proceso de industrialización, el Estado y los grandes propietarios requerían mayor fuerza de trabajo, para lo cual las mujeres, sin dejar de lado el trabajo reproductivo, fueron un bastión fundamental en dicho cometido. Así lo demuestran textos escolares como Voluntad (1999) y Norma (2005), donde se mencionan la inserción de mujeres al campo laboral y a las luchas obreras, nombrando liderazgos destacados en coyunturas cruciales para los movimientos obreros. “Las mujeres

europas participaron activamente en las luchas obreras, por el reconocimiento de sus derechos como trabajadoras y por la mejora de las condiciones de vida de los sectores más pobres” (Farfán, 2005, p. 240).

Se puede afirmar que las condiciones en las que trabajaban las mujeres suscitaron protestas de variada índole en contra de los patrones. Las obreras luchaban por tener condiciones laborales dignas: un salario igual al de los varones, espacios libres de violencia sexual contra ellas y que al interior del movimiento, las trabajadoras tuvieran sus propias exigencias, puesto que abogar por el cambio del orden capitalista no suponía ni supone la transformación profunda del patriarcado y sus estructuras de dominación.

Para concluir, si bien en los textos analizados pueden ubicarse algunos discursos contrahegemónicos al heteropatriarcado, los que se localizaron mayoritariamente fueron los que sostienen y fundamentan a la heterosexualidad obligatoria como régimen; de hecho en ninguno de los textos revisados se encontraron antecedentes de la existencia de lesbianas y mucho menos de sus postulados políticos. Respecto a las comunidades indígenas, negras o la diáspora africana, es poco lo que se encuentra. En parte, ello es reflejo de los criterios estatales, empresariales y las disputas dadas por las colectividades en torno a lo anterior, cuestión que puede determinar la selección o no de unos contenidos curriculares y de enseñanza respecto a otros.

#### **Capítulo IV. De lugares comunes y experiencias que se entretajan: discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en el contexto escolar**

El presente capítulo está compuesto por tres momentos: el primero da cuenta de las entrevistas hechas a la coordinadora y el rector que hacen parte de las directivas docentes de la Institución Educativa donde se estuvo efectuando la práctica pedagógica, su posterior análisis y reflexión; el segundo se enfoca en las entrevistas realizadas a cuatro estudiantes<sup>61</sup> en el cual la pretensión principal fue localizar discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria y los matices que los caracterizan producto de afincarse en el contexto escolar; y el tercer momento se basa en las entrevistas realizadas a cuatro profesoras,<sup>62</sup> de las cuales se tomaron las tres que dan respuesta al segundo objetivo de la investigación.

Cabe resaltar que el poco tiempo con el que se contaba para desarrollar tanto el trabajo investigativo como la práctica pedagógica, fue un impedimento para tener mayor inmersión en la institución educativa, lo que repercutió en que no se pudieran realizar más entrevistas a otros/as actores/as, además de que esta fase de la investigación se enfocó en identificar discursos contrahegemónicos, lo que fue difícil porque es algo sobre lo cual hay que escudriñar, adentrarse y no siempre era posible por las disponibilidades en términos de tiempo y porque “a simple vista” no resultaba fácil encontrar personas con tales posicionamientos. Por tanto, la selección de personas para las entrevistas se hizo con base en conversaciones previas o por recomendación de personas cercanas.

---

<sup>61</sup> Una de ellas estudia en otra institución educativa de la ciudad.

<sup>62</sup> Cada una de las profesoras ejerce en una Institución Educativa distinta de la ciudad de Medellín.



## Directivas docentes: entre la pertinencia, la inclusión y la tolerancia

La experiencia en los diferentes contextos escolares por los que han transitado la coordinadora<sup>63</sup> y el rector<sup>64</sup> data de la década de los noventa, por lo que han podido presenciar algunos cambios de la escuela no sólo en materia de normatividad, sino en torno al accionar de estudiantes que en lo cotidiano y colectiva o individualmente van generando transformaciones. En consecuencia, este apartado trae a colación las voces de las directivas docentes con relación a los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria evidenciados a lo largo de sus experiencias, haciendo hincapié en el análisis de la propuesta educativa del rector para la institución.

Por lo que respecta al 8 de marzo<sup>65</sup>, en su ejercicio de docencia el rector logra ubicar el momento en que esta fecha se institucionaliza en el contexto escolar del que hacía parte. Desde 1975 la ONU reconoce este día como fecha de conmemoración internacional, no obstante, según lo planteado por el rector, solo hasta la década de los noventa se visibiliza en las escuelas:

Quando llegamos a la rectoría, a la reunión que era a las once de la mañana del día lunes, que nadie sabía para qué era; era para sugerirnos obligatoriamente que celebráramos el día de la mujer. Eso es como el año 1994. Se celebró porque era un colegio femenino (...) De ahí pasé a los discursos académicos de por qué era conmemorar y que las muchachas

---

<sup>63</sup> La coordinadora entrevistada ocupa uno de los cargos administrativos que tiene que ver con los asuntos académicos de la institución en la que se realizó la práctica pedagógica, está inmersa en el contexto escolar desde 1991 cuando inició en el área de matemáticas. Se asume como una mujer mestiza y cis heterosexual, su lugar de clase se ubica en las capas medias de la sociedad.

<sup>64</sup> El rector se asume como hombre cis heterosexual, mestizo, y su lugar de clase se ubica en las capas medias de la sociedad. Desempeña dicho cargo administrativo en una institución educativa de la ciudad desde el 2008 cuando esta fue fundada. Antes ejerció la docencia en el área de las ciencias sociales cerca de 15 años. Con respecto a su labor como rector, sostiene que un escenario como la escuela debe propender por los derechos humanos y a su vez defiende como política educativa la inclusión y la pertinencia.

<sup>65</sup> La conmemoración de esta fecha tiene sus orígenes a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, con la lucha de mujeres obreras contra la precariedad de las condiciones en las que se les obligaba a trabajar. De hecho, el 8 de marzo es proclamado originalmente “Día Internacional de la Mujer” en Copenhague durante la Segunda Conferencia Internacional de Mujeres Socialistas en 1910, cuando se establece, a partir de una resolución preparada por Clara Zetkin (con apoyo de otras feministas socialistas como Alexandra Kollontai).

entendieran el cuento y todo ese rollo. Pero, inicialmente desde la visión de la rectora, era celebrar el día de la mujer (...) Nadie se había puesto a pensar en que el 8 de marzo se iba a institucionalizar así en los colegios, ni nada. (H. Díaz, Comunicación personal, 15 de mayo, 2019)

Con base a ello, pese a que las luchas por la reivindicación de los derechos de las mujeres inician desde finales del siglo XIX, se demoró aproximadamente un siglo para irse configurando en el sentido común, por tal razón su inmersión en la escuela ha sido también un proceso lento.

En el caso de la coordinadora, ella inició su ejercicio docente en sector privado y no es sino hasta su llegada al sector oficial cuando rememora el 8 de marzo como fecha relevante en la cotidianidad de la escuela, por eso su experiencia no le permite aseverar cuándo se institucionaliza:

Yo soy maestra del sector oficial desde 1999, y desde ese momento el día de la mujer era parte de los actos cívicos. A mí me tocó hacer varios días de la mujer, pero ese reconocimiento yo lo veo más comercial. Sí hay maestros que le ponen como el otro tinte y entonces explicaban el origen, desde las luchas por los derechos. (M. Daparo, comunicación personal, 06 de junio, 2019)

Pese a las dificultades, el reconocimiento del 8 de marzo en el contexto escolar logra posicionarse debido a la disputa ideológica contra el heteropatriarcado.<sup>66</sup> El movimiento de mujeres, especialmente el feminista, aún se empeña en que deje de ser una celebración de la existencia de lo femenino y se conmemore por los sucesos históricos que le dieron origen, incluso a diferencia de organizaciones institucionales como la ONU, esta fecha se denomina Día Internacional de la Mujer Trabajadora, lo que indica su carácter de clase.

---

<sup>66</sup> Organización social, política y cultural, en donde la heterosexualidad se constituye como una forma reguladora de los comportamientos, dando lugar al ejercicio de la violencia en función de su ostentación o presunción.

En el centro de prácticas se han dado otras discusiones conforme lo asegura la coordinadora en la entrevista, allí se ha dejado de lado el reconocimiento de los derechos de las mujeres para apostarle a la reivindicación de la diversidad y la equidad de género:

En este colegio cambiamos eso, póngale que en el año dos mil, podrá ser hace algunos cinco o seis años, ya nosotros no celebramos el día de la mujer, sino que le llamamos el día de la equidad de género y hablamos de los diferentes géneros. (M. Daparo, comunicación personal, 06 de junio, de 2019)

De aquí se desprende que la apuesta educativa de la institución apunta hacia la posibilidad de que sus estudiantes (mujeres, hombres cisgénero o trans y personas no binarias) tengan los mismos derechos y oportunidades. Además, de que el género no es leído como una categoría de análisis sobre las relaciones de poder basadas en la estratificación genérica sino que representa la unidad que les concita al romper con el binarismo sexual impuesto por el patriarcado, al poner en cuestión el supuesto del género como algo inquebrantable, la cual es una noción muy cercana a la propuesta de Judith Butler.<sup>67</sup>

Desde luego hablar en la escuela de género y trascender de su acepción binaria es crucial porque se reconocen otras formas de ser y estar en el mundo, con lo que hay que tener cautela es con utilizarlo como sinónimo de mujer, pues esto no sólo deslegitima las luchas históricas del feminismo, sino que las limita al margen institucional, negando que ha tenido por característica<sup>68</sup> protestar contra dictámenes específicos de un Estado que desde la acción y/u omisión legitima la violencia contra las mujeres, las lesbianas y las disidencias sexuales<sup>69</sup> y de género.

---

<sup>67</sup> Judith Butler define el género como una puesta en escena o performance, que puede ser tan diferente como la identidad de cada persona.

<sup>68</sup> No en todos los movimientos ni momentos históricos.

<sup>69</sup> Desde algunas teorías feministas y lésbico-feministas se ha problematizado la diversidad sexual por ser un concepto que en su afán por ser diverso incluye hasta el régimen heterosexual, en ese sentido emerge como propuesta hablar de las disidencias sexuales y de género. Al respecto Norma Mogrovejo (2008) sostiene que: seguir hablando desde la disidencia sexual, y no desde la “diversidad sexual”, expresa un posicionamiento político de resistencia a todo intento de “normalización” o integración a una sociedad donde

Por otra parte, la misoginia es una característica de la inscripción que hace la heterosexualidad en la vida de las mujeres. Para Karina Vergara (2015) estas son socialmente atomizadas y construidas para competir entre ellas. Pese a ello en el relato del rector se encuentra que en la escuela emergen prácticas de estudiantes que agrietan el mandato heterosexual sobre la forma como se relacionan entre las estudiantes, y menciona que “las muchachas han sido muy comadres, pues por decirlo de alguna manera; de ser solidarias entre sí” (H. Díaz, comunicación personal, 15 de mayo de 2019). Así mismo, para éste la diferencia entre los colegios mixtos y los que no, es que la relación académica es más aguda. Resalta que en los colegios mixtos las estudiantes afloran notablemente cuando no hay riesgo de ser burladas o ridiculizadas.

De lo planteado con antelación se infiere que el hecho de que académicamente a las estudiantes les vaya mejor cuando los hombres no están, pone en la palestra las relaciones de poder cargadas de misoginia cuando los espacios son compartidos. Al ser estos sólo de mujeres, se posibilita construir espacios para la participación y creación desde la paridad.

En cuanto a la visibilización de las disidencias sexuales y de género se encontraron dos aspectos. El primero es que el posicionamiento de discursos legitimados en contextos escolares también se ha dado por la convicción, el compromiso de algunas personas; el segundo es que aunque tanto el rector como la coordinadora llevan una cantidad de tiempo similar en la escuela, han enunciado elementos diferentes.

Cuenta la coordinadora que aproximadamente en el año 2000 empiezan a visibilizarse estudiantes homosexuales.

Ya uno veía más al estudiante que se nombraba a él mismo como gay. Antes no, antes eso no era así evidente en los muchachos. Era un tema del que no se hablaba sino que uno observaba, pero no era como lo es hoy (...) porque uno ve que cuando ya se matriculan hasta el mismo sistema Master y el Ministerio tiene “a qué población pertenece, LGTB, afrocolombiana...”. (M. Daparo, comunicación personal, 06 de junio, de 2019)

---

los financiamientos pueden transformar el sentido real de los problemas sociales y modificar las metodologías de trabajo y, en consecuencia, también los discursos. (p. 71)

Actualmente cada vez más estudiantes se atreven a nombrar sus existencias fuera de la heterosexualidad; posiblemente esto sea producto de las aperturas que esta institución educativa particularmente hace en torno al reconocimiento y la inclusión, además de las/os referentes que cada estudiante pueda tener.

Ahora bien, respecto a la visibilización para el rector no hay un momento específico en el cual empiezan a “salir” lesbianas y homosexuales en el ámbito escolar, así mismo sostiene lo siguiente: “siempre han existido. Que se visibilice en términos de hablar de derechos y de ponerse en el contexto, depende del colegio” (H. Díaz, comunicación personal, 15 de mayo, 2019), lo que deja entrever que la presencia en el contexto escolar no garantiza el reconocimiento de sus derechos, y que si, para efectos de la institución educativa, hay un intento de acogida, es producto de las luchas colectivas o individuales que se han podido materializar al interior de ésta.

Ahora bien, la apertura escolar de la década de los noventa y la llegada del nuevo siglo trajo consigo condiciones de posibilidad para que los estudiantes homosexuales pudieran nombrarse como tal, sin embargo en el caso de las estudiantes lesbianas la situación es distinta pues la sanción social contra estas ha sido considerablemente agreste<sup>70</sup>:

Me tocó más ver gays que lesbianas; las lesbianas realmente como que pasan más ocultas. Lo que alcancé a observar como profesora de matemáticas era a algunas niñas lesbianas que daban su amor hacia nosotras las educadoras y generaban ruido. (M. Daparo, comunicación personal, 06 de junio, 2019)

Y con todo ello, a menudo se encuentra que las lesbianas logran politizar con ímpetu su orientación sexual y su existencia, puesto que generan transgresiones frente al régimen heterosexual al descentralizar de sus vidas a los varones y crear lazos entre mujeres. Situación que es más difícil para los hombres homosexuales, pues el miedo a perder privilegios masculinos hace que cuestionen poco las relaciones de opresión/explotación y que quieran continuar en el margen heterosexual. Muestra de ello, es la lucha por adquirir derechos que se enmarcan en el régimen heterosexual como el matrimonio igualitario, donde son los hombres gay quienes llevan la batuta.

---

<sup>70</sup> En el próximo apartado este elemento será abordado.

Por otro lado, en lo que concierne al contexto de la práctica, es importante resaltar la función del discurso del rector en la institución, pues este tiene una apuesta educativa con la que pretende propiciar que las/os estudiantes quieran estar allá desde una perspectiva humanista, seres humanos. Al respecto, expresa que el colegio es:

Absolutamente incluyente o pertinente en su atención a la gente, abierto hasta de muros. Entonces mi tarea no puede ser que los profesores estén parados en las rejas para que los muchachos no se vuelen, mi tarea tiene que ser que los muchachos quieran estar aquí y eso es una cosa distinta. (H. Díaz, Comunicación personal, 19 de mayo, 2019)

Las estudiantes sienten que allí se les permite ser quienes quieren ser, tal cual profesa la Constitución Política de 1991 en su artículo 16 al señalar que “toda persona tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad, sin más limitaciones que las impuestas por el orden jurídico y los derechos de los demás”. En ese sentido, aparte de los aprendizajes disciplinares, tienen la posibilidad de crear con base a sus intereses y participar en grupos de danza, música, teatro, deportes y artes plásticas, lo que ha generado que cada vez lleguen más estudiantes, además del Colectivo LGBTI que hay allí. Respecto a éste, la coordinadora dice que:

No he sido testigo de discriminación hacia esa población. Y he recibido más testimonios de padres de familia y de los mismos estudiantes que dicen que aquí se sienten como respetados, con un lugar, y uno ve que cada vez llegan más muchachos en esa condición. (Daparo, comunicación personal, 06 de junio, 2019)

Como puede observarse, la propuesta ha generado un impacto, no solo al interior de la institución donde las estudiantes se sienten acogidas,<sup>71</sup> sino también en las familias.

También el uniforme está incluido en el libre desarrollo de la personalidad, pues según el rector, en el momento de la fundación de la institución educativa, el secretario de educación afirmó que no era necesario tener uniformes, sin embargo para algunas mamás

---

<sup>71</sup> Este tema será abordado en el segundo momento del presente capítulo.

este es un elemento imprescindible. Para amilantar las tensiones, la institución creó un diseño que igualmente generó polémica por tener margen de flexibilidad:

Si detallaste el uniforme del colegio, es la misma camiseta de diario y la misma pa' física y es la misma pa' hombres y la misma pa' mujeres. Y las chicas escogen si vienen de falda, de sudadera o de blue jean, no importa. Y cuando pensamos eso, era desarrollar una idea de un valor institucional que era la equidad, desarrollarlo desde ahí. (H. Díaz, comunicación personal, 15 de mayo, 2019)

Allí no sólo hay una cuestión estética, sino que está directamente relacionada con la identidad y expresión de género. La asignación del uniforme no responde al binarismo sexual, sino que acude a la autonomía y la capacidad de agenciamiento de las/os estudiantes sobre cómo asistir al plantel educativo. Esta disposición sería respaldada en el 2013 por la sentencia T 562, que exige la actualización de los manuales de convivencia de manera que no impongan patrones estéticos excluyentes y que encuentran sus límites en la Carta Magna.

En realidad, la diversidad tiene un margen de acción, pues si bien desde el discurso se da apertura a otras formas de ser y estar en el mundo, se permite mientras no trastoque o genere grandes fisuras al régimen heterosexual.

Para terminar es preciso resaltar la importancia de construir pensamiento y reflexión crítica por parte de las/os profesoras/es/os respecto a sus prácticas de acuerdo a las *relaciones pedagógicas* y la influencia de sus discursos en estudiantes:

Es que a mí ni me preocupan las preguntas de los muchachos, lo que me preocupa son las preguntas de los maestros, porque el colegio funciona a partir de la apertura o no del maestro. Si el maestro tiene una apertura mental y sabe que no puede saber de todo y no le da pena no saber, va a aceptar cualquier tipo de propuesta que le hagan los muchachos, y van a aflorar con naturalidad. (H. Díaz, comunicación personal, 15 de mayo, 2019)

En ese sentido, al comprender que la relación pedagógica se da entre sujetos, implica según Frigerio (Comunicación personal, septiembre, 2012) un trabajo conjunto donde más de una persona está movilizando su mundo interno. Pues lo que sucede en la relación pedagógica tiene unos efectos que no son medibles, aunque sí pueden ser no deseados, por lo tanto, la apertura mental, la disposición para hacer, para reconocer lo que no se sabe y la confianza de que la otra puede aprender por parte de quienes enseñan, es fundamental para que las/os estudiantes realicen preguntas sobre sus vidas y lo que les rodea.

### **Las estudiantes: lugares comunes y rebeldías cotidianas**

En este segundo momento se hará énfasis en los discursos contrahegemónicos configurados como *saberes* arraigados en las concepciones de mundo y en las disputas ideológicas que yacen en las cotidianidades escolares de las estudiantes, compartiendo dos experiencias organizativas que hubo en dos instituciones educativas, cada una con propósitos distintos, pero no distantes, siendo una de ellas en la institución educativa que se realizó la práctica pedagógica. Por tal motivo se abordará con más detenimiento dicha colectividad.

En esa misma línea, la institución educativa se ha caracterizado, según se esbozó en el apartado anterior, por actuar acorde a las directrices del Ministerio de Educación y por tener directivas docentes que no obstaculizan el libre desarrollo de la personalidad de quienes estudian allí, en el marco del discurso que aboga por la inclusión y la pertinencia. La estudiante da cuenta de ello al decir que la “entraron a este colegio porque respeta mucho la forma de pensar del otro” (E1, comunicación personal, 27 de julio de 2019), aduciendo que eso no pasa en otros, lo que permite inferir que la escuela se concibe como un *espacio pedagógico* que posibilita la *libertad de expresión*.

Pues bien, ante el cercenamiento de la existencia lesbiana producto de lo que dictamina el *mandato heterosexual* respecto a la producción del deseo,<sup>72</sup> del *pensamiento androcéntrico* en torno a poner en el centro de la vida de las mujeres, la aprobación y

---

<sup>72</sup>En quien se centraliza por obligación, en este caso los hombres.



complacencia masculina y de la *sanción social* ejercida por la institución familia<sup>73</sup>, estudiantes como E1<sup>74</sup> y E2<sup>75</sup> encontraron en la institución educativa un escenario a través del cual movilizar y organizar no sólo sus frustraciones e incertidumbres, sino también sus experiencias o lugares de enunciación que están cargados de rebeldías. Cuenta la estudiante E1 que:

[Al principio ella empezó a hablar con la psicóloga del colegio y la] mandó por todos los salones a recoger nombres de las personas que eran bi, trans, también homosexuales. Lo más importante en ese momento eran las personas transexuales, entramos a crear un grupo así y se recogió una cantidad como entre 20 personas transexuales entre hombres y mujeres, y ya a partir de eso empezamos el proyecto en sí. (E1, comunicación personal, 27 de julio de 2019)

La construcción y constitución del Colectivo LGBTI en la institución educativa es tomado en este trabajo como un potente discurso contrahegemónico que deviene de las cotidianidades escolares de las estudiantes debido a que, con base en las experiencias de dos de sus integrantes, hay un cuestionamiento a estructuras de dominación del régimen político heterosexual como la hegemonía masculina, la educación heterocéntrica, la homo/lesbo/transfobia, el pensamiento androcéntrico y la misoginia, ya que el lugar común que comparten y que indefectiblemente condiciona parte de su postura y existencia como lesbianas.

Hay que aclarar que si bien para efectos de este trabajo lo anterior constituye un discurso contrahegemónico por las problematizaciones que engloba, la creación de dicha colectividad se enmarca en lo que se ha venido denominando en la investigación como

---

<sup>73</sup>Para las dos entrevistadas dicha institución ejerce presiones y negaciones a su existencia, aunque también la iglesia católica aparece como otra institución que ejerce controles similares.

<sup>74</sup>La estudiante E1 se asume lesbiana, es una de las fundadoras del colectivo LGBTI que hay en la institución educativa en la cual se realizaron las prácticas pedagógicas; es mestiza y proviene de un barrio popular de la ciudad de Medellín, por ende su lugar de clase yace de lo que se ha denominado clases trabajadoras.

<sup>75</sup>La estudiante E2 se asume como mujer lesbiana, poliamorosa, mestiza; pertenece al colectivo LGBTI y proviene de un barrio popular de la ciudad de Medellín.

*posibles aperturas*. La diversidad y la inclusión son dos elementos marcados en las entrevistas tanto de las estudiantes como de las directivas docentes.

Una evidencia de ello, es que en el año 2018 el Colectivo realizó un festival de diversidad sexual y de género en todo el colegio; allí no sólo hubo personas trans, homosexuales y lesbianas de otros lugares conversando y compartiendo, sino también otros colegios. La estudiante afirma que para “este año también se piensa hacer, pero no solamente para la gente transexual y homosexual, sino para las comunidades afrocolombianas o indígenas” (E1, comunicación personal, 27 de julio de 2019), lo que refleja que las reflexiones y problematizaciones del Colectivo no se reducen a, valga la redundancia, las diversidades sexuales y de género, sino que trascienden de acuerdo a las construcciones de quienes crean dicho espacio, permitiendo introducir otras temáticas como la *diversidad étnica*, en este caso.

Por otra parte, la estudiante E2 hace énfasis en la importancia de la *juntanza política* y la *solidaridad* entre quienes forman parte del Colectivo:

Porque entre todos nos apoyamos, aunque obviamente a veces puede haber discusiones, nos apoyamos. Por ejemplo, el año pasado yo tuve muchas crisis con mi mamá, pero venía, hablaba con Claudia, con los de la comunidad y después terminábamos riéndonos. Para mí eso es como un grupo de apoyo (...) en donde uno se reconforta. (E2, comunicación personal, 11 de julio, 2019)

Al ser la institución educativa un espacio que permite el encuentro, acompañamiento, la construcción y territorialización de la experiencia organizativa, la *continuidad* y los *relevos generacionales* son aspectos que la estudiante E1 enuncia como fundamentales para la permanencia del Colectivo en el tiempo pese a la desconexión que tienen al interno, debido a los quehaceres que cada integrante realiza en su diario vivir. Ella dice frente a esto que “la idea también es con las personas que ayudaron en este colectivo, no dejarlas ir y mucha gente que ya se graduó sigue viniendo al colegio a todos los eventos” (E1, comunicación personal, 27 de julio, 2019).

Siguiendo la misma idea, se puede afirmar que la sola existencia del Colectivo interpela el *sentido común* heterosexual que niega otras existencias, configurándose, en el marco de la escuela, como parte de un *campo* (saber) en el cual se amalgaman resistencias, posicionamientos, solidaridades y tensiones que caracterizan la *politización de las experiencias* de las sujetas, asunto que no es lineal ni unidireccional, sino que está atravesada por luchas ideológicas como es el caso de la estudiante E3<sup>76</sup> que se asumía lesbiana, indagaba sobre la importancia del amor entre mujeres, tenía posturas que cuestionaban el acoso sexual, la hegemonía masculina, el pensamiento androcéntrico, la maternidad obligatoria, el matrimonio como contrato, ciertos pactos patriarcales, y que luego de asistir a retiros espirituales organizados por la iglesia católica, se “reconvirtió”. Muestra de ello, es lo que pensaba acerca de relacionamientos distintos a los impuestos por el mandato heterosexual:

Si dios ante los ojos de él ve que dos mujeres y dos hombres se amaran estuviera bien, él nos hubiera creado a Adán y Eva, a Eva – Eva y Adán- Adán y que nosotros hiciéramos lo que quisiéramos, pero no. Él lo que hizo fue crear a Adán y Eva para que nosotros procreáramos, para que nosotros le diéramos más vida a más personas. (E3, comunicación personal, 20 de mayo, 2019)

Aunque el presente apartado propende por identificar discursos contrahegemónicos, es inevitable no esbozar los que son su contraparte, como lo es la negación de la existencia lesbiana que se materializa también, para efectos de la institución educativa, en comparar a las lesbianas con los hombres, cuestión que no dista mucho de otros contextos sociales. Tal aseveración está cargada de violencias no sólo simbólicas sino materiales porque pueden repercutir en afectaciones tanto a la integridad física como psicológica de dichas sujetas, así como lo menciona la estudiante E2 respecto a la lesbofobia, que es una característica clave del cercenamiento de la existencia lesbiana, “dentro del colegio a veces pasa, por ejemplo,

---

<sup>76</sup> Estudiante que hace parte de la institución educativa en la cual se realizaron las prácticas pedagógicas. Mestiza, quien antes se asumía lesbiana, con un nivel de reflexión muy profundo para su edad (14 años), y quien producto de la religión-institución iglesia- decidió “reconvertirse y cambiar de camino”. Ella proviene de un barrio popular de la ciudad de Medellín.

cuando uno venía de falda decían: “¿si usted es un niño, ¿pa’ qué viene de falda si usted es un niño?!” y cosas así” (E2, comunicación personal, 11 de julio, 2019).

Otra reflexión suscitada de acuerdo a lo analizado en las entrevistas, es que poner en un mismo plano a las lesbianas y a los varones, produjo que dos de las cuatro estudiantes se concibiera en su momento como hombres trans y se nombraran en su narrativa como “masculinas”, postura que la estudiante E2, compañera y amiga de la estudiante E1, manifestaba que ésta había cambiado porque “una cosa no tenía que ver con la otra” (E2, comunicación personal, 11 de julio, 2019).

Por otro lado, la *lesbopolitización*<sup>77</sup> de la que habla Karina Vergara (2013) forma parte del *saber* afincado en los posicionamientos que realizan dos de las estudiantes entrevistadas. La problematización de la educación sexual y su carácter heterocéntrico da cuenta de esto. La estudiante esboza lo siguiente:

Yo no he tenido muchas charlas de educación sexual acá, pero si mi cabeza no me falla (...), obviamente hablan de los métodos anticonceptivos; más que todo se concentran en no quedar en embarazo y ese es un error que todas las instituciones, creo yo, comenten. (E2, comunicación personal, 11 de julio, 2019)

Añadido a ello, la estudiante E2 habla de que es menester que la educación sexual no se enfoque exclusivamente en las parejas heterosexuales, con lo cual apunta a una necesidad latente en las instituciones educativas que se han venido nombrando en la presente investigación y que constituye un discurso contrahegemónico si se propone desde la comprensión de la heterosexualidad obligatoria como régimen político: la *educación sexual integral*.

Además de lo dicho hasta ahora, la *formación de maestras* es otro discurso contrahegemónico localizado en la narrativa de la estudiante E1 al reconocer ésta la

---

<sup>77</sup> Para la autora se desarrolla en 4 planteamientos o momentos que no están ubicados jerárquicamente: el gusto prohibido en la heterosexualidad en la cual hay una negación y censura fuerte de los sentires y primeros acercamientos lésbicos; la identificación con otras mujeres; la formación/información respecto la vida lésbica y su posicionamiento político; inicio de la vida lésbica a través de asumirse como tal.

solidaridad y acompañamiento por parte de una profesora de la institución educativa. Al respecto, cuenta que la “profesora que se llama Patricia que es de economía y política (...) estuvo el año pasado también muy presente en esto” (E1, comunicación personal, 27 de julio, 2019). Así pues, con este discurso sucede algo similar al del párrafo anterior y es que compete e inmiscuye al profesorado en su conjunto, lo que a su vez significa que los espacios que forman maestras como las facultades de educación<sup>78</sup>, pongan en su derrotero el reconocimiento, reflexión y las correspondientes propuestas frente a la heterosexualidad obligatoria como régimen político que ejerce violencias normalizadas como ya se ha desglosado con antelación. Indefectiblemente dicha proposición plantea una pregunta por el Estado y la producción de *consenso* materializado en el *sentido común*.

Con base a lo anterior, para Nicos Poulantzas (1979):

El Estado no puede consagrar y reproducir la dominación política exclusivamente por medio de la represión, de la fuerza o de la violencia “desnuda”. Ha de recurrir a la ideología, que legitima la violencia y contribuye a organizar un *consenso*. (p. 27)

De acuerdo con lo enunciado, la estudiante E2 hace un planteamiento que permite entrever la disputa por el *sentido común* que va creando contrahegemonía, no sólo en torno a la heterosexualidad obligatoria como régimen político, sino a órdenes de opresión/explotación como lo es el capitalismo. Asevera ella que “cuando hay protestas se puede cambiar algo de la sociedad (...) se le puede cambiar o se le puede hacer aceptar o entender ese punto de vista, cambiar algunas cosas” (E2, comunicación personal, 11 de julio, 2019).

Por otra parte, la segunda experiencia organizativa se gestó a raíz de que en la Institución Educativa en la cual se encuentra la estudiante E4<sup>79</sup>, según ella, da clases un

---

<sup>78</sup> Estos centros de pensamiento reproducen la ideología dominante que desde luego posee un sustrato material, manteniendo intacto el régimen político heterosexual en este caso, pues no es concebido como régimen. Todo orden tiene fisuras y seguramente habrá quienes confrontan e interpelan la heterosexualidad obligatoria.

<sup>79</sup> Estudiante de otra institución educativa. Es mestiza, se asume como mujer feminista, bastante activa en su Institución en lo concerniente a la juntanza política entre mujeres, al cuestionamiento de prácticas patriarcales y proviene de una vereda. Su lugar de clase se enmarca en las clases trabajadoras.

profesor que había violado a una estudiante en otro colegio y abusado sexualmente de otras en la institución actual, teniendo éste un silencio cómplice que lo respalda por parte de las directivas docentes, que para efectos de la presente investigación se denomina *pacto patriarcal*, el cual hace parte de una *cultura de la violación*<sup>80</sup> existente e instaurada en el sentido común.

Para ampliar lo anterior, la estudiante dice que junto con otra amiga, -quien también se asume feminista-, hacen parte de un colectivo llamado “El cliché de las mujeres”, a través del cual están “haciendo unas cartas para mandarlas a Secretaría de Educación porque el man ya tiene proceso de fiscalía, pero no hacen nada. El rector le cubre todo el tiempo el culo y no hacen nada. Una profe que llegó nueva de español nos está apoyando en eso” (E4, comunicación personal, 6 de junio de 2019).

Nuevamente la *juntanza política y solidaridad política entre mujeres* toma forma de discurso contrahegemónico que, en el marco de la institución educativa, propende por la creación de espacios seguros para todas, espacios que si no se configuran de tal manera obstaculizan la formación y crecimiento intelectual e integral de las estudiantes, además de que las *violencias en contra de las mujeres* mandan un mensaje claro a estudiantes en general: los cuerpos de las mujeres son un botín y por tanto cualquier hombre puede ultrajarlo o expropiarlo puesto que no habrán sanciones de ningún tipo al respecto.

Para disputar el espacio escolar de acuerdo a dicha lógica, el posicionamiento que hace la estudiante E4 como feminista denota la construcción de contrahegemonía a través del pensamiento feminista que se configura como saber entretejido, no sólo por los lugares comunes<sup>81</sup> que comparten las estudiantes, sino por las experiencias legadas de quienes

---

<sup>80</sup> La expresión cultura de la violación fue acuñada por las feministas de los años 70 del siglo XX y se define, en palabras de Rebecca Solnit (2016: 118), como el entorno en el que la violación prevalece y está normalizada, además de excusada la violencia sexual contra las mujeres dentro de la cultura y los medios populares. La cultura de la violación se perpetúa mediante la utilización del lenguaje misógino, la objetivación de los cuerpos de las mujeres y la “glamorización” de la violencia sexual, ya que crea así una sociedad que obvia los derechos de las mujeres y su seguridad. La cultura de la violación afecta a cada mujer. La mayor parte de las mujeres, tanto jóvenes como mayores, limitan sus comportamientos debido a la existencia de la violación. (Varela, 2017, p. 106)

<sup>81</sup> Hay quienes lo nombran como opresiones, sin embargo en la investigación lo nombramos así por todo el potencial transgresor y revolucionario que yace en dichas prácticas.

toman por *referentes políticas*, las cuales aportan reflexiones y prácticas feministas que combaten a su vez la *misoginia*. La estudiante E4 dice en torno a esto lo siguiente:

En mi salón casi no se ven problemas entre mujeres, la verdad somos muy unidas, yo creo que también ha sido por la profesora que se fue, ella hacía que nos fortaleciéramos entre todas, y también con los manes, pero más que todo entre mujeres. Yo no sé ella cómo hizo pero de un momento a otro todas nos amábamos, nos queríamos y es muy bonito porque todo es paz entre mujeres, porque usted no ve que nos critiquemos entre sí, todas decimos “¡Ay, aquí todas somos muy bonitas, todas somos muy inteligentes!” Y ya. Nunca nos criticamos, antes nos duele lo que le pase a la otra, nos da mucha tristeza lo que le pase. (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019)

Pues bien, queda clara la importancia del papel que la profesora jugó en la construcción de la *postura feminista* de dicha estudiante, quien interpela directamente la heterosexualidad obligatoria, así posiblemente no sepa referenciar dicho régimen político de tal manera; aporte que tiene por punto de partida la *formación* que va edificando esa contraparte del sentido común en términos gramscianos: el *buen sentido*, aquello que al no ser lo hegemónico va configurando otro devenir histórico y que depende, para posicionarse como hegemonía, de la politización, organización y movilización de quienes lo padecen.

Siguiendo la misma línea, por la influencia que tuvo la maestra<sup>82</sup> en estudiantes como E4 se permite entrever su *formación profesoral*, construida a través del pensamiento y reflexiones feministas que posibilitaron tejer *solidaridades políticas entre mujeres*. De hecho, parafraseando a E4, cuando la profesora se fue de la Institución dejó un vacío en muchas estudiantes principalmente, pues ella era quien las apañaba y acompañaba en el proceso de tomarse la palabra y los espacios (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019), de cimentar relaciones solidarias entre ellas. La profesora era una *referente política* para E4, tanto en el saber específico como en el *saber feminista*, condición que propició también

---

<sup>82</sup> Es profesora de lengua castellana.

replicar prácticas de dicho corte y constituir experiencias pedagógicas emancipatorias desde su lugar de estudiante.

Por otro lado, al no ser el pensamiento feminista el *saber hegemónico*, la estudiante E4 ha sufrido sanciones sociales debido a asumirse como tal en el salón de clase y en la cotidianidad de la escuela, sin embargo ello no ha representado claudicar respecto a lo que es, siente y piensa. En el siguiente fragmento se observa cómo su *postura feminista* ha propiciado la toma de la palabra y de espacios por parte de ella, algo que es difícil para las mujeres -principalmente de las clases trabajadoras- por las estructuras de dominación patriarcales y de clase en las que han crecido. Frente a esto dice que:

[El] proceso de que yo hablara y dijera cosas en el salón me fue muy difícil, pues porque me daba miedo, como que: “ay, ya me va a dejar de hablar todo el mundo” y pues yo sí he notado que mucha gente me ha dejado de hablar, pero pues ya. (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019)

Añadido a esto, respecto a la maternidad consciente y el aborto libre, seguro y gratuito como concepciones que hacen parte de la *soberanía del cuerpo* de las mujeres, la estudiante E4 piensa que cada una debe elegir si ser madre o no sin que ello desemboque en represalias de variada índole hacia las mismas. Afirmo que es “decisión de cada una, que cada una pueda decir: “yo quiero tener un bebé o una bebé” y otras digan: “no, yo no quiero” y si quedé en embarazo pues yo quiero ir a abortar y aborté, y que el peso de la sociedad no caiga sobre mí” (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019).

Además, ella compartía en la entrevista que una estudiante -quien antes estaba en contra del aborto-, decía que era muy importante su legalización “porque las mujeres corren mucho peligro, muchas se mueren en abortos clandestinos” (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019), lo que refleja que este es un campo donde la *disputa ideológica* es una constante, y así como se pueden encontrar a estudiantes como E3 que producto de la injerencia eclesiástica en su vida consideran que ser lesbiana es un pecado, hay otras que cambiaron sus concepciones respecto a aspectos concernientes a la *soberanía del cuerpo* de las mujeres y la defienden.



Es importante mencionar, así parezca obvio, que todo discurso contrahegemónico responde a prácticas o discursos hegemónicos. La estudiante E4 producto de su *saber feminista* identifica cómo opera la misoginia y en el transcurso de la entrevista nombraba varias situaciones que la ejemplificaban. En ese sentido, planteaba que una amiga “muy inteligente dice algo sobre lo que preguntan y el man se roba la idea y lo dice duro” (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019).

En otra ocasión propusieron (ella y su amiga feminista) realizar un conversatorio entre mujeres en el marco de las elecciones para personería de la institución educativa, en la cual había una candidata y esa era una de sus tantas propuestas. Resulta que, debido a cómo opera la *hegemonía masculina*, la *aprobación masculina* y las renuncias que tienen que hacer las mujeres para obtenerla, no se realizó:

Entre ese grupo de trabajo estaba el amigo que es gay, él dijo que no, que eso sería muy horrible, que no estamos incluyendo también a los hombres, entonces ahí se jugó como mucho esa parte porque como no querían desagradarle al man, entonces pues, sí se quería hacer eso, pero a lo último como... ¡Ay, no! (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019)

Aparte de lo dicho con antelación, es importante destacar que, respecto a la investigación elaborada, quienes encarnan los discursos contrahegemónicos frente a la heterosexualidad obligatoria en el contexto escolar han sido mujeres, y sobre todo lesbianas. Si la estigmatización ha sido una herramienta utilizada por la propaganda burguesa para deslegitimar todo aquello que busque subvertir el capitalismo, la ridiculización ha sido el instrumento principalmente empleado por la propaganda patriarcal para inferiorizar y burlarse de las luchas feministas que buscan trastocar el patriarcado como estructura de dominación históricamente constituida. Muestra de dicha ridiculización es lo que manifiesta la estudiante E4: “aunque muchos me han dicho feminazi y cosas así (...) me da lo mismo” (E4, comunicación personal, 6 de junio, 2019).

Para concluir el presente apartado, hay dos discursos contrahegemónicos que se consideran en esta investigación claves para plantear al *pensamiento feminista* como *saber*

que se localiza, circula y moviliza en el contexto escolar: la *lesbopolitización y la juntanza política entre mujeres*.

### **Las profesoras: la convicción es un arma cargada de presente**

Este último momento del actual capítulo se centra en las experiencias y reflexiones de profesoras que pertenecen a diferentes Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín. Es necesario plantear cuál es la postura que cada una tiene para acercarse a la comprensión de cómo se entretejen los lugares comunes que habitan y construyen. Mientras la profesora P1<sup>83</sup> no se asume como feminista pese a tener discursos feministas, la profesora P2<sup>84</sup> se asume feminista y la profesora P3<sup>85</sup> se posiciona como lesbiana feminista. Cada una desde las particularidades que las atraviesan, son parte de una generación de egresadas de la Universidad de Antioquia que directa o indirectamente han tenido acercamientos o participado política y activamente de movimientos feministas u organizaciones de izquierda como es el caso de P1, lo cual posibilita comprender el porqué de sus posicionamientos en las respectivas instituciones educativas ubicadas, a excepción de donde trabaja P3, en la periferia de la ciudad.

Pues bien, a lo largo del trabajo y como consecuencia de la investigación se ha planteado la importancia y necesidad de la *formación integral de maestras/os* a modo de exigencia por parte de comunidades y estudiantes como tal. Dicha cuestión no es menos relevante en este apartado, ya que evidencia cómo ésta repercute en la formación del

---

<sup>83</sup> Profesora que se asume como mujer, mestiza, que empatiza con ideas feministas sin nombrarse como tal. Su ejercicio profesoral lo realiza en una institución educativa de la periferia de la ciudad de Medellín (Barrio Santo Domingo) y su lugar de clase está signado en capas medias con cierta capacidad adquisitiva (clase media que llaman).

<sup>84</sup> Profesora que se asume feminista radical. Es mestiza y su ejercicio profesoral aboga por la imbricación del patriarcado, el capitalismo y el racismo, su cuestionamiento y la juntanza política de las estudiantes, sean lesbianas o no. Trabaja en una institución educativa ubicada en la periferia de la ciudad de Medellín y ella proviene de capas medias.

<sup>85</sup> Profesora que se asume lesbiana feminista. Es mestiza y su ejercicio profesoral aboga por la imbricación del patriarcado, el capitalismo y el racismo, su cuestionamiento, la problematización y confrontación del régimen de la heterosexualidad obligatoria y la juntanza política de las estudiantes, principalmente de las lesbianas. Ella proviene de las capas medias.

estudiantado<sup>86</sup> y marca pautas fundamentales para que identifiquen prácticas patriarcales o de otro tipo. La experiencia de la profesora P2 da cuenta de ello cuando dice que:

Las chicas de once del colegio donde estaba, como yo siempre reforcé en las clases hablar de la historia de las mujeres, hablar de que así ha sido la vida de las mujeres, hablar de que no teníamos derecho a estudiar, hablar de que teníamos más carga, ellas por ejemplo identificaban ya en profes el machismo. (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

Además de ello, al tener unas reflexiones respecto a sus propias existencias y acercamientos a las luchas feministas gestadas a lo largo de la historia, anota dicha profesora que algunas estudiantes van construyendo solidaridades entre ellas, es decir, dan forma a la *solidaridad política entre mujeres*, discurso contrahegemónico que es la contraparte de la misoginia, siendo esta última un producto histórico del cual deviene el resquebrajamiento de las relaciones entre mujeres y lesbianas, el cercenamiento de su existencia para el caso de las últimas, además de ser un elemento clave para la existencia del régimen político heterosexual. Frente a la misoginia la profesora P3 plantea que:

El convivir entre mujeres favorece que la misoginia se baje, es como algo que activan los hombres (...) ¡Sí, los hombres la activan! Cuando están ellas solitas no viven en esa misoginia, no tienen cómo ponerse a favor de otro bando o aprobarle algo al varón”. (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019)

Otras formas de *solidaridad política entre mujeres* y lesbianas que emergen en contextos escolares se dan a partir de subgrupos, “es decir con las que se asocian. Con quien hay una confrontación, con el maestro, con el que sea, se asocian y se ayudan (...) Cuando están enfermas tienen consideraciones también” (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019). Añadido a ello, la profesora P1 en su narrativa habla de un tipo de solidaridad en general que se teje entre estudiantes de acuerdo con opresiones de clase, aspecto que en la investigación se denominará *solidaridad de clase*. La profesora manifiesta lo siguiente:

---

<sup>86</sup> Principalmente en las mujeres debido a que son ellas quienes por todo lo que viven se posicionan con más determinación frente a la heterosexualidad obligatoria.

He notado que cuando un estudiante está mal, cuando se hace cutting, cuando ha tenido un intento de suicidio, hay en general una solidaridad (...) O sea, independientemente de si es hombre o mujer hay solidaridad entre ellos, en ese sentido. Es como si ellos reconocieran ciertas problemáticas de ellos, o sea, como algo que no es ajeno a su realidad, que los toca, que lo han vivido, entonces cuando lo ven en otra persona son muy, muy solidarios. (P1, comunicación personal, 01 de junio, 2019)

Con base a lo anterior, hay problemáticas estructurales que comparten muchas/os estudiantes<sup>87</sup> provenientes de sectores populares tales como la *violencia sexual*<sup>88</sup>. Este es un discurso hegemónico presente en las entrevistas realizadas a las profesoras, cuestiones estas que propenden por el disciplinamiento del cuerpo de las mujeres principalmente y por el sostenimiento de estructuras paramilitares afincadas en los barrios populares que lucran sus “combos” a través de la explotación sexual y que reafirman su dominio territorial mediante la dominación y expropiación de la vida de las mujeres (de sus cuerpos), asuntos que rebasan las posibilidades de acción de las profesoras, quienes manifiestan sentires como la frustración, rabia e indignación ante la inoperancia<sup>89</sup> del Estado en torno a tales problemáticas.

Hay varias narrativas que ejemplifican lo enunciado anteriormente. La profesora P1 manifiesta que:

Es impresionante la cantidad de abusos sexuales por parte de los familiares o vecinos. Me ha tocado casos de estudiantes que los papás los venden para que el vecino que tiene revueltería les dé comida, o que el padrastro los tocó. (P1, comunicación personal, 01 de junio, 2019)

Por su parte, la profesora P2 desglosó en la entrevista demasiadas situaciones y experiencias frente a la *violencia sexual*, la *pedofilia* y la *explotación sexual*. Cuenta que:

---

<sup>87</sup> Principalmente niños y mujeres (dentro de este grupo se encuentran las niñas, desde luego).

<sup>88</sup> La prostitución infantil también hace parte de esta categorización.

<sup>89</sup> O quizá un “no hacer” intencionado.

Hablándoles de protegerse si alguien les tocaba, se llegó al tema de esclavitud sexual, cuando sale una niña de octavo dizque: “no, es que yo tengo una primita que la vendió el papá”. - ¿Cómo que la vendió? - “Sí, él vive en Bello y la vendió, la vendió para que estuviera con otro hombre y además la violaba desde chiquita, y violaba a la otra hermanita y todos sabemos, pero nadie dice nada”. O sea, es que ellos viven en unos contextos de violencias brutales, muy fuertes. (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

Respecto a las Instituciones Educativas, la misma profesora comparte que:

Hay muchos casos de violaciones en los baños, por eso los baños en muchas instituciones se debe restringir el uso, porque es el espacio en donde más casos de violación hay. ¡Terrible! Pero, por ejemplo, (...) tuvimos que cerrar los baños porque venía habiendo casos de violencia, o sea, desde primaria. Niños de quinto que encerraban a violar a otras niñas y otros niños. (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

Por tal motivo una práctica y discurso contrahegemónico que tiene esta profesora, aparte de remitirse, al igual que la profesora P1, a los canales que legal e institucionalmente se disponen para la atención de violencias sexuales, es la *interpelación cotidiana de prácticas patriarcales* ejercidas por profesores principalmente, denunciándolos abiertamente en reuniones de profesores/as o ante las directivas docentes. “Yo siempre era la que les ponía: “aquel profe está tocando mucho las manos a sus estudiantes (...) ¡¿Por qué se le tiene que acercar tanto a las estudiantes?!” (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019).

Siguiendo esta misma línea, la profesora P2 en su posicionamiento como feminista logró tender puentes entre la institución educativa en la cual ejercía y la Red Feminista Antimilitarista<sup>90</sup> con “un proyecto de prevención de violencias y (...) diversidad sexual y eso aportó mucho para que hubiera cambios en el colegio” (P2, comunicación personal, 12

---

<sup>90</sup> Red de organizaciones feministas de la ciudad de Medellín.

de julio, 2019), lo que visibiliza que su *postura feminista* se configura como *saber* que aporta a subvertir las formas que adopta el patriarcado como orden de opresión/explotación y la heterosexualidad como su régimen político en el contexto escolar, reconociendo que no es fácil hacerlo por las *sanciones sociales* que acarrea asumirse feminista y denunciar en sociedades patriarcales/capitalistas/racistas como la colombiana.

Frente a lo dificultoso que resulta poner dichos temas en la palestra institucional y a su vez territorializarlos en las instituciones educativas, ella dice que “como he sido tan aguerrida frente al feminismo, entonces me ha tocado mucho cómo poner el tema en los colegios y cómo desarrollarlos de una manera (...) que no sea tan contradictoria, porque es difícil” (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019).

Ahora bien, otro aspecto que se mencionó de manera reiterativa en las entrevistas fue el de la *diversidad sexual y de género*, discurso que si bien se reconoce en la investigación como uno que posibilita aperturas y propicia fisuras ante un contexto reaccionario como el colombiano, no trastoca frontalmente la heterosexualidad obligatoria, por tanto las profesoras hablan de tensiones generadas a raíz de ello en las instituciones educativas como por ejemplo el trámite conservador y moralista<sup>91</sup> que éstas hacen del mismo, coincidiendo las profesoras en que la postura que tenga la maestra es lo que define, condiciona y direcciona la formación compartida a las estudiantes respecto a dicho “tema”.

La profesora P3 dice al respecto que en otra institución educativa donde trabajó, dicha cuestión era abierta porque influía notablemente los lugares de enunciación que ocupaban quienes eran las directivas docentes, estudiantes y algunas/os compañeras/os de trabajo, además de que:

[La I.E estaba enfocada] en el asunto de la diversidad sexual, la inclusión, en donde el rector era gay. Pues, es que ya el colegio se había posicionado dentro de un discurso de inclusión, respeto a la diversidad sexual y con prácticas muy poco convencionales. (...) A los pelao's que tenían género

---

<sup>91</sup> La ideología cristiana juega un papel importante allí.

fluido o que eran trans, tenían completa libertad, por ejemplo, de asumir el nombre que elegían (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019).

Aunque en esta perspectiva no se enuncia la *diversidad sexual y de género* como discurso contrahegemónico, la profesora P3 plantea que “estamos en un medio que todavía sigue siendo muy hostil. La heterosexualidad obligatoria es obligatoria, pues ¡Eso es! Eso no es cuento” (P3, comunicación personal, 27 de mayo de 2019), definiendo además, que:

Como dice el lésbico-feminismo, no es una orientación sexual, es un sistema de relaciones y ese sistema de relaciones también construye los conceptos que se tienen sobre el cuerpo, sobre la naturaleza, sobre todo. (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019)

Por su parte, la profesora P2 dice que a pesar de ser un tema cohibido en las instituciones educativas (la diversidad sexual y de género), ella lo retoma al igual que la cuestión del “feminismo, la violencia, la opresión y explotación de las mujeres y hacia los pueblos oprimidos también (...) Depende de uno” (P2, comunicación personal, 12 de julio de 2019). Con las últimas palabras refuerza lo que se propone en esta investigación respecto a la *formación integral de maestras* y la importancia de que esta gire en torno al cuestionamiento y subversión de los órdenes sociales/sexuales<sup>92</sup> existentes. Más aún, hace una crítica a la Secretaría de Educación respecto a los vacíos que hay frente a las *diversidades sexuales y de género*:

[Pues, se hallan baches en los] mecanismos procesales que usted establece para que eso realmente no sea un tema sino una vivencia colectiva, una vivencia en comunidad, en efecto comunitaria. ¿Por qué les digo? Porque sigue siendo normal que tú te integres, pero no es un acto deseable para tus estudiantes. (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

Y al no ser un acto deseable para el estudiantado, el cambio de concepciones y sentidos posiblemente será nulo o tendrá un impacto irrisorio en sus cotidianidades.

---

<sup>92</sup> Capitalismo, patriarcado (heterosexualidad obligatoria) y racismo.

En esa misma línea, aunque con un matiz diferencial, la profesora P1 habla de que “el enfoque del colegio es muy claro y muy respetuoso con respecto a la diversidad sexual (...) solamente que no todos los profesores están en la capacidad de hacerlo” (P1, comunicación personal, 01 de junio, 2019), obstaculizando posibles ejercicios de enseñanza que interpelen el *sentido común heterosexual* y que construyan otros saberes.

Sin embargo, una de las tensiones existentes yace en lo que deben hacer por ley las instituciones educativas y lo que pasa realmente en la cotidianidad de estas. La profesora P2 permite evidenciar las contradicciones entre la normativa y la vida social-escolar en la siguiente narrativa que además refleja cómo se imbrican las opresiones:

Había muchos comentarios de que había profes que salían con niñas, entonces yo soy muy pendiente de ese tipo de cosas. Lo que tiene que ver con las violencias hacia las niñas, con las violencias que noto frente a la diversidad, frente al racismo. El chico que les decía acá, marca mucho que el chico es afro, entonces afro, gay, trans. (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019)

Además de lo anterior, la *existencia lesbiana* marca puntos de transgresión en lo referido a la heterosexualidad obligatoria, así lo refleja la profesora P3 al dilucidar que en la institución educativa femenina donde ejerce “he compartido toda mi postura lésbico-feminista, porque hemos hablado de la maternidad obligatoria, porque hemos hablado del androcentrismo, porque hemos hablado del racismo” (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019).

Lo anterior, se refleja en una discusión de clase en la cual se estaba abordando el proceso de gestación, y producto de la construcción política y la formación académica como bióloga de la profesora P3, la clase se centró en la problematización de concepciones de mundo que tenían las estudiantes respecto al heterocentrismo y androcentrismo:

Cuando las chicas van a referenciar el proceso de gestación ellas siempre dicen: la eyaculación, los espermatozoides. Yo les digo ¡No, ustedes están *androcentradas!* O sea, ustedes siempre están usando como referencia el cuerpo de los varones (...) cuando inicialmente si no hay una ovulación, no



va haber ninguna otra posibilidad. (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019)

Para esta profesora, las clases que comparte buscan problematizar dicho régimen político del cual también se gesta la *división sexual del trabajo* y la *estratificación genérica*. Un ejemplo de cómo se expresa lo anterior y favorece la reproducción del capital mediante la generación de potenciales trabajadoras asalariadas a través de la institución educativa en la cual P3 labora, es que:

Aquí no hay mecánica, aquí no hay bachillerato enfocado en la ingeniería, nada de esas cosas que se consideran de hombres. Acá hay salud oral, aquí hay alimentos, enfermería y sólo hay un grupo que tiene enfoque en matemáticas (...) Todo el tiempo les dicen que son imperfectas, nunca lo que ellas hacen es suficiente, o sea, es un nivel de exigencia y es que es claro, el patriarcado le exige más a las mujeres. (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019)

Por otra parte, una de las formas de resistencia que han construido las estudiantes lesbianas ante la lesbofobia que busca cercenar sus existencias y disciplinar sus cuerpos, ha sido a través de la *juntanza política entre lesbiana*, creando grupos en los cuales “se apoyan más en la protección ante la violencia que les cometen en el colegio. Siempre están unidas, siempre tratan de defender a la otra” (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019), cuestiones estas que expresan la *lesbopolitización* que han tenido que construir dichas estudiantes. Además de ello, el acompañamiento de la profesora P2 ha sido importante en términos de que hay estudiantes que le confían a ella muchos de sus sentires, otorgándole legitimidad a su ejercicio de enseñanza, práctica que a su vez caracteriza las relaciones pedagógicas construidas a raíz de la *solidaridad política entre mujeres*.

Por último, la investigación arroja a la *educación sexual* como un discurso, que si bien no es contrahegemónico, sí abre fisuras respecto a la heterosexualidad obligatoria como régimen político. No obstante, las entrevistadas coinciden en que la trascendencia, importancia y repercusión colectiva de proyectos como el de *educación sexual*, depende en

su mayoría de las profesoras que lo ejecuten y de las instituciones educativas que lo permitan.

En ese sentido, para la profesora P1 la *formación integral de maestras/os* constituye un eje crucial que condiciona claramente la práctica de enseñanza y los contenidos abordados en dicho proyecto pedagógico. A propósito, comparte que puede:

Abordar la educación sexual de otra manera porque yo estudié unos semestres de antropología y bueno, yo tengo una maestría en educación. Eso le aporta a uno otros elementos a nivel social, que digamos uno formado en ciencias naturales no tiene. Eso me ha permitido abordar el asunto de otra manera (...) Entonces tiene mucho que ver la formación del docente y la experiencia personal del docente, los valores del docente, qué piensa un docente. (P1, comunicación personal, 01 de junio, 2019)

Por su parte, la profesora P2 asevera que hay instituciones educativas muy reacias a “exponer abiertamente las temáticas, prefieren mantener el margen moral, entonces ponen los temas pero no desarrollan más allá” (P2, comunicación personal, 12 de julio, 2019). Algo parecido sucede con la profesora P3, quien dice que en la institución educativa “hicieron una jugada. Ellos dicen que la educación sexual es transversal, entonces al decir que es transversal así la diluyen (...) ¡Claro! Como nadie lo quiere coger, nadie lo quiere nombrar, eso termina silenciado” (P3, comunicación personal, 27 de mayo, 2019).

Pues bien, aunque dos de las tres experiencias guarden similitudes, la primera se distancia de las demás por lo siguiente: las aperturas que generan las instituciones educativas en las que trabajan, pues no es igual la disposición para implementar proyectos pedagógicos como el de *educación sexual* en una<sup>93</sup>, que en las otras.

---

<sup>93</sup> En la que ejerce P1

## Capítulo V. Tensiones y contrapartes

En este último capítulo no sólo se recogen los discursos contrahegemónicos localizados a lo largo de la investigación desarrollada, sino que principalmente se ponen en tensión y problematizan respecto a su contraparte: los discursos hegemónicos instalados en el contexto escolar.

Si bien la intencionalidad central del trabajo gira en torno a reconocer, no a la escuela como reproductora de la ideología dominante, sino como un escenario en el cual se producen discursos y prácticas que subvierten o abren fisuras al orden social/sexual establecido, es necesario aclarar que la problematización de discursos contrahegemónicos no se podría realizar sin poner en la palestra los discursos hegemónicos, los cuales también están territorializados en la escuela y se hacen visibles cuando resulta innegable el antagonismo<sup>94</sup>.

Añadido a ello y para reafirmar la emergencia de un saber escolar invisibilizado en dicho contexto como lo es aquel caracterizado, de acuerdo con las experiencias, por la *juntanza política entre mujeres y lesbianas*, la *lesbopolitización* y la *práctica feminista*, se retomará a Silvia Finocchio (2011) parafraseada por Astrid Sánchez (2019), quien concibe el saber escolar como:

[Un entramado de] “creaciones invisibilizadas”, “prácticas poco enfáticas”, “pequeñas hibridaciones” que en su significado y actividad van dando lugar a cambios con entidad. “Esto hace pensar que no hay silencio y que la quietud no es posible ni en los saberes y las prácticas que parecieran ya instituidos en la escuela. Al tiempo que advierte, que pensar la escuela en tanto escenario de producción de lo inédito, la torna polémica y potente (p.8).

---

<sup>94</sup> Producido por movimientos feministas, profesoras y estudiantes con posicionamientos feministas y lésbico-feministas.

A continuación, se abordará el actual capítulo en dos momentos: el primero consiste en evidenciar las tensiones entre los discursos hegemónicos y contrahegemónicos hallados en el capítulo III; y el segundo apartado se basa en la problematización de estos respecto a lo encontrado en el capítulo IV.

Como se dijo en el capítulo III, en torno a los antecedentes de los feminismos -siendo el lesbianismo feminista uno de ellos-, se halla que efectivamente estos se enmarcan en las rebeldías cotidianas de mujeres y lesbianas que crean rupturas frente a las concepciones de mundo instauradas en momentos históricos concretos. Respecto a la experiencia latinoamericana, la construcción de este se encuentra atravesada por los procesos de liberación e independencia del continente en el siglo XIX, que dista un tanto de lo que sucedió en otras partes del mundo.

Ahora, con el resurgimiento del feminismo en la década del setenta y del lesbianismo feminista en la década del ochenta, se produjeron diferencias entre las experiencias de Estados Unidos y países europeos en relación al movimiento feminista en América del Sur, permeado por ideales revolucionarios como el socialismo, anarquismo y las banderas antiimperialistas. Muchas de estas mujeres y lesbianas militaban en organizaciones de izquierda y construían a la par una lucha contra la opresión de las mujeres y por la defensa de la soberanía de los territorios, de sus cuerpos. Dichas disputas estaban atravesadas por condiciones raciales y de clase.

Además, es importante resaltar que los contextos dictatoriales y de represión a los movimientos sociales produjeron que las mujeres y lesbianas mancomunaran su trabajo con otras organizaciones cuya apuesta por la *vida digna* y el *buen vivir*, se enmarcaba en la defensa de los derechos humanos y la vida misma.

Por otro lado, en las reivindicaciones propias del feminismo han tenido mucha fuerza la defensa de la soberanía de las mujeres sobre sus cuerpos y la sexualidad entendida como la posibilidad y capacidad de decidir conscientemente sobre la maternidad, con quién o quiénes vincularse sexo afectivamente, tener acceso a la educación sexual, poder reconocer y nombrar las violencias contra las mujeres. En síntesis, decidir sobre sus vidas.

En el caso concreto de Colombia se encontró que en las acciones e ideas de mujeres que precedieron la organización feminista, hay una fuerte tendencia por los derechos civiles que duraría hasta la adquisición del derecho al voto en 1954, encontrando en la educación laica un gran potencial, lo cual aviva la tensión con la iglesia católica para aquel entonces. Además, pone en evidencia que la liberación de las mujeres se limitaba a la obtención del derecho a la participación política de mujeres de las capas medias y altas, con privilegios de clase que no cuestionaban los órdenes racista y capitalista.

Ahora bien, de acuerdo con las agendas del movimiento feminista en Latinoamérica y el Caribe, a partir de 1970 en el país se disputa la libertad de las mujeres para decidir sobre sus cuerpos, además de oponerse a un Estado cómplice de las violencias ejercidas contra las mujeres y los pueblos, extrapolando lo cotidiano y lo privado a la vida pública, estableciendo la radicalidad del movimiento y su lucha por la autonomía.

Posteriormente en la década de los ochenta, la ciudad de Bogotá se convierte en el epicentro del Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe que fue fundamental para la organización del movimiento y de sus reivindicaciones.

No obstante, este momento significa para Colombia, así como para otros países latinoamericanos y del Caribe, el recrudecimiento de la violencia, la represión y persecución de los movimientos sociales y populares, la progresiva privatización, lo cual no solo le da un vuelco a dichas exigencias sino que las amplía, generando un vínculo con el movimiento social de mujeres que empieza a cuestionar y por tanto a movilizarse en torno a ello. Es preciso decir, que allí emerge la necesidad de reclamar el derecho a la vida y a la negociación para la solución política del conflicto social y armado que aún asedia el país.

Así mismo, el interés de la institucionalidad por generar programas de integración para mujeres de los sectores populares, es más bien una respuesta al desplazamiento forzado y el desarraigo que obliga a muchas a migrar hacia las ciudades para buscar formas de sobrevivir, pues no se puede obviar que al ser la guerra una disputa de poder entre varones -con intereses de clase de por medio-, trajo como consecuencia la inserción al trabajo asalariado o informal y el acrecentamiento del trabajo reproductivo y de cuidados.

Por otra parte, en la prensa se evidencia que la *juntanza política entre mujeres* de sectores populares (rurales y urbanos) posibilitó la materialización de encuentros, movilizaciones y construcción de organizaciones que buscaban dar solución por sí mismas o a través de la exigencia al Estado, a problemáticas estructurales propias del capitalismo, el racismo y el patriarcado, teniendo un acento marcado en la conciencia de clase.

A estas movilizaciones se aúna el reclamo de madres víctimas del conflicto social y armado en defensa de sus vidas y las de sus hijos/as. Entre sus discursos pudo encontrarse la desmilitarización de los territorios y la vida.

Cabe aclarar que esta es una década en donde los discursos del movimiento de mujeres, algunas lesbianas y parte del movimiento feminista se limitan a las exigencias al Estado, no obstante, los constantes encuentros reflejan la disputa ideológica frente al mandato heterosexual, concretada en la juntanza entre ellas.

La prensa también permite advertir la importancia que tuvo la Constitución Política de 1991 para las mujeres en relación con sus aperturas, producto de la participación de algunas feministas en la constituyente. Empero, la adaptación de la perspectiva de género al neoliberalismo devela las tensiones presentes en dicho documento respecto al régimen heterosexual, puesto que el artículo 42 de la Constitución -solo por poner un ejemplo-, hace mención de la familia como el núcleo fundamental de la sociedad. En ese sentido, se puede inferir que una razón por la cual la familia es tomada como centro es por el lugar que ocupa en el aprendizaje de ciertos valores como la interiorización de las lógicas de propiedad privada, las prácticas racistas y la reproducción social del capital.

Otra de las tensiones evidenciadas en la prensa en torno a la relación Estado-Iglesia se da a partir de la derogación de ciertos incisos del Concordato y la exigencia por la legalización del aborto sustentada en las ideas feministas, donde una vez más la iglesia católica arremete contra estas negando cualquier posibilidad de soberanía de las mujeres sobre sus cuerpos.

Añadido a ello, con la reforma a la educación manifestada en la Ley General de Educación de 1994, se agudiza dicha tensión al proponerse en ese documento la enseñanza de la educación sexual y la regulación de la enseñanza de la religión en el ámbito escolar.

En suma, los/as diferentes actores/as sociales han visto en la educación un elemento potencial para el control y la dominación -como es el caso de la iglesia-, o para la reflexión y posterior liberación.

Por otro lado, según lo que relatan las feministas activas desde la década de los noventa, se considera al *acumulado histórico político* del movimiento social de mujeres y lesbianas feministas, como una de las condiciones que ha posibilitado el posicionamiento de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria en la escuela y su construcción como saber, al permear aquellos diferentes ámbitos de la sociedad.

Por su parte, en los textos escolares pudo hallarse que la *apertura educativa* de la que se ha hablado a lo largo del trabajo, es la que permitió que en los textos escolares pudiese ubicarse contenidos de enseñanza como la *perspectiva de género* y el rol de la mujer en la historia, rastreando a su vez qué contenidos han ido llegando al contexto escolar.

De acuerdo con el segundo momento y como ya se ha planteado, si bien hay discursos que no se pueden nombrar contrahegemónicos porque no trastocan el régimen político heterosexual de manera frontal, sí *posibilitan aperturas* y abren fisuras. Tal es el caso de la institución educativa en la cual se realizaron las prácticas pedagógicas, cuyas directivas docentes abogan por la pertinencia e inclusión de las diversidades sexuales y de género, plegándose al discurso de *equidad de género* sustentado en el reconocimiento de otras formas de ser y habitar la institución desde el respeto y la tolerancia.

Dicha experiencia entra en tensión con otras instituciones en las cuales laboraban las profesoras P2 y P3, donde se obstaculiza el abordaje de contenidos basados en las diversidades, las prácticas patriarcales o la educación sexual, lo que refleja cuál es el *consenso general* que cohesiona socialmente producto de unas concepciones de mundo que configuran el sentido común de las mayorías y de quienes ostentan unos lugares de poder y dominación.

Por otra parte y en términos generales, las estudiantes frente a la misoginia, lesbofobia, el cercenamiento de la existencia lesbiana debido al pensamiento androcéntrico, heterocéntrico y el mandato heterosexual; la violencia sexual, los pactos patriarcales, la hegemonía masculina y la sanción social que recae sobre quienes interpelan/subvierten el

régimen heterosexual, construyen discursos contrahegemónicos como lo son la *solidaridad política entre mujeres y lesbianas*, la *lesbopolitización*, la *politización de las experiencias*, la *postura feminista*, las *rebeldías cotidianas*, la *soberanía del cuerpo*, las *referentes políticas* y la *juntanza política entre mujeres y lesbianas*, además de plantear exigencias al profesorado y las instituciones educativas respecto a la *educación sexual integral* y la *formación de maestros/as* que a su vez hacen parte de tales discursos.

Si bien esto ya fue abordado en el capítulo anterior con mayor profundidad, cabe decir que los discursos contrahegemónicos frente al patriarcado y el régimen heterosexual emergen de las estudiantes principalmente. En el transcurso de la investigación no se hallaron estudiantes hombres que tuvieran una postura transgresora en torno a la heterosexualidad obligatoria como régimen político, todo lo contrario. En las narrativas de las estudiantes se devela las repercusiones que tienen la masculinidad y su configuración, tanto en sus vidas como las de los jóvenes. Dicha masculinidad se fundamenta en el ejercicio de la violencia para constatar su estatus e influencia, es decir, su hegemonía, teniendo ello matices y variaciones marcadas por la orientación sexual, la racialización de sus cuerpos o no y la clase social.

Además de esto, debido a la *disputa ideológica*, las posturas de las estudiantes pueden tomar tonalidades o variaciones muchas veces inesperadas<sup>95</sup> y que no concuerdan con lo deseado en materia de subversión y libertad frente al orden social/sexual hegemónico, asunto que se considera en este trabajo crucial y revolucionarlo. En todo caso en ello consiste la tensión, en ese “tire y afloje” que hay entre la reproducción de los discursos hegemónicos o la transgresión de estos que tiene por consecuencia la emergencia de otros sustancialmente distintos (los contrahegemónicos) y que a lo largo de la investigación se ha observado que existen y toman mucha fuerza cuando es la organización y formación política lo que canaliza las *rebeldías cotidianas* de las estudiantes.

Por su parte -y como ya se había planteado en el capítulo IV-, las profesoras coinciden y ubican como contraparte del conservadurismo que tienen muchos/as

---

<sup>95</sup> Es el caso de una estudiante que se asumía lesbiana y fue “reconvertida” por la iglesia católica y de otra estudiante que fue la que inspiró este trabajo al hablar de la soberanía del cuerpo respecto al decidir sobre sí mismas y que meses después estaba en embarazo.



profesores/as, la *formación integral de maestros/as*, diciendo P2 que esta debe estar fundamentada en una ética feminista, cuestión necesaria para disputar el sentido común.

Otros discursos contrahegemónicos que emergen producto de evidenciar problemáticas estructurales como la explotación y violencia sexual que hay, no sólo en barrios, familias, sino también en los mismos contextos escolares, son la *solidaridad política entre mujeres y lesbianas* materializada en el acompañamiento por parte de una de las profesoras a estudiantes violentadas y la *interpelación cotidiana de prácticas patriarcales* que constituye otra forma de denuncia pública y de disputar el espacio, propiciando condiciones seguras para las estudiantes y su formación, discursos estos que se desglosan de la *postura feminista* por parte de tales profesoras.

Con base en esto, la sanción social se sitúa como la contraparte del último discurso contrahegemónico al ser, una de estas profesoras, amenazada por actores armados de un barrio, lo que condujo a que ella tuviera que irse de dicha institución, dándose una connivencia, valga la redundancia, entre actores armados e institución educativa (como parte del Estado).

Por otro lado, la *existencia lesbiana* es considerada un elemento que *per se* transgrede la heterosexualidad obligatoria y la comienza a trastocar cuando está acompañada de la *lesbopolitización* y la *postura lésbico-feminista* como lo enunciaría una de las profesoras, nuevamente presentándose como contraparte de dichos discursos la sanción social y el pensamiento heterocéntrico al cercenar cualquier existencia que no corresponda a lo dictaminado por el mandato heterosexual afincado para dicha experiencia en las directivas docentes.

Ahora bien, la *solidaridad y juntanza política entre mujeres y lesbianas* se refleja en la narrativa de algunas profesoras como discurso contrahegemónico que ocupa un lugar preponderante en las formas que adoptan las estudiantes para protegerse y acompañarse en los diferentes procesos respecto a la apropiación de espacios y la toma de la palabra, además que con las estudiantes lesbianas, según una de las entrevistas, termina siendo dicha *juntanza* una cuestión de sobrevivencia ante la hegemonía masculina que agudiza la violencia lesbófoba.

Para finalizar, hay discursos que se pueden nombrar como *posibles aperturas* y son los erigidos hacia la *educación sexual* y la *diversidad sexual y de género*<sup>96</sup>, sin embargo aquí hay unos tintes diferenciales en comparación a lo que planteaban las estudiantes, porque si bien para estas ambos discursos, dependiendo de la forma en la que se tramitaran, podían llegar a situarse como contrahegemónicos, para aquellas en cambio representan algo que reconocen como avance en materia jurídica y que aun así es insuficiente e ineficiente ante el desconocimiento generalizado e intencional por parte del profesorado en su mayoría, y también por los obstáculos que directivas docentes ponen para la materialización de proyectos pedagógicos dirigidos a la problematización de dinámicas conservadoras y excluyentes.

---

<sup>96</sup> Allí es importante resaltar que el hecho de que una persona se asume como parte de la diversidad sexual y de género, no garantiza que ponga en cuestión la heterosexualidad obligatoria, incluso pueden llegar a ser serviles a dicho régimen al no trascender de una práctica sexo-afectiva.

## Capítulo VI. Conclusiones

Al inicio de la investigación se pensaba que la identificación de discursos contrahegemónicos sería sencilla. Conforme avanzaba la misma se pudo constatar que “develar” aquello que hace parte de lo inédito, lo contingente, lo no curricularizado ni disciplinarizado, es decir, el *saber*, requería realizar inmersiones en las cotidianidades de la escuela y las experiencias de quienes la habitan. Un factor en contra más de las veces, fue el tiempo.

En ese transitar, son innegables los prejuicios que afloran debido a pretensiones o concepciones de mundo preestablecidas por parte de quienes investigan. Muestra de ello fue pensar que todas las directivas docentes de las instituciones educativas representan obstáculos y posturas reaccionarias frente al posicionamiento de prácticas y discursos con tintes transgresores o que por el contrario quienes los aceptaban era porque, de una forma u otra, estaban inmersas en ese posicionamiento, para ejemplificar se trae a colación las expectativas que las investigadoras se crearon al ir a la oficina de la coordinadora entrevistada, quien entre sus cuadros decorativos tenía uno donde se daban un beso una mujer afro y una punkera mestiza, lo que llevó a pensar en la posibilidad de que ella fuera lesbiana, pero lo evidenciado en la entrevista fue una postura abiertamente heterosexual, lo que significa que estar en pro de la libre decisión sobre el deseo erótico afectivo de las personas no marca pautas en el accionar individual.

Por otra parte, el transcurso de la investigación deja entrever que dependiendo de quienes lideren dichos espacios, se pueden o no generar *posibles aperturas* bajo discursos consignados en documentos estatales como por ejemplo la *equidad de género* o la *diversidad sexual y de género* para efectos de la institución educativa en la que se llevaron a cabo las prácticas pedagógicas; cuestión que suscita preguntas en torno al porqué hay escuelas que se niegan a adoptar medidas que legalmente son obligatorias, qué sucede en

dichos escenarios con quienes afloran el antagonismo y cuáles son las rebeldías cotidianas que tejen profesoras o estudiantes en esa disputa por la configuración del sentido común.

Ahora bien, de acuerdo con el capítulo III que da respuesta al primer objetivo específico se llega a las siguientes conclusiones:

- Las luchas gestadas por los movimientos feministas a lo largo de la historia abrieron caminos para que nuevas generaciones tuvieran condiciones que posibilitaran el acceso a espacios que antes no se tenían, además de continuar con luchas que siguen vigentes y que producto del acumulado histórico/político, se desarrollan sobre terrenos cimentados y circulan hasta llegar a contextos escolares tomando formas de *saber* y por consiguiente de discursos contrahegemónicos.
- Aunque con el objetivo específico n°1 se busca ubicar las condiciones que permiten el posicionamiento de discursos contrahegemónicos frente a la heterosexualidad obligatoria, el proceso investigativo da cuenta principalmente de discursos contrahegemónicos respecto al patriarcado más que al régimen heterosexual como tal, aunque no se desconocen las posibles aperturas que abre en el marco del orden patriarcal.
- Producto del heterocentrismo, el androcentrismo y la lesbofobia al interno de muchos discursos, prácticas y teorías feministas, los aportes de las lesbianas, del lesbianismo feminista en sí, son invisibilizados, dejando las reflexiones anquilosadas al binarismo de género.
- Fue difícil dar cuenta de cómo los discursos contrahegemónicos gestados en la década de los noventa producto de las luchas dadas en dicha época, llegan y se posicionan en el contexto escolar, puesto que no se pudieron hacer enlaces con feministas y lesbianas feministas de tal contexto que tuvieran una relación estrecha con la escuela.
- Los relevos generacionales de los movimientos feministas han permitido que actualmente haya profesoras feministas dentro de las instituciones educativas, las cuales han jugado un papel decisivo en la construcción de colectivos, la juntanza entre mujeres y lesbianas, la formación política de las mismas y la denuncia de situaciones que

evidencian violencias en contra de las mujeres, las lesbianas y las disidencias sexuales en el contexto escolar.

- Las luchas de las mujeres de sectores populares han tenido un carácter de clase marcado debido a los lugares que habitan, lo cual ha suscitado exigencias frontales al Estado en contextos de guerra como el colombiano.
- Hubo poco material encontrado en la prensa oficial, lo que puede indicar varias cosas: la primera es la invisibilización que hacen de las luchas, y la segunda el impacto que socialmente estaban teniendo las mismas hasta el punto de ser publicadas en prensa o ambas.
- Debido a las disputas ideológicas/políticas dadas entre Estado y movimientos sociales/populares (dentro de este el de mujeres y lesbianas feministas), la década de los noventa fue un periodo de *aperturas democráticas* logradas mediante tales tensiones, no sólo como consecuencia de la entrada del neoliberalismo. Si bien en dicha época no se observan cambios en términos de subvertir la hegemonía, sí se reconocen las *posibles aperturas* que generó con apuestas como la Ley General de Educación en la cual se consignaba la educación sexual, la regulación de la enseñanza de la religión -por ende la injerencia de la iglesia católica en las escuelas- y la perspectiva de género, aspectos que en contextos conservadores como el colombiano no hay que subestimar; además de la tensión Estado-iglesia producto de la derogación del Concordato que llevó a un despliegue de fuerzas -cuya base importante estuvo en sectores populares- por parte de dicha institución.
- Los textos escolares analizados son reflejo de las *posibles aperturas* heredadas de la década de los noventa, permitiendo introducir otras perspectivas y contenidos de enseñanza mediante el Plan Decenal de Educación 1996 a 2005, la Reforma Curricular a los Lineamientos de Ciencias Sociales publicados en el 2002, aunque no exclusivamente. Ahora bien, es importante reconocer que el hecho de mencionar como contenidos de enseñanza el papel de las mujeres en la historia, los movimientos feministas (en un texto escolar), el machismo y la problematización de la desigualdad de género -por poner un par de ejemplos-, no garantiza que estos sean abordados en los contextos escolares ni que se cuestione a la heterosexualidad obligatoria como régimen

político. Es más, por ningún lado aparecen las lesbianas, ni las mujeres populares, afro, indígenas de las clases subalternas, etc.

- Si bien la perspectiva de género no se define en esta investigación como discurso contrahegemónico, se reconoce que dicha apuesta abrió paso a que en un contexto conservador como el colombiano se dieran ciertas aperturas en materia de programas como la educación sexual, la inclusión de diversidades sexuales y de género, además de vincular en los textos escolares contenidos de enseñanza referidos a la cuestión de la mujer y otras problematizaciones.
- Si las profesoras y estudiantes como sujetas directamente implicadas en el acto educativo no ven como algo indispensable identificar, estudiar, combatir los órdenes de opresión/explotación y nombrar dicho *saber* producto de la práctica cotidiana y las relaciones pedagógicas construidas en las escuelas como construcción colectiva para la liberación, va ser muy difícil desmitificar la escuela como escenario dirigido a la reproducción de las ideologías dominantes.

Respecto al capítulo IV que da cuenta del objetivo dos, las conclusiones localizadas son las siguientes:

- El pensamiento/postura feminista y lésbico-feminista, la juntanza política entre mujeres y lesbianas y la lesbopolitización son componentes que caracterizan al *saber escolar* identificado en la investigación.
- El feminismo y el lesbianismo feminista es un *saber* que circula en diferentes esferas sociales y llega a la escuela con características inéditas enunciadas en la conclusión anterior. Otras investigaciones no abogan por lo que aquí se está planteando, sino que han abordado reflexiones sustentadas en la perspectiva de género y la diversidad sexual, resaltando algunas aperturas concernientes a estas y realizando reflexiones desde “lo heteronormativo”, sin embargo ello ha desembocado en hablar de la escuela como un espacio orientado a la reproducción sin más, de prácticas y discursos hegemónicos, aspecto que termina negando la existencia de quienes subvierten el orden heterosexual desde las *rebeldías cotidianas* y la *juntanza política*. En ese sentido, esta investigación se constituye

como el primer acercamiento a la escuela (por lo menos en Colombia) desde posturas transgresoras frente al régimen heterosexual, por consiguiente, se espera aportar a la construcción de otras propuestas investigativas que indaguen por la producción de *saber* en el contexto escolar desde las subversiones de sus actoras.

- La *juntanza política entre mujeres, lesbianas* y la *juntanza política* (para el caso del Colectivo LGBTI), posibilitan construir discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria frente a la misoginia, violencia sexual, hegemonía masculina; la homo/lesbo/transfobia, la sanción social, el mandato heterosexual y el pensamiento androcéntrico, respectivamente.
- Los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria se localizaron en las estudiantes (principalmente lesbianas) y profesoras. En el tiempo que se estuvo realizando la práctica pedagógica, no se hallaron discursos de tal índole en hombres (ni estudiantes ni profesores), por el contrario, se encontró la reproducción de prácticas y discursos que sustentan de la masculinidad hegemónica y la misoginia, por poner algunos ejemplos.
- El que las estudiantes tengan por *referentes políticas* a profesoras, constituye un elemento dinamizador de las potencialidades de aquellas, al ser éstas quienes acompañan dichos procesos a través de reflexiones y encuentros.
- Sin un posicionamiento feminista o lésbico-feminista -y una conciencia feminista- no hubiese sido posible que las profesoras “dieran cara” a situaciones de violencia patriarcal y acompañaran a las estudiantes en procesos de diversa índole.
- En la experiencia de las profesoras, la *postura feminista y lésbico-feminista* es aquella que se configura como *saber escolar* que aporta a subvertir las formas que adopta el patriarcado como orden de opresión/explotación y la heterosexualidad como su régimen político, interpelando violencias y acompañando a estudiantes; dejando claro que no es fácil hacerlo por las *sanciones sociales* que acarrea asumirse feminista o lesbiana feminista y realizar denuncias en sociedades patriarcales/capitalistas/racistas como la colombiana. El quehacer de las profesoras está atravesado por sus posturas ante las realidades sociales y sus lecturas del mundo, que al conjugarse con la apuesta pedagógica de cada una, permite establecer

*postulados feministas y lésbico-feministas* como *saber* emergente en el contexto escolar.

- La politización de la experiencia y la soberanía del cuerpo son discursos contrahegemónicos claves en el posicionamiento de las estudiantes en espacios escolares.
- La formación de maestras/os requiere traer a colación reflexiones y éticas feministas para subvertir el sentido común patriarcal con el que cimentan las relaciones pedagógicas muchos/as profesores/as. Por consiguiente, la disposición humilde para replantear dichas prácticas es crucial en la construcción de nuevos sentidos.
- La educación sexual integral hace parte de una exigencia que socialmente se le hace a la escuela y a sus profesores/as, apelando a que es necesario “abrir la mirada” y pasar de la enseñanza de una educación heterosexual, moralizante y prejuiciosa a otra que problematice el orden social/sexual existente.
- Las rebeldías cotidianas son en sí un discurso contrahegemónico que refleja la disputa constante respecto al orden social/sexual existente. Es en “lo cotidiano” donde toman forma las tensiones y posicionamientos, dejando claro que no son lineales. Así como “hoy” una estudiante puede tener una postura a favor del amor entre mujeres en contraposición al pensamiento androcéntrico, “mañana” puede apelar a los discursos de la iglesia católica, como fue el caso de una estudiante entrevistada.
- La sola existencia del Colectivo en el contexto de práctica pedagógica y de enseñanza interpela el *sentido común* heterosexual que niega otras existencias, configurándose, en el marco de la escuela, como parte de un *campo* de saber en el cual se amalgaman resistencias, posicionamientos, solidaridades y tensiones que caracterizan la *politización de las experiencias* de los/as sujetos/as.
- Discursos contrahegemónicos como la *solidaridad política entre mujeres y entre lesbianas*, la *soberanía del cuerpo*, la *lesbopolitización* y la *juntanza política entre mujeres y lesbianas* caracterizan al *pensamiento feminista y lésbico-feminista* emergente en el contexto escolar y materializado en la creación de colectivos y formas espontáneas de resistencia en contraposición a lógicas del orden social/sexual hegemónico por parte de varias estudiantes.



- La escuela para algunas estudiantes entrevistadas constituye un espacio pedagógico que hace las veces de “refugio” ante sanciones sociales producidas en instituciones como la familia.

Ahora bien, respecto a las tensiones cabe aclarar que a lo largo del proceso investigativo se halló mucha información acerca del régimen heterosexual, empero la intencionalidad central del trabajo gira en torno a reconocer la escuela como un escenario en el cual se producen discursos y prácticas que subvierten o abren fisuras al orden social/sexual establecido, por ello es necesario aclarar que la problematización de discursos contrahegemónicos no se podría realizar sin poner en la palestra los discursos hegemónicos, los cuales también están territorializados allí y se hacen visibles cuando resulta innegable el antagonismo.

Para culminar, cuando se habla de la escuela como territorio donde se producen tensiones y disputas ideológicas, es porque se concibe como espacio pedagógico, como un escenario donde es posible cultivar nuevos sentidos y significados porque todas son semillas.

## **Recomendaciones**

Para finalizar se considera importante realizar algunas recomendaciones como las siguientes para quienes tengan el interés de investigar acerca de lo planteado en el presente trabajo de grado:

- Escudriñar si existen discursos contrahegemónicos frente a la masculinidad patriarcal por parte de estudiantes o profesores hombres, puesto que si bien el propósito de esta investigación no era centrarse en la experiencia únicamente de mujeres y lesbianas (estudiantes y profesoras), a medida que se avanzaba y por cuestiones de tiempo solo se pudo entrevistar al rector de la institución donde se realizaron las prácticas pedagógicas, porque como ya se ha señalado con antelación, quienes por sus experiencias y lugares de enunciación toman posturas contrahegemónicas frente a la heterosexualidad obligatoria, son principalmente lesbianas.

- Debido a la dificultad para establecer un vínculo entre los discursos contrahegemónicos gestados en la década de los noventa en diferentes ámbitos de la sociedad y su posicionamiento en el contexto escolar, se requieren mayores acercamientos y análisis en esta parte.
- Es importante que los espacios que forman maestras/os como las facultades de educación, pongan en su derrotero el reconocimiento, la reflexión y las correspondientes propuestas frente a la heterosexualidad obligatoria como régimen político que ejerce violencias normalizadas como ya se ha desglosado en el transcurso de la investigación.
- Queda pendiente el ejercicio de contrastar con prensa alternativa de la década noventa, los discursos y tensiones que a lo largo del capítulo III se localizaron y ubicar otros.
- En el análisis de prensa se pudo localizar varias noticias que hablaban de la educación religiosa y la enseñanza de la religión en instituciones educativas tanto públicas como privadas. Se podría hacer a raíz de esto, una historia de dicha disciplina escolar (la educación religiosa en Colombia).
- La *educación sexual* frente a la heterosexualidad obligatoria como régimen político no representa una propuesta transgresora, por tanto, es importante indagar y problematizar su heterocentrismo.
- Sería fundamental realizar esta investigación imbricando con más detalle el racismo, el capitalismo y el patriarcado para ampliar los análisis.

### Referencias bibliográficas

- A muerte contra la muerte. (16 de febrero de 1992). *El Colombiano*, p. 10C
- Aguilar, Ana, Martá, Julia y Rodríguez, Martha. (2006). *Ingenio Social 9*. Bogotá, Colombia: Voluntad
- Álvarez, Alejandro. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Arango, Selen. (2018). Salir del clóset de la Pedagogía: Prácticas De/Formativas de la Otra Educación. En: Campos, N., Franco, N. y Renilson, R. (Comps.). *História da educação e ensino nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil: sujeitos e saberes: entre instituições educativas e suas práticas*, pp. 289-298. Cuiabá: EdUFMT.
- Archila, Mauricio. (2000). Las luchas sociales del post-Frente Nacional (1975-1990). *Controversia*, (176), 9-39. Recuperado de: [https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=307&path%5B%5D=pdf\\_100](https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=307&path%5B%5D=pdf_100)
- Bartra, Eli. (2002). Reflexiones metodológicas. En E. Bartra. (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (p.141-158). México.
- Carballido, Laura y Torres, Cesar. (2014). Las identidades sexo-genéricas diversas como categoría de subalternidad. *Estudios de Asia y África*, 49 (3), 723-754. Recuperado de: <https://estudiosdeasiayafrika.colmex.mx/index.php/eaa/article/view/2082>
- Castellanos, Gabriela y Eslava, Catherine. (2018). Hacia una historia del feminismo en Colombia: de las certezas sufragistas a las incertidumbres de hoy. El caso de Cali. En Gil, F. y Pérez, T. (Comp.), *Feminismos y estudios de género en Colombia. Un campo académico y político en movimiento*. (pp. 39-73). Bogotá, Colombia: Biblioteca abierta.

- Castro, Edgardo. (2004). El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. Buenos Aires, España: Prometeo
- Corte constitucional, Sala Novena de revisión. (23 de agosto de 2013). Sentencia T-565 de 2013. MP Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corte constitucional, Sala quinta de revisión. (03 de agosto de 2015). Sentencia T-478 de 2015. MP Dra Gloria Stella Ortíz.
- Corte constitucional, Sala Segunda de Revisión de la Corte. (23 de agosto de 2013). Sentencia T-562/13. MP Mauricio González Cuervo.
- Curiel, Ochy. (2007). El lesbianismo feminista: una propuesta política transformadora. Recuperado de: <https://www.alainet.org/es/active/17389>
- Curiel, Ochy. (2010). El régimen heterosexual de la nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991 (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia
- D'Atri, Andrea. (2004). Feminismo Latinoamericano. Entre la insolencia de las luchas populares y la mesura de la institucionalización. *Revista lucha de clases*, (2), pp. 1-12. Recuperado de: [http://www.archivochile.com/Mov\\_sociales/mov\\_mujeres/doc\\_muj\\_otros/MSdocm\\_ujotros0023.pdf](http://www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_mujeres/doc_muj_otros/MSdocm_ujotros0023.pdf)
- D'Atri, Andrea. (2004). *Pertenencia de género y antagonismo de clase en el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Las Armas de la Crítica.
- D'Atri, Andrea. (2019, 04 de marzo). Flora Tristán: el martillo y la rosa. *La izquierda diario*. Recuperado de: <http://www.laizquierdadiario.com/Flora-Tristan-el-martillo-y-la-ros>
- Del mundo moderno inscritas en una ciudad de hierro, fría y calculadora. (02 febrero de 1992). *El Colombiano*, p. 5B

Dore, Mary y Kennedy, Nancy. (productoras) y Dore, Mary. (Directora). (2014). *She's beautiful when she's angry*. EE.UU: International Film Circuit.

El concordato, en "capilla". (05 de febrero de 1993). *El Colombiano*, p.12A

El lío de la educación religiosa. (29 de noviembre de 1992). *El Colombiano*, p. 4C

Falquet, Jules. (2014). Las <<feministas autónomas>> latinoamericanas y caribeñas: veinte años de disidencias. *Universitas Humanística*, 78, (78), 39-63. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/6407>

Farfán, Mabel. (2005). Las mujeres en la construcción de relaciones de equidad y respeto. En *Nuevas Identidades. Sociales 9* (pp. 234-268). Bogotá, Colombia: Norma.

Federici, Silvia. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, España. Traficantes de sueños.

Finocchio, Silvia. y Romero, Nancy. (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Flores, Valeria. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista de Trabajo Social*, (18), 14-21.

Foucault. Michel. (1979). *La arqueología del saber*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Galeano, María. (2015). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Gallego, Germán, Zarama, Rosa, y Plazas, Raúl. (1997). *Legado 9. Ciencias Sociales Integradas*. Bogotá, Colombia: Voluntad.

Gamba, Susana. y Diz, Tania. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Mujeres en red. El periódico feminista*. Recuperado de: <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1397>

- Gargallo, Francesca. (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 17-34. Recuperado de :  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&tlng=es).
- Garzón, María T. (2011). ¿A qué juega barbie? Heterosexualidad obligatoria y agencia cultural. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 5 (6), 46-54.
- Ghiso, Alfredo. (1999). Acercamientos. El taller en procesos investigativos interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 5(9), 141-153. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Gramsci, Antonio. (1970). Antología. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gramsci, Antonia. (1985). *Introducción al estudio de la filosofía*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Granada, G. (2004). *Ciencias sociales. Propuesta curricular integrada*. Bogotá, Colombia: Educar.
- Hall, Stuart. (1981). La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico. En: J. Curran, M. Gurevitch y J. Woollacot. (Comp.), *Sociedad y comunicación de masas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, David. (2009). ¿Estamos realmente ante el fin del neoliberalismo? La crisis y la consolidación del poder de las clases dominantes. En J. Estrada, y J. Gualdrón, (Ed.), *Crisis capitalista, economía, política y movimiento* (pp. 37-49). Recuperado de:  
<https://cronicon.net/paginas/Documentos/Crisis%20capitalista.pdf>
- hooks, bell. (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. *En Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (p. 30-50). Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Hundido proyecto sobre la igualdad de la mujer (26 de marzo de 1995). *El colombiano*, p. 2E

Hurtado, Gloria. (09 de marzo de 1997). Género, tema actual pero subversivo. *El colombiano*, p. 7A.

Ibáñez, Jesús. (1997). *El regreso del sujeto: la investigación de segundo orden*. Madrid, España: Siglo XXI.

Integrada Red de Mujeres en la Zona Nororiental. (27 de marzo de 1994). *El colombiano*, p. 8E.

Jabardo, Mercedes. (2012). Introducción. Construyendo puentes: en diálogo desde / con el feminismo negro. En M. Jabardo. (Ed), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 27-56). Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Lamus, Doris. (2010). *De la subversión a la inclusión: movimientos de mujeres de la segunda ola en Colombia, 1975-2005*. Bogotá, Colombia. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Las mujeres avanzan en su ruta por la paz. (23 de noviembre de 1996). *El colombiano*, p. 6A.

Las mujeres reclaman sus derechos laborales. (25 de noviembre de 1987). *El Tiempo*, p. 2C

Londoño, Argelia. [Facultad de derecho y ciencia política UdeA]. (28 de septiembre de 2018). Desobediencias femeninas. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=IxskhaS\\_8Rw](https://www.youtube.com/watch?v=IxskhaS_8Rw)

López, Gustavo. (2005). Hojas en la tormenta. Un estudio fenomenológico sobre la diversidad sexual en la escuela (Trabajo de maestría). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1329>

González, Lola. (2004). El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia, 1930-1957. Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad. Universidad del Valle, Cali, Colombia: Ediciones La Manzana de la Discordia.

Martá, Julia y García, Martha. (1999). *Huellas. Historia universal*. Bogotá, Colombia: Voluntad.

- Memorias: X encuentro lésbico feminista de Abya Yala. (2014). Recuperado de: [https://revistamarea.com/wp-content/uploads/2018/10/Memoria\\_X ELFAY Colombia 2014.pdf](https://revistamarea.com/wp-content/uploads/2018/10/Memoria_X ELFAY Colombia 2014.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional y Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2016). Ambientes escolares libres de discriminación. Orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas en la escuela. Aspectos para la reflexión. Recuperado de: <http://www.codajic.org/node/2088>
- Ministerio de educación. (1996). Plan decenal de educación 1996 - 2005. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85242.html>
- Mogrovejo, Norma. (2000). Un amor que se atrevió a decir su nombre. La lucha de las lesbianas y su relación con los movimientos homosexual y feminista en América Latina. Ciudad de México. México: Plaza y valdés
- Mogrovejo, Norma. (2008). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Revista trabajo social* (18), pp. 62-71. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19577>
- Mogrovejo, Norma. (2009). El feminismo en la era del Neoliberalismo hegemónico. En H. Castañeda. (Ed.), *Mujer y violencia: el feminismo en la era de la globalización* (pp. 105-120). Ciudad de México, México: Cuadernos del seminario 2.
- Mogrovejo, Norma. (2017). *Del sexilio al matrimonio. Ciudadanía sexual en la era del consumo liberal. Dos estudios de caso: migración y sexilio político. Madres lesbianas, familias resignificadas. Poco sexo, más clase y mucha raza*. Ciudad de México, México: DDT Liburuak.
- Moreno, Emilce. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona próxima*. (25), 129-148.
- Mujeres del país rumbo a Apartadó. (04 de noviembre de 1995). *El colombiano*, p. 3B
- Mujeres del suroeste marchan contra la violencia. (14 de noviembre de 1997). *El colombiano*, p. 6D.



Peláez, Margarita. (8 de marzo de 1993). Día internacional de la mujer. ¿Por qué el 8 de marzo? *El colombiano*, p. 2C

Pizarnik, Alejandra. (19 de noviembre de 2008). La palabra que sana. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://verdadmujeresarte.blogspot.com/2008/11/la-palabra-que-sana-alejandra-pizarnik.html>

Planteles deben admitir a menores embarazadas. (02 de febrero de 1994). *El colombiano*, p. 3A.

Poulantzas, Nicos. (1979). *Estado, poder y socialismo*. Madrid, España: Siglo XXI.

Proyecto de ley busca legalizar el aborto. (23 de marzo de 1993). *El colombiano*, p. 10D

Puigróss, Adriana. (1999). Educación neoliberal y alternativas. En A, Alcántara, R. Pozas y C. Torres. (Coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin del siglo* (pp. 46-58). Madrid, España: Siglo XXI

¿Qué se cayó del concordato? ( 18 de febrero de 1993). *El Colombiano*, p.8B

Rauber, Isabel. (2015). Hegemonía, poder popular y sentido común. *Ágora U.S.B*, 15(2), 29- 62. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000100002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000100002&script=sci_abstract&tlng=es)

Restrepo, Alejandra. (2008). *Feminismos en América Latina y el Caribe: la diversidad originaria* (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/contenidos?q=Feminismos%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe:%20la%20diversidad%20originaria>.

Retos de la mujer frente al siglo XXI. (06 de febrero de 1993). *El Colombiano*, p. 5C

Rich, Adrienne. (1996). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. (Maria Rivera, trad.) *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, (10), 15-42. Recuperado de: <http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf> (Obra original fue publicada en 1980)

- Riveros, Axel y Sarmiento, Héctor. (2003). *Inteligencia social 9*. Bogotá, Colombia: Voluntad.
- Rodríguez, Martha, Granada, Germán. y Sarmiento Héctor. (2000). *Aldea 9. Sociales integradas, historia y geografía*. Bogotá, Colombia: Voluntad.
- Rodríguez, Jorge. (2005). *La investigación Acción Educativa: ¿qué es? ¿cómo se hace?*. Lima, Perú: Doxa.
- Sánchez, Astrid. (2012). Las ciencias sociales escolares entre 1984 - 2010 en Colombia. (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/3937>
- Sánchez, Astrid. (2019). Las ciencias sociales como saber escolar: un estudio de las prácticas de enseñanza en la educación básica secundaria en Colombia (1998-2018). XIX Congreso Colombiano de Historia. Congreso llevado a cabo en Armenia, Quindío.
- Segato, Rita. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Según amnistía internacional. Mandamientos a favor de la mujer. (08 de febrero de 1995). *El colombiano*, p. 6A
- Semana historia. (2018, 01 de diciembre). La historia del voto femenino. *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-historia-del-voto-de-las-mujeres-en-colombia/590688>
- Sí a la educación sexual pero con responsabilidad moral. (09 de febrero de 1994). *El colombiano*, p. 3C
- Suaza, María C. (2008). *Soñé que soñaba. Una crónica del movimiento feminista en Colombia de 1975 a 1982*. Bogotá, Colombia: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Colombia.
- Taborda, Julieth. (2017). Feminización de las pedagogías vs Pedagogías feministas: Posibilidades para construir caminos libertarios (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10495/8263>

- Tipiani, María V. (2014). María Rojas Tejada. La mujer moderna y la educación de la mujer en el siglo XX. *Ciencias Sociales y Educación*, 3, (5), 147-165.
- Torres, Alfonso. (2004). Por una investigación desde el margen. En A. Jiménez y A. Torres. (Comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 63-81). Bogotá, Colombia: ARFO Editores.
- Torres, Alfonso. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19- 32. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>
- Van Dijk, Teun. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E11isis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>
- Van Dijk, Teun. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los Estudios Críticos del Discurso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Varela, Nuria. (2017). La violencia de género en contextos de pareja, en el estado español, a través del discurso de las víctimas (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://hdl.handle.net/10115/14710>
- Vega, Renán. (Ed.). (1999). *Neoliberalismo: mito y realidad*. Bogotá, Colombia: Pensamiento Crítico.
- Vega, Renán y Bosemberg, Luis. (2009). El 68: ¿revolución o rebelión? *Revista de Estudios Sociales*, (33), 148-155. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n33/n33a13.pdf>
- Vergara, Karina. (2013). El viaje de las invisibles: manifestaciones del régimen heterosexual en experiencias de mujeres lesbianas en consultas ginecológicas. (Tesis de Maestría). Recuperado de: <http://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2018/06/EL-VIAJE-DE-LAS-INVISIBLES-Manifestaciones-del-R%C3%A9gimen-Heterosexual-en-experiencias-de-mujeres-lesbianas-en-consultas-ginecol%C3%B3gicas-.pdf>

- Vergara, Karina. (2017, 07 de enero). Sin heterosexualidad obligatoria no hay capitalismo. *La que arde*. Recuperado de: <https://www.laquearde.org/2017/01/07/sin-heterosexualidad-no-hay-capitalismo-karina-vergara/>
- Vergara, Karina. (2017, 09 de agosto) Apuntes sobre lesbofeminismo: Notas sobre separatismo. *La crítica*. Recuperado de: <http://www.la-critica.org/analisis-apuntes-lesbofeminismo-notas-separatismo/>
- Villarreal, Norma. (1994). El camino de la utopía feminista, 1975-1991. En L. González y N. Villarreal. *Movimiento de mujeres y participación política en Colombia, 1930-1991* (p.171-193). Barcelona, España: Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad.
- Viveros, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1- 17. Recuperado de: [https://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052\\_01.pdf](https://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf)
- Wittig, Monique. (2006). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Recuperado de: <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf>
- Wodak, Ruth. (2003). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En M. Meyer y R. Wodak. (Ed.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 17-33) Barcelona, España: Gedisa.
- Yuni, José y Urbano, Claudio. (2014). Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

## Anexos

### **Anexo 1. Cuestionario de entrevista semi-estructurada realizada a feministas activas desde la década de los 90.**

1. ¿Cuáles eran las exigencias o agendas de las feministas con la llegada de la constituyente?
2. ¿Cuáles discursos (consignas, exigencias, agendas, planteamientos...) empezaron a posicionarse o dejarse de lado en la década de los 90?
3. ¿Cuándo empieza a desarrollarse conceptos como el libre desarrollo de la personalidad?
4. ¿Había algún impacto de las ideas feministas en estudiantes de colegios para aquella década? ¿Cuáles?
5. ¿Cuál era la disposición o el “recibimiento” de estos discursos por parte de profesores/as y administrativos?

### **Anexo 2. Clasificación de técnicas, instrumentos y propósitos**

El cuadro es realizado con el propósito de evidenciar cómo se clasificaron las técnicas e instrumentos en relación a los objetivos de investigación.

<b>Método</b>	<b>Objetivo al que responde</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Qué se busca</b>
ACD	Objetivo 1	Entrevista semiestructurada a feministas de la década de los 90	Cuestionario	Indagar acerca de los discursos contrahegemónicos referidos al régimen político heterosexual emergentes en la década del 90 que tuvieron lugar en contextos sociales y educativos.
ACD	Objetivo 1	Análisis	Ficha de	Rastrear en prensa condiciones

		documental de prensa (El Tiempo, El Espectador y principalmente El Colombiano) desde 1990 hasta 1999.	análisis de contenido	que posibilitaron aperturas para cuestionar directamente al régimen heterosexual o ciertas dinámicas patriarcales ya sea en el contexto escolar o social (macro).
ACD	Objetivo 1	Análisis documental de textos especializados	Ficha de análisis de contenido	Indagar acerca de las consecuencias del posicionamiento feminista en el contexto colombiano (década de los noventa) y su aporte respecto a las posibles emergencias de los discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria como régimen político.
ACD	Objetivo 1	Análisis documental de textos escolares	Ficha de análisis de contenido	Rastrear en textos escolares condiciones que posibilitaron aperturas para cuestionar directamente al régimen heterosexual o ciertas dinámicas patriarcales en el contexto escolar.
ACD	Objetivo 2	Entrevista semiestructurada a profesoras en ejercicio	Cuestionario	Realizar acercamientos a las formas de relacionarse que hay entre los/as mismos/as estudiantes, entre el/la profesor/a con el currículo prescrito, con instancias de la I.E y sus posicionamientos políticos referidos a la heterosexualidad obligatoria en el contexto escolar.
ACD	Objetivo 2	Entrevista semiestructurada a estudiantes de colectivo	Cuestionario	Dar cuenta de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria y cómo van configurando significados en varias personas de

		LGBTI		la I.E.
ACD	Objetivo 2	Entrevista semiestructurada a estudiante (lesbiana)	Cuestionario	Indagar acerca de la influencia (discursos hegemónicos) que instituciones sociales como la familia, la iglesia y la escuela ejercen sobre la vida de una estudiante cercenando su existencia lesbiana; además de posibles ejercicios de resistencia por parte de ella.
ACD	Objetivo 2	Entrevista semiestructurada a estudiante (Feminista)	Cuestionario	Dar cuenta de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria y cómo van configurando significados y sentidos.
ACD	Objetivo 2	Entrevista semiestructurada a directivos docentes	Cuestionario	Dar cuenta de discursos contrahegemónicos referidos a la heterosexualidad obligatoria y cómo van configurando significados y sentidos

### Anexo 3. Ficha para el análisis de contenido en la prensa

<b>Ficha de contenido (Prensa)</b>	
Tipo de documento: Periódico, Revista, Enciclopedia, Libro, Diccionario, Volante, Texto escolar, Cartilla, Manuscrito, Testimonio Oral, Cuaderno Escolar, Literatura, Música, otros.	No de Ficha
Datos Bibliográficos: Con las especificaciones técnicas escogidas. Tener en cuenta las diferencias según el tipo de documento.	
Localización del documento: Lugar de procedencia: Archivo, biblioteca, institución, persona... referencia para llegar a él.	
Temas: Según la identificación de los mismos que se hayan hecho en la fase de Prelectura de documentos	
Contenido	

“Entre comillas se transcribe el párrafo que se considere pertinente” (pg.)
Palabras que insinúan tensiones
Palabras que insinúan enunciados que constituyen sujetos, instituciones, saberes (disciplinas, ciencias, relatos) conceptos, objetos.
<p>Comentarios:</p> <p>Este apartado es clave porque acá se van escribiendo ideas que servirán para hilvanar después el texto final.</p> <p>Se puede comentar, si es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El contenido del párrafo en el conjunto de la obra.</li> <li>- Si se quiere decir algo sobre las palabras, los hechos o las actitudes seleccionadas.</li> <li>- Aportes que van surgiendo para armar los argumentos que se desarrollarán en el trabajo.</li> </ul>

#### Anexo 4. Ficha de análisis de contenidos para textos especializados

Ficha de contenido (textos especializados)	
Tipo de documento	Ficha n°
Datos Bibliográficos:	
Localización del documento: Lugar de procedencia:	
Temas:	
Contenido:	
Palabras que insinúan discursos contrahegemónicos	
Palabras que insinúan tensiones en la construcción de discursos contrahegemónicos	
Comentarios:	

#### Anexo 5. Fichas análisis crítico del discurso en entrevistas

Ficha de análisis crítico del discurso
--



Fecha		Ficha nº	
Objetivo específico de la investigación al que responde		Entrevista realizada a:	
Temas encontrados en la entrevista respecto a la heterosexualidad obligatoria en el contexto escolar			
Evidencia de discursos contrahegemónicos localizados en la narrativa de la persona entrevistada.			
Citas de la entrevista que evidencian discursos contrahegemónicos como saberes que circulan en el contexto escolar frente a los temas mencionados.			
Análisis crítico del discurso (ACD) respecto a enunciados hegemónicos o contrahegemónicos planteados por la persona entrevistada			
Comentarios personales: (reflexión o ideas suscitadas tras el análisis en función de los objetivos)			