



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Educación en sexualidad y Dispositivos pedagógicos de género
en escuelas primarias de Guatemala

AUTORA: Ana Luisa López Molina

DIRECTOR: Dr. Sebastián Fuentes

FECHA: octubre 2020

Resumen

Esta investigación se enfocó en los discursos de la comunidad educativa de Chinautla, uno de los 16 municipios del área metropolitana de Guatemala. El objetivo es identificar los dispositivos pedagógicos de género en las escuelas primarias del municipio, así como su efecto en la subjetividad. Para ello, se sitúan las políticas relativas al género, la Educación Integral en Sexualidad, el rol de las escuelas y de las familias en la trama de relaciones políticas de poder. Se identifican las imágenes de género y sexualidad, y se analizan los modos de resistencia a las imágenes tradicionales y transformadoras de género.

Se trata de una investigación cualitativa de alcance exploratorio en el campo de los estudios de género y educación, bajo un marco teórico latinoamericano que se ha construido, principalmente, a partir del desarrollo teórico foucaultiano. Se trabaja con una muestra no probabilística de cuatro escuelas primarias, situándolas en su contexto periurbano, de inequidad y violencia de género.

Los dispositivos pedagógicos de género son un continuo entre las dinámicas sociales y las individuales, según las pautas de lo femenino y lo masculino. Son una expresión de los discursos sociales que circulan y disputan sentidos sobre el género y la sexualidad. Esta construcción se expresa en el diálogo entre subjetividades en las interacciones discursivas en la escuela, mediante mecanismos de vigilancia y autovigilancia. Se concluye que la educación en sexualidad en las escuelas estudiadas responde a una combinación de los modelos biomédico y moralista. La reproducción es la preocupación que da sentido y contenido a las imágenes y los imaginarios puestos en juego en el espacio escolar a través de estos dispositivos, que están atados a lo “familiarista”.

Palabras clave: género, sexualidad, subjetividad, políticas públicas, escuela primaria

Abstract

The research presented focuses on the discourses of the educational community of Chinautla, one of the 16 municipalities which conform Guatemala's metropolitan area. The objective is to identify gender pedagogical dispositives in elementary schools in Chinautla and their effect on subjectivity. To this end, gender policy, Integral Education in Sexuality and the role of schools and families are placed in the fabric of political and power relations. Gender and sexuality images and imaging are identified, and resistance modes to traditional and gender-transformative images are analyzed.

It is a qualitative research of exploratory scope in the field of gender studies and education, under a Latin American theoretical framework that has been built mainly from the theoretical development of Foucault. A non-probabilistic sample of four elementary schools is used, placed in its peri-urban, inequity and gender-based violence context.

Gender pedagogical dispositives are a continuum between social and individual dynamics, according to the guidelines of what is considered to be feminine and to be masculine. They are an expression of social discourses that circulate and dispute meanings about gender and sexuality. This construction is expressed in the dialogue between subjectivities in discursive interactions in school, through surveillance and self-monitoring mechanisms. It is concluded that sex education in the schools studied responds to a combination of biomedical and moralistic models. Reproduction is the concern that gives meaning and content to images and imaginaries associated with gender and sexuality and are put inside in the school through these dispositives, which are inclined towards the goal of establishing a family.

Key words: gender, sexuality, subjectivity, public policies, elementary school

Agradecimientos

Esta es una tesis que tardó, pero llegó. Entre cursar la maestría y elaborar la tesis, eché raíces. Eso toma energía e intención, pero, sobre todo, acompañamiento y contención. Gracias por eso a *la familia Buenos Aires*, gestada en las aulas de FLACSO y sostenida por vínculos afectivos tejidos en la diversidad de colores, sabores, tonadas y trayectorias. Los dos años de cursada fueron posibles gracias a la beca para estudiantes latinoamericanos del Ministerio de Educación de la República Argentina (2013-2015).

La dirección de Sebastián Fuentes es una de las grandes coincidencias que permitieron concluir el proceso. Un millón de gracias por la escucha y lectura atenta, por las orientaciones precisas, los comentarios en borradores y los audios cuando el encuentro físico se hizo imposible mientras transitamos una pandemia. Valoro y agradezco la combinación de rigurosidad con generosidad intelectual y académica. Un agradecimiento a las y los compañeros del espacio de interlocución del Núcleo de Estudios sobre Género, Educación, Sexualidades y Cuerpos (NEGESEC-Ecys), coordinado por Sebastián y Carolina Gamba.

Gracias a la Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala -AVANCSO- donde me formé como investigadora.

A InteRed y la Fundación Pedro Poveda, en especial a Deimy Ventura y Blanca Fuentes, por permitir el uso de los materiales empíricos surgidos del Diagnóstico sobre conocimientos, percepciones y actitudes alrededor de la sexualidad y la violencia de género en Chinautla, parte de un proyecto financiado por la Junta de Andalucía. Investigación que, como integrante de EducaGuatemala, diseñé y coordiné, y cuyo informe redacté. Especial agradecimiento a Dalila de la Cruz y José Chávez, quienes conformaron el equipo de trabajo de campo y aportaron una mirada invaluable sobre las relaciones y los vínculos al interior de las escuelas y del municipio.

A mi familia que me sostiene con un amor cercano a pesar de la distancia, y cuya confianza me alienta en mis decisiones y el camino que elegí: mi mamá, Ana, mi papá, Oscar; mi hermano y su familia, Pipo, Oly, Oscarito y Mat; y a la familia extendida, siempre presente y amorosa.

A Ceci y Leslie por la contención y por ofrecer otras miradas. Y al resto de compañeras y compañeros de EducaGuatemala, la plataforma de investigación e incidencia que me permite el trabajo en y para Guatemala.

A Fermín por su calidez y por marcar las pausas necesarias. Permanece en mí la ternura de mi querida A. Inés: hasta volvernos a encontrar.

A Víctor, cada día.

Índice

Introducción.....	1
Contextualización	2
Caracterización del Sistema de Educación Nacional guatemalteco	5
Un mapa de lectura	7
Capítulo 1: El camino recorrido	9
Presentación.....	9
1.1 Sobre la construcción del problema.....	9
1.2 Metodología.....	12
1.2.1 Los grupos focales con adultos	14
1.2.2 Los grupos focales con niñas y niños	15
1.2.3 Entrevistas semiestructuradas con adultos.....	16
1.2.4 La observación indirecta	17
1.3 El contexto: Chinautla	17
1.4 Cuatro escuelas primarias	20
Capítulo 2: Dispositivos pedagógicos de género y sexualidad	23
Presentación.....	23
2.1 Dispositivos: saber-poder	23
2.2 Dispositivos pedagógicos	24
2.3 Género y Sexualidad.....	26
2.4 Dispositivos pedagógicos de género.....	28
2.5 Educaciones sexuales hay muchas	31
Capítulo 3: Imágenes de género y sexualidad en las políticas y discursos públicos.....	33
Presentación.....	33
3.1 El género y la imagen de familia en el marco normativo nacional	33
3.2 La sexualidad como territorio en disputa	39
3.3 Sexualidad y políticas públicas de salud y de educación	46
Capítulo 4: El currículo y los actores en la educación sexual en Guatemala	49
Presentación.....	49
4.1 La integralidad de la educación sexual en el Currículo Nacional Base.....	49
4.1.2 La educación integral en sexualidad en el aula.....	53

4.2 Actores y discursos que sostienen e impulsan la EIS	56
4.3 Entonces, ¿quién educa en sexualidad? ¿De qué sexualidad se trata?	58
Capítulo 5: Dispositivos pedagógicos de género en escuelas primarias de Chinautla	64
Presentación.....	64
5.1 Prácticas pedagógicas	64
5.2 Imágenes e imaginarios sociales: Los hombres son... Las mujeres son...	67
5.3 Dispositivos pedagógicos de género.....	71
5.4 Subjetividad	73
5.5 Régimen de género	76
Conclusiones.....	80
El camino por recorrer	84
Bibliografía.....	87

Índice de Tablas

Tabla 1: Grupos focales y entrevistas por escuela y cantidad de participantes.....	17
Tabla 2: Criterios metodológicos de selección de la muestra	21
Tabla 3: Cantidad de estudiantes y docentes por escuela.....	22
Tabla 4: Actores y sentidos presentes en la educación sexual en Chinautla.....	62
Tabla 5: Imágenes e Imaginario de lo masculino y lo femenino	69

Índice de ilustraciones

Ilustración 1: Algunas imágenes utilizadas en grupos focales con niñas y niños	16
Ilustración 2: Pirámide de población Chinautla, Guatemala.....	19
Ilustración 3: Educación Física	65
Ilustración 4: Experiencia de “Maternidad y Paternidad Responsable”	66
Ilustración 5: Otras imágenes usadas en los grupos focales con niños y niñas.....	67

Introducción

En 2003, la tesis de licenciatura en Antropología me llevó al límite entre la ciudad y el municipio colindante de Chinautla para visitar un lugar sagrado, originalmente poqomam, pero en la actualidad de una rica diversidad cultural. Es uno de los pocos espacios que adquirieron una jerarquía institucional a lo largo del proceso de revitalización de la identidad maya que vino de la mano de los debates, conmemoraciones y actividades alrededor del quinto centenario de la llegada de Colón y los hispanos al continente (1992), que coincidió con la apertura de las negociaciones de paz para poner fin a un enfrentamiento armado entre Ejército y guerrillas que se había extendido por casi cuarenta años¹. En el trabajo de campo conocí a muchos vecinos y algunas vecinas que me relataron un poco de sus vidas en clave de problemáticas que motivaban la consulta con los *ajq'ijab'* (o “sacerdotes mayas”) del lugar. Además de lo que decían, aparecían los signos y símbolos marcadores de clase, posición social y herencia cultural: gestos, vestimenta, expresiones, e, incluso, el analfabetismo.

El siguiente año, como parte de una investigación, me adentré en el municipio para visitar a una familia. Y quince años después, en 2018, como investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación para la Incidencia y la Formación Docente -EducaGuatemala- diseñé la investigación y coordiné el equipo que elaboró un Diagnóstico sobre sexualidad y violencia basada en género.

Lo que el Diagnóstico proponía empataba con algunas de mis preguntas de investigación de un primer proyecto de tesis (2014). Debido a eso, desde las primeras conversaciones con quienes proponían la realización de esa investigación, InteRed y la Fundación Pedro Poveda, de las que se hablará más adelante, planteé la posibilidad de utilizar el material empírico también para la investigación de la tesis. Mientras escuchaba, sistematizaba y analizaba la información cualitativa recolectada en las escuelas primarias, en el formato audio, y los relatos en primera persona de quienes realizaron el trabajo de campo, aparecían con más claridad las inquietudes

¹ Entre 1960-1996 Guatemala sostuvo un conflicto armado interno que enfrentó al Ejército contra guerrillas que se organizaron en la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca. Fue la expresión de la guerra fría en territorio nacional, en la que se aplicó la Doctrina de Seguridad Nacional que significó “quitarle el agua al pez”, concretamente, la aniquilación de poblaciones indígenas y campesinas que tenían -o se sospechaba que tenían- vínculos diversos con los frentes guerrilleros. El conflicto inició en el oriente del país, en los setentas y principio de los ochenta se trasladó a la ciudad, y luego, su desplazamiento al occidente, territorio con más identidad y diversidad indígena, también significó su recrudescimiento. Se calcula que, en un momento en que la población total era de seis millones, un millón de personas fueron desplazadas, perecieron 200 000 y 45 000 están desaparecidas. Entre 1994 y 1996 se negociaron varios acuerdos de paz que atendían las causas concretas del conflicto, y la paz firme y duradera se firmó el 26 de diciembre de 1996. Algunos grupos de personas desplazadas fueron reubicados, otros pudieron regresar a sus lugares de origen, y otros migraron a la ciudad o sus alrededores.

que dieron pie a la propuesta para la tesis. La escritura del informe del diagnóstico de aquel proyecto, con las preguntas nuevas y las que quedan sin responder, como es normal al final de un proceso investigativo, dieron más forma a esas primeras interrogantes para que llegaran a ser un problema de investigación.

Contextualización

Guatemala es un país centroamericano con aproximadamente el tamaño de la provincia argentina de Catamarca, pero con 14 901 286 de habitantes². El 33% corresponde a niñas, niños y adolescentes de hasta 14 años. El analfabetismo alcanza al 18.5% de la población y 43% estudió hasta el nivel primario. Las familias están conformadas en promedio por 4,5 personas y 24,3% de los hogares tiene jefatura femenina. De los 22 departamentos, uno de los más poblados es el de Guatemala, donde se encuentra la ciudad capital del mismo nombre, con 3 millones de personas (INE, 2018).

La presente investigación se enfoca sobre los patrones de género, *lo que un hombre es y lo que una mujer es*, en los discursos de la comunidad educativa de cuatro escuelas primarias de Chinautla, municipio que junto a otros 16, forma parte del área metropolitana. En este municipio solo seis de cada diez niños/as y adolescentes en edad escolar están en la escuela. De sus 61 establecimientos de educación primaria, el 55% corresponde al sector público, pero recibe al 78% de la matrícula (Subdirección de Análisis Estadístico e Información Educativa, 2019).

El objetivo de la investigación es identificar los dispositivos pedagógicos de género en las escuelas primarias de Chinautla y su efecto en la subjetividad de niños y niñas. Para ello se sitúan la política de género y Educación Integral en Sexualidad en la trama de relaciones políticas y culturales relacionadas al rol de las escuelas, en las que se identifican las imágenes de género y sexualidad. Por último, se analizan los modos de resistencia a las imágenes tradicionales y transformadoras de género que aparecen en el discurso de la comunidad educativa.

Para responder a las preguntas de investigación sobre cuáles son los mecanismos que configuran el dispositivo pedagógico de género en estas escuelas, sus efectos en la subjetividad de las niñas, los niños y en las y los adultos, así como los procesos de apropiación que

² El Registro Nacional de las Personas, sin embargo, registra 20 247 815 guatemaltecos/as vivos. La hipótesis es que quienes no aparecen en el censo viven en el extranjero, aunque no es un dato que esté en capacidad de verificar, ya que el censo no incluye a la población migrante.

posibilitan la resistencia a estos efectos, se analizó el contenido de entrevistas y grupos focales con docentes mujeres y hombres, niños, niñas y madres realizadas en 2018. Las grabaciones de grupos focales y entrevistas ofrecían narraciones sobre la experiencia de las distinciones entre lo femenino y lo masculino, con sus efectos sobre la sexualidad, a la vez que mostraban cómo las concepciones y experiencias adultas eran puestas en el escenario escolar a la hora de la educación sexual, mientras niños y niñas ponían su propia experiencia y se referían al ámbito familiar para dar forma a sus propios relatos sobre la diferencia entre hombres y mujeres, su autopercepción y sus proyecciones de futuro. Eso despertó una búsqueda de respuestas con la categoría género, y sus contenidos, en el centro.

El soporte teórico para poder construir una pregunta que vinculara la educación en sexualidad, la construcción de género y la escuela inició con el marco teórico del proyecto “Arco Iris: una mirada transformadora de las relaciones de género en la escuela” (2003), realizado por el grupo de investigación Género y Cultura, del Instituto de estudios sociales contemporáneos –IESCO– de la Universidad Central de Bogotá, así como otras producciones de sus integrantes. El concepto general que se derivó de esa investigación y que es el eje de la presente tesis, es el dispositivo pedagógico de género. Las lecturas compartidas y discutidas en el Núcleo de Estudios sobre Educación, Género, Sexualidades y Cuerpos, del Programa de Educación, Conocimiento y Sociedad de FLACSO, sede Argentina, fueron también fundamentales en esa construcción teórica. El análisis se enmarca en las políticas públicas relativas a la sexualidad y con perspectiva de género, así como a las relativas a la Educación Integral en Sexualidad.

Guatemala utiliza la denominación Educación Integral en Sexualidad (EIS) de acuerdo a las orientaciones técnicas internacionales de UNESCO, originalmente publicadas en 2009. Según la Estrategia de Educación Integral en Sexualidad (2014), el Ministerio de Educación actualizó el enfoque y la forma de trabajo alrededor de la educación en sexualidad, que es un compromiso a partir de la Declaratoria Prevenir con Educación, suscrita entre ministerios de salud y educación de América Latina en 2008, tomando en cuenta las normativas nacionales, las convenciones internacionales ratificadas por Guatemala y el aumento de infecciones por virus de inmunodeficiencia humana -VIH-, dato con el que concuerda Mumtaz Mia, la directora de ONUSIDA Guatemala, que lo sitúa en un 6% entre 2010 y 2018 (Martínez, 2019). Los embarazos en adolescentes también se mencionan como problema que demanda un enfoque integral en la educación sexual. El total de niñas y adolescentes de entre 10 y 19 años que cursó un embarazo durante el año 2019 fue de 116 349. El departamento de Guatemala ocupa el tercer lugar en cantidad de embarazos adolescentes (OSAR - Observatorio de Salud Reproductiva, 2019). Sumado a esto, la violencia basada en género es otra preocupación que da pie a la

producción de esta Estrategia. El país tiene una tasa de muertes violentas de mujeres de 9,7 de cada 100 000 personas, siendo una de las más altas en la región (ONU Mujeres, 2013). En la presentación de la Estrategia, se declara la incorporación del enfoque de Educación Integral en Sexualidad como clave para la prevención de esta problemática que entretexe género, sexualidad, relaciones de poder y prácticas culturales.

En mi trayectoria como investigadora fueron estas intersecciones las que sirvieron de trasfondo a las investigaciones en las que participé. Al transitar por el primer taller de tesis, intenté volcar estos intereses en un problema de investigación en el espacio escolar. Mis primeras indagaciones partieron de considerar que la escuela es el primer y mayor espacio de socialización para la niñez, pero al mismo tiempo, es un espacio de autonomía para niños, niñas y adolescentes donde se vivencian las concepciones sobre el mundo y sobre el propio ser. Mi primer objeto de investigación fueron las representaciones sociales sobre el cuerpo, que, al estar rodeado de naturalizaciones, se invisibilizan los constructos sociales que lo conforman y significan. Al hacer evidentes estos constructos aparecen también las jerarquías y las valoraciones de género. Las primeras preguntas eran sobre las representaciones sociales de cuerpos femeninos y masculinos, construidas en la cotidianidad de la escuela.

A finales de 2016 InteRed se acercó al Instituto EducaGuatemala³, del que formo parte, para proponer la realización de un Diagnóstico sobre sexualidad y violencia de género en el municipio de Chinautla, para la Fundación Pedro Poveda y con financiamiento del Programa de Cooperación Internacional de la Junta de Andalucía. En febrero de 2018 se iniciaron los primeros acercamientos e intercambios, y se hizo el primer diseño de la investigación. Finalmente, el proceso de creación de los instrumentos, recolección de información, sistematización, análisis y redacción se dio entre junio y octubre de ese año.

InteRed (Red de Intercambio y Solidaridad) se constituyó como una ONG en 1992. Fue impulsada por la Institución Teresiana, asociación internacional de laicos de la Iglesia Católica fundada en 1911 en España, y toma de ella su perspectiva respecto a la educación y la sociedad, enfocando sus esfuerzos en la población más vulnerable. Canalizan sus esfuerzos en la educación y la formación como vías de transformación y desarrollo personal, con miras en la erradicación de la pobreza. Sus áreas de trabajo son la capacitación y la formación, tanto básica como docente, la promoción de los derechos de la infancia y la equidad de género.

³ El Instituto de Investigaciones en Educación para la Incidencia y la Formación Docente, EducaGuatemala, se formó en 2013 para promover y defender el derecho humano a la educación. Desde su labor de investigación, acción política y formación, busca ofrecer insumos técnicos para que las políticas públicas aseguren este derecho. Además, apoya y articula con otros actores de la sociedad en el cumplimiento efectivo del mismo.

La Fundación Pedro Poveda trabaja en educación formal y no formal, con el fin de permitir el desarrollo, la formación integral y la promoción humana de personas de escasos recursos económicos. Fue fundada en 1997 y en la actualidad orienta sus esfuerzos en los derechos humanos, la equidad de género y la interculturalidad; la búsqueda de la justicia y solidaridad, reconociendo la dignidad de todas las personas. Hace alianzas con otras ONG, organizaciones comunitarias, instituciones públicas y autoridades educativas de su zona de intervención. Desde 2004 cuenta con el apoyo de InteRed para la formulación y presentación de proyectos que permitan el sostenimiento de la Fundación.

La Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) desde 2008 gestiona los recursos públicos que la Administración de la Junta de Andalucía destina a este fin, como expresión de la responsabilidad común respecto a la situación de pobreza y marginación que vive una gran parte de la población mundial. Los recursos se destinan al progreso, desarrollo humano y mejora de las condiciones de vida de las poblaciones más necesitadas, entendiendo la dignidad integral como un derecho humano.

El objetivo del Diagnóstico fue ofrecer insumos para la implementación de un programa de formación y capacitación en sexualidad que permita consolidar relaciones de género equitativas en un ambiente escolar libre de violencia, especialmente para niñas y mujeres. El diseño de esa investigación, sus hallazgos y los materiales resultantes del trabajo de campo abrían nuevas preguntas sobre el género y su construcción en la escuela, en los procesos de aprendizaje, pero también de resistencia, de normas y expectativas diferenciadas para niñas y para niños.

Caracterización del Sistema de Educación Nacional guatemalteco

El sistema de educación nacional está conformado por los niveles preprimaria, primaria, básico y diversificado, estos últimos corresponden al primer y segundo ciclo del nivel secundario. Para los cuatro niveles la cobertura puede ser oficial (estatal), privada, municipal o por cooperativa, en jornada matutina o vespertina. Administrativamente, cada jornada es considerada una escuela. Un mismo edificio puede albergar hasta tres jornadas de primaria -es decir, tres escuelas (matutina y vespertina para niños/as, nocturna solo para adultos). La jornada completa sólo se encuentra disponible en las escuelas privadas que no son subsidiadas ni financiadas de ninguna forma con recursos públicos. Algunos edificios funcionan como primaria por la mañana y como secundaria por la tarde. La organización del sistema educativo habilita la educación primaria en sus tres jornadas, pero no obliga la oferta en todos los establecimientos.

La organización del Ministerio de Educación y el proceso de toma de decisiones y de desarrollo de las políticas educativas ocurre desde cuatro viceministerios: administrativo, técnico, de educación bilingüe intercultural, y de educación extraescolar y alternativa. La primera dependencia es la que se encarga de definir los currículos, monitorear y evaluar la implementación, así como asegurar la calidad. Territorialmente, cada Dirección Departamental planifica, dirige, coordina y ejecuta acciones educativas. La Dirección Departamental de Educación de Guatemala está subdividida en cuatro regiones que conforman la división administrativa y técnica pedagógica del departamento central.

La Ley Nacional de Educación data de 1991. Las estrategias y políticas educativas se han ido ajustando, sobre todo, a compromisos internacionales, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio y las Metas Educativas 20-21, intentando responder a las características y necesidades del país. El Reglamento de esta ley nunca se creó. Por lo tanto, el Ministerio emite Acuerdos Ministeriales para darle entidad a las disposiciones que ponen en práctica la política educativa, generando inestabilidad debido a que cada cuatro años -si no es que menos- cambia la persona que encabeza el Ministerio y, muchas veces, las personas que fungen en cargos clave.

La Ley de Educación dispone la existencia de un Consejo Nacional de Educación, órgano que debe coordinar con el despacho ministerial y los cuatro viceministerios mencionados. El Consejo fue creado en 2008 por Acuerdo Ministerial con el fin de representar a los diferentes sectores que conforman a la sociedad guatemalteca, que aglutinan y representa identidades étnicas y de género, condiciones físicas o intelectuales, sectores productivos, sectores religiosos, y propiamente educativos⁴. Desde ese organismo se hacen propuestas al Ministerio para su implementación.

El Estado debe asegurar una educación gratuita y obligatoria sin discriminación, que garantice el desarrollo integral de todo ser humano. Para ello, debe otorgar prioridad a la educación en la asignación de recursos en el presupuesto nacional anual (Decreto 12-91, 1991, art. 33). La realidad es muy diferente. Guatemala es el país centroamericano que menos invierte en educación, y está entre los que menos recursos destinan en la región latinoamericana. En

⁴ El Consejo Nacional de Educación reúne a los sectores que, a partir de la negociación de los acuerdos de paz en la segunda mitad de los noventa, adquirieron legitimidad en las decisiones de política pública y que “velan por la educación”. Tiene 16 integrantes, entre los que un puesto lo detenta la Conferencia Episcopal de Guatemala, otro la Alianza Evangélica de Guatemala, y otro para otra institución, que de manera más o menos indirecta, dirige o se opone a las políticas públicas de acuerdo con sus intereses económicos y de clase, el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras, el empresariado organizado conocido como CACIF. Los otros sectores integrantes están representados por: las universidades (la pública y las privadas), la Academia de Lenguas Mayas, la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa, Centros Educativos Privados, Consejo Nacional de Educación Maya, Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad, Sectores Organizados de Mujeres, Pueblo Xinka, Pueblo Garífuna, Asamblea Nacional del Magisterio y MINEDUC.

promedio, anualmente consigna el 3% del PIB a la educación. La cobertura en primaria para 2019, según el Ministerio de Educación, fue de 92%. La desventaja aparece, sobre todo, en niñas indígenas de áreas rurales. La Educación Bilingüe Intercultural debería ser preeminente en zonas de población indígena, pero las comunidades lingüísticas como la poqomam -propia de Chinautla-, sakapulteka y jakalteka -de la zona nororiental del país-, tienen menos del 10% de cobertura bilingüe en el nivel primario. Para el primer ciclo de secundaria, el 75% de población que tendría que cursar ese nivel queda fuera del sistema educativo. A pesar de la gratuidad, se estima que una familia, anualmente, debe invertir USD58 por cada hijo/a en primaria en el primer mes del ciclo escolar, cifra que se incrementa a USD181 por cada hijo/a en el primer ciclo secundario⁵. El sistema educativo arrastra inherentemente exclusión por sexo, orígenes étnicos, condición económica y ubicación geográfica (EducaGuatemala, 2014).

Un mapa de lectura

En el primer capítulo se explicita el contexto del problema de investigación y la metodología de la tesis. Contiene los puntos de partida de la propuesta, que inició con un planteamiento metodológico en el primer taller de tesis en el curso de la maestría en el año 2014 y se concretó con la posibilidad de incorporar las preguntas alrededor de la EIS que surgieron de la investigación para el Diagnóstico que ya se mencionó.

En el segundo capítulo, se hace un recorrido teórico por los dispositivos pedagógicos. Se trata de un continuo entre las dinámicas sociales y las individuales, según las pautas de lo femenino y lo masculino. Esta construcción se expresa en el diálogo de la propia subjetividad con la mirada del otro en las interacciones discursivas en las que el sujeto pone en juego la mirada de sí mismo.

El tercer capítulo está dedicado al análisis de la construcción de género y la educación sexual a partir del marco jurídico, que se utiliza como instancia para revelar las relaciones de poder que definen los imaginarios instituidos que se sostienen en reglas, normas y parámetros que se traducen en políticas públicas. El género y la sexualidad se presentan como territorios disputados, mientras se comprende el proceso de las políticas públicas que, al objetivarlos, para regularlos y controlarlos, los devuelve a la arena política.

En el siguiente capítulo se desarrollan algunos componentes normativos y propiamente pedagógicos de los dispositivos pedagógicos de género y se analiza cómo las relaciones de

⁵ El salario mínimo por hora establecido para actividades agrícolas es de USD1,46 y para actividades no agrícolas, USD1,50. El promedio de hijos/as por familia es de 4,5 según el último censo (2018).

poder que disputan los sentidos de la educación sexual y el género en los ámbitos familiares y escolares se traducen en el currículo. Se explora la noción de integralidad de la EIS, y se mapea a los actores presentes en el debate y la puesta en práctica de la educación sexual en la escuela, con sus efectos de género.

El último capítulo está dedicado a analizar la forma en que el dispositivo pedagógico permite que se desplieguen significados implícitos y explícitos diversos que provienen de lo subjetivo, de lo social, de los vínculos con el saber, y de las representaciones individuales y compartidas en el espacio escolar. Se analizan los discursos provenientes de los grupos focales y entrevistas para ubicar los mecanismos de conformación de los dispositivos pedagógicos de género, las imágenes y los imaginarios sobre el género y la sexualidad, así como para describir el régimen de género en las escuelas estudiadas.

En las conclusiones se apunta a responder a las preguntas de investigación alrededor de tres ejes. Uno es la integralidad de la educación en sexualidad. El segundo es el pánico sexual adulto que limita el abordaje complejo de la sexualidad en el aula y que se resuelve invitando a actores externos a la escuela y provenientes del sector salud para la tarea. El tercer eje es propiamente sobre los dispositivos pedagógicos de género y sus efectos en la subjetividad de niñas y niños en Chinautla. Finalmente, se exploran las nuevas preguntas que la presente tesis genera, así como las posibles líneas de investigación futuras.

Capítulo 1: El camino recorrido

Presentación

En el capítulo se explicita el contexto del problema de investigación y la metodología de la tesis. Contiene los puntos de partida de la propuesta, que inició con un planteamiento metodológico en el primer taller de tesis en el curso de la maestría en el año 2014. Ese primer proyecto, teóricamente, fue virando de la identidad de género y la construcción del cuerpo y la sexualidad hacia las representaciones sociales sobre el cuerpo. Los primeros grandes interrogantes suponían un trabajo bastante profundo en las subjetividades que se producen en la escuela. Algún tiempo después, en 2018, llegó la oportunidad de hacer el Diagnóstico sobre conocimientos, percepciones y actitudes alrededor de la sexualidad y la violencia de género en Chinautla, ubicado al norte de la ciudad de Guatemala, y eso permitió anclar en un espacio concreto algunas inquietudes que se habían ido sumando alrededor de la Educación Integral en Sexualidad (EIS).

1.1 Sobre la construcción del problema

La educación sexual y la sexualidad aparecen constantemente en los debates pedagógicos. Volvieron a aparecer en el debate social del continente, como resultado de las movilizaciones que en Argentina sostenían y hacían eco de la Campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, reclamo materializado en el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, desde los primeros meses de 2018. Esta movilización de pañuelos verdes recibió como respuesta de los sectores más conservadores, que se sostienen -sobre todo- en visiones cristianas de la vida, marchas, manifestaciones, grupos en redes sociales y pañuelos celestes. Guatemala no fue la excepción y hubo una rápida y efervescente reacción con una Gran Marcha Nacional “Guatemala por la Vida y la Familia” el 2 de septiembre de 2018. Eso me hizo volver a pensar en el lugar de la Educación Integral en Sexualidad (EIS) en el currículo y su desarrollo concreto en las aulas, las voces que piden sacar la educación sexual de las escuelas y dejarla a las familias, y en ese sentido, las imágenes de familia y, en contraposición, las imágenes sobre la “ideología de género” que circulan.

La posibilidad de analizar los discursos surgidos del material empírico del Diagnóstico al que ya se hizo referencia, ponerlos a dialogar y tratar de describir los sentidos presentes, motivaron las preguntas que guiaron el desarrollo de esta tesis. Para darle un sostén teórico y analítico a estos cuestionamientos que se empezaban a perfilar, fue crucial el conjunto de fascículos de la

colección EDUGÉNERO: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar⁶ (García Suárez, 2003), que reúne, en clave didáctica, los resultados del proyecto Arco Iris: una mirada transformadora de las relaciones de género en la escuela. Este proyecto exploró, desde una perspectiva etnográfica, las relaciones de género en 25 instituciones educativas de primaria y secundaria de Bogotá. La investigación fue conducida por Ángela María Estrada y Carlos Iván García, quien, además, preparó los materiales de la colección. El dispositivo pedagógico de género, concepto surgido de esa investigación, que se amplía y profundiza en el siguiente capítulo, reproduce la inequidad de género en la vida cotidiana escolar. Es decir, no se restringe a la implementación propiamente de la EIS en el aula o la escuela, sino que está presente en el día a día escolar. Lo que, en palabras de Morgade (2011), hace que toda educación sea sexual. Se trata de dinámicas sociales que transitan un continuo entre las construcciones del cuerpo y las imágenes que circulan y moldean los patrones de lo femenino y lo masculino. En esa propuesta teórica encontré la convergencia de dos intereses personales: la etnografía y la escuela como escenario, cruzada por la EIS como pregunta propuesta por el contexto.

La investigación que aquí se presenta se enfocó en los discursos de quienes conforman la comunidad educativa de Chinautla: niñas, niños, docentes hombres y mujeres, y madres/padres debido al rol distinto que tienen en cuanto a la construcción de género y el ejercicio de la sexualidad. ¿Cuáles son los mecanismos que configuran el dispositivo pedagógico de género en las escuelas primarias de Chinautla? ¿Qué efectos tienen estos dispositivos en la subjetividad de las niñas, los niños, y en las y los adultos⁷? ¿Qué mecanismos de apropiación posibilitan la resistencia a estos efectos?

La asociación entre sexualidad y biología se ha visto tensionada -dentro y fuera de la escuela- desde comienzos del siglo XX, por la psicología freudiana que ofreció una interpretación de la sexualidad como constitutiva de la personalidad y expresada desde la primera infancia. Con más fuerza y con una construcción teórica crítica, el feminismo y el movimiento de diversidad de género han cuestionado la naturalización de la sexualidad humana. El resultado es la problematización del vínculo que se ha establecido entre sexualidades y reproducción de la especie como único motivo y propósito. A esta noción reproductivista, en el carácter regulador

⁶ Un agradecimiento especial a Maya Corredor por la sensibilidad al elegir esta colección como un regalo de uno de sus viajes a Colombia.

⁷ A nivel social funciona un binarismo masculino/femenino - hombre/mujer que se toma para el análisis. Esta decisión analítica no significa que esté ausente en mí una visión teórica más compleja sobre el género, las construcciones identitarias y las expresiones de la sexualidad.

y normativo de la modernidad, le corresponde un relato cultural de regulación y control, legitimado, entre otros dispositivos, por el discurso pedagógico. Como lo argumenta Patierno (2015) citando a Foucault, es en los discursos sobre sexualidad donde se regulan las prácticas. En la comunidad educativa de las escuelas estudiadas se hacen presentes estas mismas tensiones entre discursos y prácticas.

Esta investigación partió de la hipótesis de que los tres mecanismos de configuración de los dispositivos pedagógicos (tipos de acción, tópicos de referencia y recursos de interacción) se expresan en la autovigilancia y disciplinamiento, tanto de niñas y niños como de adultos. Estos dispositivos tienen un efecto en las subjetividades, concretamente, en la narración de sí, el autocontrol y el juicio de sí, que se adecúan a las normas que producen y reproducen las imágenes sociales sobre ser hombre y ser mujer. Estas imágenes, que provienen del medio social (entorno familiar y medios de comunicación), circulan en la escuela, que es permeable a los procesos culturales y sociales. Sin embargo, considerando la naturaleza activa y transformadora del sujeto, pero también el carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural (apropiación), niñas, niños y adultos negocian y resisten estos mandatos, posibilitando la demanda y estableciendo la necesidad de una educación sexual integral.

A partir de esta hipótesis se definieron como ejes de análisis la inequidad de género presente en discursos sociales plasmados en políticas públicas y marcos legales, el dispositivo pedagógico a través del cual esa inequidad acciona e interactúa con la escuela, los vínculos del dispositivo pedagógico con la subjetividad, y las formas en que lo privado de la sexualidad aparece en lo público de la escuela. Para el primer eje, se analizaron las relaciones de poder en torno a la construcción de la política en educación sexual y sexualidad. Para el segundo, las dimensiones trabajadas fueron los mecanismos de conformación de los dispositivos pedagógicos y las imágenes sobre ser hombre y ser mujer que los acompañan en los discursos escolares. Para abordar la subjetividad se exploraron los discursos sobre el cuerpo, sobre las relaciones de género, sobre el ejercicio de la sexualidad, así como las formas de aceptación o negociación de las normas, a través de la autovigilancia, el disciplinamiento, la narración y el juicio de sí. Para lograr analizar los traslapes entre lo público y lo privado de la sexualidad en la escuela, se identificó a los actores que intervienen, y los sentidos que forjan respecto al género y la sexualidad, así como las interacciones sociales que se observaron informalmente fuera y durante los grupos focales, así como las narradas -es decir, entre lo dicho y lo actuado- en torno a la diferencia de género y la sexualidad.

1.2 Metodología

Se trata de una investigación cualitativa de alcance exploratorio que se propone como objetivo identificar los dispositivos pedagógicos de género en las escuelas primarias de Chinautla y su efecto en la subjetividad de niños y niñas. Se accede al material empírico en busca de discursos para ponerlos en el campo de los estudios de género y educación, bajo un marco teórico latinoamericano que se ha construido, principalmente, a partir del desarrollo teórico foucaultiano. Se trabaja con una muestra no probabilística de cuatro escuelas primarias para estudiar los discursos que en ellas circulan, situándolas en su contexto periurbano y de inequidad y violencia de género. Este contexto se aborda en el siguiente apartado.

Para el trabajo de campo, que se realizó en el marco del Diagnóstico referido, se eligió la conversación como forma de interacción ya que permite a los discursos presentes surgir, dentro de las fronteras puestas por la decisión anterior de quien genera el grupo, propone sobre qué se discute y motiva el diálogo. Se intentó que las conversaciones no duraran más de un hora -que es el tiempo recomendado por la mayoría de los manuales metodológicos- pero también porque, en el caso de las y los docentes, significaba ampliar su horario de trabajo, y, en el caso de las y los niños, interrumpir su rutina escolar. Sin embargo, algunas fueron más cortas y casi todas, más largas. Las técnicas elegidas fueron grupos focales y entrevistas. “Lo que un grupo de discusión pretende es generar una situación de habla y comunicación más o menos controlada entre sus miembros-participantes, para promover argumentativamente, una discusión grupal respecto de los temas-problema privilegiados por los intereses y objetivos de la investigación.” (Sáenz de Tejada, 1999, pág. 96). Quien investiga crea un “microuniverso” donde los sujetos interactúan a partir de una provocación comunicativa. El resultado de esta técnica es un texto en el que se pueden leer y decodificar discursos (Margel, 2001). Se intentó, como lo recomienda Vela Peón (2001), estimular los recuerdos y sentimientos, para conducir a una mejor discusión que proporcionara información cualitativa relativa a percepciones, opiniones y actitudes bajo las que subyacen los discursos en torno al género y la sexualidad.

Las entrevistas, por su lado, están entre las técnicas predilectas para la investigación social, debido a que permiten la comprensión de problemáticas diversas. Habilitan la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto a situaciones, vividas o no, de acuerdo con su experiencia (Campoy Aranda, 2015). Se eligió hacer entrevistas semiestructuradas considerando que se tenía relativamente poco tiempo con cada persona, y que los temas preparados con antelación no ejercían total control sobre la conversación, sino que animaban a que la persona entrevistada se expresara: mientras se mantiene el enfoque en un tema particular,

no se pierde la libertad y el espacio para que el “informante” defina el contenido (Vela Peón, 2001).

La observación tiene un propósito descriptivo y de descubrimiento del significado profundo de procesos y vínculos en situaciones concretas. También acerca a la comprensión de patrones que se desarrollan en contextos sociales y culturales en los que ocurren las experiencias (Jorgensen, 1989). La observación de imágenes, en este caso, fotografías, toma en cuenta la realización misma de las imágenes, que reposa sobre sus aspectos narrativos, los personajes y sus roles (Cohen & Ramel, 2016). La imagen producida por la fotografía es “más que un producto de la percepción. Se manifiesta como una simbolización personal o colectiva” (Belting, 2007, pág. 14), y fue con esto en mente que se observaron las escenas fotografiadas.

Cada uno de los grupos focales y entrevistas fue conducido por este equipo de campo de la investigación para el Diagnóstico, conformado por Dalila de la Cruz y José Chávez. Su mirada, tanto en los informes escritos y orales como en las fotografías que capturan escenas escolares, fue fundamental para comprender lo que se discutió en los grupos focales y las entrevistas, las interacciones dentro de las escuelas y los escenarios entre lo urbano y lo rural en los que se ubican. Las grabaciones de los grupos y de las entrevistas, junto con los registros textuales y fotográficos constituyen el material empírico de la presente investigación. Para acceder a los discursos, hice una nueva escucha de las grabaciones, enriqueciendo las transcripciones con elementos que antes no se habían tomado en cuenta. Por ejemplo, cuando entre pares se motivan al habla o se silencian, lo que ocurrió en los momentos en que la persona que facilitaba tuvo que salir del salón, o, al contrario, cuando entró una docente. También se puso atención a interacciones entre adultos. Se incluyó en esta nueva transcripción las conversaciones sobre temas corrientes (noticias, asuntos de la escuela o de los estudiantes) y todo lo que gravitara alrededor de la vivencia del género en el ámbito familiar y comunitario.

El anonimato de las y los participantes se conserva y se protege en todo momento. Cada una de las personas que participó en los grupos focales, sin importar su edad, firmó un asentimiento y participó en forma libre y voluntaria. Los madres/padres o encargados de los menores de edad firmaron, además, un consentimiento para la participación de sus hijos o hijas, para lo que cada establecimiento educativo puso a disposición sus canales de comunicación escuela-familia.

El material proveniente de las escuelas de Chinautla se complementa con la recopilación y el análisis del marco normativo y un mapeo de actores relacionados con la Educación Integral en Sexualidad en el país y el municipio. En el marco normativo, concretamente leyes, reglamentos y política pública, se buscó describir el régimen social que regula al género y la sexualidad, y que decantan en políticas públicas educativas y en el marco curricular para el nivel primario.

Se remonta en las disputas surgidas alrededor de estos marcos estudiando documentos, investigaciones y acuerdos ministeriales emanados del Ministerio de Educación, comunicados de prensa y notas en medios ligados a la Iglesia Católica, y otras investigaciones académicas y periodísticas que evalúan y dan voz tanto a actores de la comunidad educativa como a quienes han tenido puestos clave en el Ministerio. El mapeo de actores se realiza a partir de quienes aparecen puestos en la escena de la educación sexual por las personas participantes de los grupos focales y entrevistas. También a partir de la experiencia de EducaGuatemala dentro de la Mesa Nacional por la Educación Integral en Sexualidad -MENEIS-, espacio de promoción de la EIS en el que participan la Universidad de San Carlos, organizaciones de sociedad civil, instancias académicas y otras instituciones, con el acompañamiento técnico de UNFPA en conjunto con UNESCO y ONUSIDA.

1.2.1 Los grupos focales con adultos

La idea fue propiciar un ambiente libre para el diálogo. En algunos establecimientos se logró más que en otros. Se trabajó con la información que proviene de grupos focales de mujeres, porque entre el plantel docente la mayoría son mujeres; y, en cuanto a las madres, son ellas quienes hacen el vínculo entre la familia y la escuela. Los padres prácticamente no participan, algo que es también interesante y un dato en sí mismo. El instrumento consistió en una guía de temas relativos a lo abordado por el diagnóstico (sexualidad y violencia de género). Como todo grupo de discusión, la dinámica fue particular y, en este caso, estuvo marcada por las relaciones existentes entre las participantes. Se trabajaron cuatro grandes bloques de discusión:

1. La situación de las mujeres en Guatemala en general. Dimensionando las desigualdades y los ámbitos de la vida social donde esas desigualdades se hacen evidentes (laboral, salud, educación, vida política, etc.).
2. Consideraciones sobre razones, justificaciones, límites y qué tipo de actos o situaciones se consideran malos tratos o violencias hacia las mujeres.
3. Opinión sobre la frecuencia de noticias sobre violencia contra las mujeres, femicidios, y otras formas de violencia de género: si ha aumentado porque ocurren con más frecuencia o sólo se reportan más, si conocen alguna experiencia entre las mujeres cercanas (madre, hijo, hija, hermano, hermana, amiga, amigo, vecinos, colegas), consideraciones y conocimientos sobre quién debe actuar y cómo para resguardar la integridad y seguridad de la víctima.
4. Sobre el papel del establecimiento educativo en el abordaje de la violencia de género y su prevención, así como de la educación en sexualidad y sobre derechos sexuales y reproductivos.

Si es la escuela como institución la encargada, qué lugar tienen los padres y madres, consideraciones sobre contenidos y adecuación a la edad.

1.2.2 Los grupos focales con niñas y niños

Se trabajó con grupos formados por estudiantes de 5^{to} y 6^{to} primaria (los dos últimos grados del nivel), separando niños y niñas. La mayoría de las y los participantes tiene entre 11 y 13 años. El reto fue construir una estrategia metodológica para la primaria, que recogiera sentidos sobre temas fuertemente cruzados por construcciones sociales en una etapa de afirmación de identidad y consolidación de la conciencia del rol de género, bajo la hipótesis de que, en consecuencia, la autovigilancia alrededor de los patrones masculino/femenino está en alguna medida instalada. Como innovación metodológica, se propusieron imágenes como disparadores de la discusión. Las imágenes fueron elegidas de entre las que al momento del diseño de la investigación para el Diagnóstico (2018) circulaban en las redes sociales (memes, chistes, campañas de prevención de violencia de género, historietas) para mostrar o cuestionar estereotipos sobre los hombres y las mujeres, acciones que constituyen violencia psicológica o patrimonial (menos obvias que la violencia física), y construcciones sobre el ideal de cuerpo femenino y masculino. Debían mostrarse en series de dos o tres, para hacer ejercicios comparativos sobre las ideas que presentan relacionadas con ser hombre y ser mujer, abriendo la reflexión sobre la vida cotidiana: ¿Así son los hombres y mujeres que ustedes conocen? ¿Cómo son? ¿Qué hacen diferente o similar? ¿Cómo se llevan? ¿Cómo actúan? ¿Qué relaciones establecen? ¿Cómo se ven actuando como hombre o mujeres en el presente y en el futuro? Tanto niñas como niños recurrieron a relatar lo que ocurre en sus familias y barrios, y se extendieron menos en lo que ocurre dentro de la escuela para explicar cómo entendían los mensajes que interpretaban en las imágenes. En la Ilustración N.º 1 se muestran algunos ejemplos de las imágenes utilizadas.

Ilustración 1: Algunas imágenes utilizadas en grupos focales con niñas y niños



Fuente: imágenes tomadas de internet y redes sociales entre junio y julio 2018.

1.2.3 Entrevistas semiestructuradas con adultos

Se hizo una guía de temas para abordar con directoras de establecimientos educativos y personas que están cercanas a las escuelas, por ejemplo, la persona encargada del quiosco escolar, en su calidad de padres o madres, aun cuando sus hijos no fueran estudiantes en el centro educativo. Con los dos únicos maestros hombres participantes se utilizó la guía de grupos focales adaptada a formato de entrevista. Los grandes temas para las entrevistas fueron: las fuentes de información propias y las fuentes de información de las/los niñas/os y adolescentes sobre género y sexualidad, así como las opiniones de la persona entrevistada al respecto. El segundo gran tema fue la violencia de género. Y el tercero, sobre las fuentes de información sobre derechos sexuales y reproductivos para las/los estudiantes o las/los hijas/os. Aparecieron anécdotas espontáneas a modo de imágenes sobre el lugar y las características de lo masculino y lo femenino. En la Tabla N.º1 se sintetiza la cantidad de grupos focales y entrevistas, así como de participantes, por edad y rol.

Tabla 1: Grupos focales y entrevistas por escuela y cantidad de participantes

Cantidad de participantes								
Escuela	GF docentes	GF madres	GF niñas	GF niños	Entrevista docente mujer	Entrevista madre	Entrevista docente hombre	Entrevista padre
<i>Aldea San Antonio Las Flores</i>		3		7				1
<i>Aldea San José Buena Vista</i>			10	9		1	1	
<i>Jocotales</i>	9		10	10	1			
<i>Colonia Tecún Umán</i>				10		1	1	
	Total GF mujeres: 2 Participantes: 12		Total GF niñas: 2 Total GF niños: 4 Participantes: 56		Total entrevistas hombres: 3 Total entrevistas mujeres: 3 Participantes: 6			
<i>Participantes totales</i>	74							

1.2.4 La observación indirecta

Durante el trabajo de campo se fotografiaron las diferentes actividades, sobre todo, los grupos focales. Se capturaron algunas otras imágenes que mostraban la cotidianidad escolar del momento. El equipo de campo elaboró un informe sobre sus percepciones en la realización de las entrevistas y grupos focales en cada escuela, que algunas veces referían a interacciones entre las y los participantes. Además, se tuvieron conversaciones para aclarar, ampliar y rescatar lo que, a sus ojos, resaltaba en cuanto a los temas que motivaban el trabajo. Todos estos insumos se utilizan para hacer una observación indirecta y describir concretamente dispositivos pedagógicos de género y sexualidad.

1.3 El contexto: Chinautla

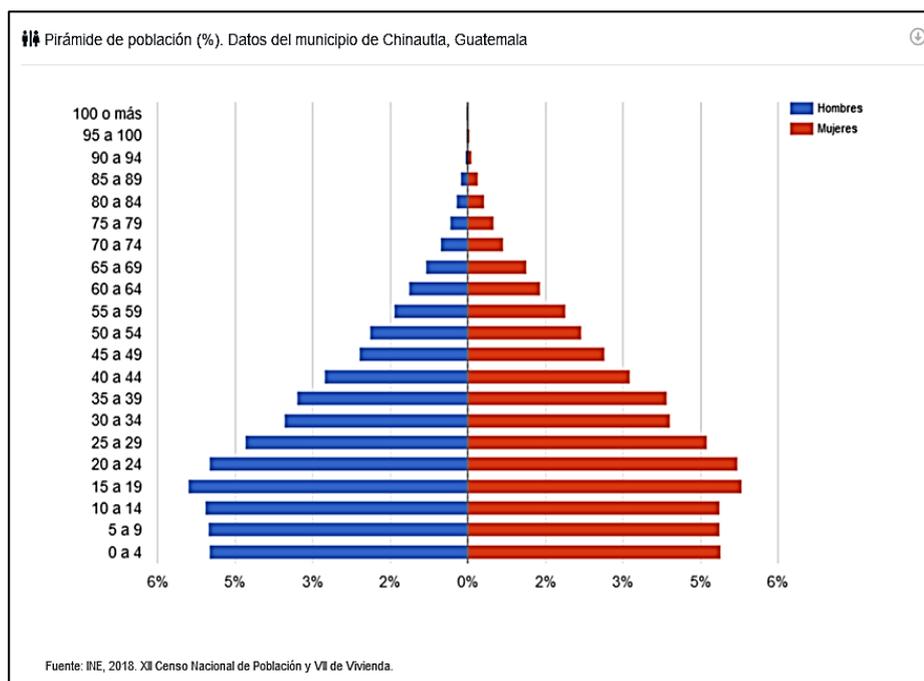
El municipio de Chinautla hace parte del área metropolitana, y se ubica en el norte del departamento de Guatemala, a 12 km de la ciudad capital. La región era originalmente territorio de la etnia poqomam, de cuya lengua proviene el nombre y que podría traducirse como *Caracol de Agua Caliente* (Consejo Municipal de Desarrollo del Municipio de Chinautla, 2012). El poblado original data de 1723. Actualmente su extensión es de 56 km² distribuidos en 113 lugares poblados (aldeas, cantones, colonias -con algún grado de urbanización- y asentamientos informales y precarios, así como fincas, que es el nombre con el que se denomina a las haciendas privadas en el país). El Censo de 2018 establece una población total del municipio de 114 752

personas, de las cuales 52% son mujeres y 48% hombres.⁸ Sólo el 10% se considera población rural.

La fisonomía, como la población, cambiaron a partir del terremoto de 1976. El camino que llevaba hacia la región norte del país y que atravesaba la cabecera del municipio dejó de utilizarse. La cabecera, muy dañada por el sismo, fue trasladada por el gobierno de turno a una hacienda comprada para el efecto, llamada San Julián, y que -hasta ese momento- pertenecía a la ciudad capital. De esa cuenta, el límite entre la ciudad y el municipio sigue siendo confuso para quienes circulan, e incluso para quienes habitan en ese espacio. El gobierno local se asienta en San Julián, pero los pobladores de la cabecera original prefirieron permanecer y reconstruir. Los pobladores de la Nueva Chinautla, como se le nombró al nuevo “centro”, son parte de un flujo migratorio hacia la ciudad y sus poblaciones aledañas, ocurrido como consecuencia de los efectos sociales y económicos del sismo (Instituto de Estudios y Capacitación Cívica, 2001). Además del evento telúrico, la violencia y represión en el interior del país como parte de la estrategia contrainsurgente de la época también forzó la migración interna. Hubo un repunte de asentamientos levantados a partir de las tomas organizadas de tierra en la última década del siglo XX, explicadas como el fin de esa migración desatada por el conflicto armado (TECHO - Guatemala, 2015). Actualmente, el 42% de los habitantes nació en otro municipio. Un resultado de la migración es la presencia de personas de las 23 etnias mayas reconocidas; casi 2 de cada 10 personas se identifica como maya, aunque la mayor parte se reconoce poqomam (42%) (INE, 2018).

⁸ La municipalidad, en su Plan de Desarrollo 2011-2025 trabaja con la proyección para 2009 del Censo anterior (2002), que establece a la población total en 118 510, del que el 50,37% corresponde a mujeres y el 49,63% a hombres. El Ministerio de Salud Pública, por su parte, en 2017 contabiliza una población total de 33 099 (52,55% mujeres y 47,45% hombres). Esta discrepancia tan grande puede deberse a la poca claridad en cuanto a los límites del municipio, así como a la metodología empleada.

Ilustración 2: Pirámide de población Chinautla, Guatemala



La pirámide poblacional nos muestra una base ancha y los datos, una maternidad temprana y un ingreso a la vida laboral precoz para hombres y mujeres. El 15% de las madres tenía entre 15 y 17 años cuando tuvo a su primer(a) hijo(a). El 16% tenía entre 18 y 19 años. El 32% en la veintena, y sólo un 3% después de los 30 años. El 98% de la población de 15 años o más está ocupada. El 41% de las mujeres reporta dedicarse a las tareas del hogar (INE, 2018).

De la población de 7 años o más, sólo el 32% asiste a la escuela. Siete de cada diez, lo hacen en el mismo municipio. La mitad de las personas mayores de 7 años es analfabeta. De quienes no asisten a la escuela, un tercio no lo hace porque tiene que trabajar y un 15% porque no tiene dinero para hacerlo, porque como se describió en la introducción, la gratuidad de la educación no está garantizada por el Estado. El 37% de los habitantes mayores de 7 años estudió solo hasta primaria, y sólo un 5% de la población tiene un grado universitario. Un 68% de la población no utiliza una computadora, pero 78% sabe usar un celular. La mitad de la población tiene acceso a internet (INE, 2018).

El paisaje es de barrancos, hondonadas, montañas, ríos y riachuelos. La irregularidad del terreno demanda la construcción de puentes y caminos que bordean los barrancos, no siempre ofreciendo garantía de su seguridad para automóviles y peatones. Las zonas rurales padecen más la carencia de servicios públicos como agua potable, aunque la municipalidad ha avanzado en llevar agua y desagües incluso a los asentamientos que todavía se encuentran en situación de irregularidad. El 85% de los hogares cuenta con agua entubada (TECHO - Guatemala, 2015;

INE, 2018). El río más importante que cruza el municipio, Las Vacas, está contaminado por aguas servidas y negras de la ciudad, lo que evita que pueda tener otros usos.

El Plan de Desarrollo Municipal, elaborado en 2011, divide el territorio en dos *microrregiones*. El área norte del municipio es rural, con montañas y bosques, y menor densidad poblacional. Los habitantes de esta área se dedican a la agricultura local y la albañilería en la ciudad. La región casco urbano, en el sur y colindante con la ciudad de Guatemala, de mayor densidad poblacional, concentra servicios y edificios públicos. Su población, mayoritariamente, trabaja en la ciudad. Esta distinción contextual se manifiesta en el nivel socioeconómico de la población estudiantil y en los recursos disponibles en cada escuela, particularmente, los que las familias deben cubrir.

En Guatemala la desigualdad de género se expresa en todos los ámbitos de la vida social, como en cualquier otro lugar, pero con mucho más énfasis en las estadísticas de violencia. Según el informe del Grupo Guatemalteco de Mujeres (2017), en promedio, 59 mujeres mueren de forma violenta cada mes, lo que significa dos víctimas diarias. Se trata, sobre todo, de mujeres en el rango de los 14 a los 30 años. La reiteración del fenómeno disminuye la capacidad de la población de asombrarse, sensibilizarse y solidarizarse, mientras aumenta el miedo y el silencio. El informe registra 711 muertes violentas de mujeres ese año, es decir, el 14,8% del total de muertes violentas. El 50% ocurrieron en el departamento de Guatemala. Al municipio, corresponde el 4,3% de las muertes violentas de mujeres del país.

Se trata de un contexto de desigualdad de género y violencia basada en género. Plantear preguntas sobre la construcción del género y el lugar de la escuela en ese proceso se hace necesario para ubicar las posibilidades transformadoras –o no- de la educación, en especial considerando las vulnerabilidades y desventajas de las niñas. Sobre todo, tomando en cuenta el inicio temprano de la vida reproductiva y el abandono de la escolaridad por parte de las y los adolescentes, sin que haya un avance en la cobertura de secundaria en el municipio ni en el país.

1.4 Cuatro escuelas primarias

La escuela no es la única institución que modela feminidades y masculinidades, pero tiene un rol fundamental en el entramado que educa en género. Connell (2001), observando investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género en escuelas, adelanta que pensar en esta institución como uno de los sitios principales de formación de masculinidad -y, podemos agregar, feminidad- parece ser un buen fundamento. Bonder coincide, ubicando en la educación formal un “amplio alcance e incidencia temprana en la socialización de niñas y niños y, por

tanto, en la formación de sus subjetividades, expectativas y elecciones vitales que condicionan -en el largo plazo- las posiciones que asumirán en la sociedad.” (2013, pág. 14).

El diagnóstico al que ya se hizo referencia se realizó en ocho centros educativos, cuatro de primaria y cuatro de educación media, con los que la Fundación Pedro Poveda mantiene relación, sobre todo, a través de la formación docente que es parte de su Proyecto Socioeducativo Xajanaj Kahalepana⁹. Para la tesis, se hizo un recorte para incluir solamente a las escuelas primarias, porque fue el nivel en el que se trabajó exclusivamente con técnicas cualitativas, las que ya se describieron en este capítulo. En la Tabla N.º 2 se sintetizan los criterios para la selección de la muestra.

Tabla 2: Criterios metodológicos de selección de la muestra

Campo	Estudios sobre género y educación
Ubicación geográfica	Chinautla, Guatemala
Homogeneidad interna de la muestra	Residentes de Chinautla vinculados a los centros educativos, miembros de la comunidad educativa.
Heterogeneidad interna de la muestra	Edad, sexo, grado (5º, 6º primaria) y rol en la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, madres, padres). Procedencia de docentes no locales.
Recorte de la muestra	Escuelas primarias vinculadas a la Fundación Pedro Poveda a través del Proyecto Socioeducativo Xajanaj Kahalepana.
Unidad de análisis	Discursos de los actores escolares, sobre género y sexualidad
Rubros temáticos	Sexualidad y género
Ámbitos	Pareja/familia, escuela

⁹ Proyecto Socioeducativo Xajanaj Kahalepana (Ayuda mutua saliendo juntos adelante) es parte de una propuesta educativa integral orientada a mejorar las oportunidades y servicios educativos dirigidos a la infancia, menores y jóvenes en situación de riesgo social, complementaria a la educación formal, y conformado por una ludoteca, una biblioteca que sirve como espacio para facilitar el acceso a la lectura, a la investigación, y a la realización de tareas escolares, y una sala informatizada: en la que se ofrece acceso a internet para hacer tareas y para juegos educativos. En 2012 inició el Plan de Formación con los y las docentes de escuelas públicas del área de Chinautla para la mejora de la calidad educativa. Ofrece nuevas metodologías de aprendizaje desde los enfoques de género, derechos humanos e interculturalidad. Entre sus objetivos está contribuir a la prevención de la violencia en el ámbito escolar y a promover el derecho a una vida libre de violencia de género y sexual a través de un programa de formación en educación integral en sexualidad con docentes, estudiantes y madres y padres de centros educativos públicos. Para lograrlo, se realizan talleres con los claustros y se da acompañamiento a cada docente en el aula en la aplicación de las estrategias aprendidas.

En la investigación participaron voluntaria y anónimamente maestras, maestros, niños, niñas y madres de escuelas públicas de educación primaria ubicadas en las siguientes localidades:

1. Aldea San Antonio Las Flores
2. Aldea San José Buena Vista
3. Sector Jocotales
4. Colonia Tecún Umán

Cada uno de estos centros educativos cuenta con infraestructura y mobiliario similar, suficientes para las actividades de enseñanza-aprendizaje. San Antonio Las Flores -ubicado en la microrregión norte- es el poblado más alejado del centro administrativo de Chinautla, seguido de Buena Vista. Este poblado y los otros dos restantes se ubican en la microrregión sur. Jocotales es zona urbana y la Colonia Tecún Umán es considerada rural. La contaminación auditiva fue uno de los obstáculos más grandes para el trabajo de campo, y lo es para el desarrollo diario de las actividades escolares. El municipio en sí mismo tiene varias fuentes de polución sonora, y dentro de la escuela, las prácticas de bandas marciales para el desfile de independencia -que inicia en marzo en preparación para la fiesta en septiembre-, así como las celebraciones y eventos deportivos para los que se utiliza equipo de sonido de alta potencia no generan un ambiente propicio para el estudio y la concentración. La Tabla N.º 3 muestra la localización, tamaño de la población y jornada de cada escuela, por localidad. A pesar de las diferencias en ubicaciones y de que las microrregiones tienen sus características propias, así como las poblaciones tienen algunas particularidades, los discursos no presentan distinciones de importancia. Por eso, en los siguientes capítulos, para hacer referencia al material empírico asigné un número aleatorio a cada escuela como otra forma de anonimizar a los y las participantes en grupos y entrevistas.

Tabla 3: Cantidad de estudiantes y docentes por escuela

Escuela	Área	Total docentes del plantel	Grado	Secciones	Total estudiantes por grado	Jornada
Aldea San Antonio las Flores	rural	17	5°	2	75	matutina
			6°	3	86	
Aldea Buena Vista	rural	10	5°	2	23	matutina
			6°	1	37	
Jocotales	urbana	15	5°	2	58	matutina
			6°	2	28	
Colonia Tecún Umán	rural	16	5°	2	48	vespertina
			6°	1	36	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Fundación Pedro Poveda (2018).

Capítulo 2: Dispositivos pedagógicos de género y sexualidad

Presentación

En este capítulo hago un recorrido teórico por los dispositivos pedagógicos para comprenderlos como prescriptores de sentidos –más que de prohibiciones- desde el entramado de saber-poder de las prácticas discursivas y no-discursivas. Se reflexiona sobre los conceptos de género y sexualidad, ubicándolos en el campo pedagógico. La escuela es un espacio de socialización, y, como tal, tiene un papel importante en la permanencia y transformación de las relaciones de género y el ejercicio de la sexualidad.

2.1 Dispositivos: saber-poder

La noción de dispositivo acuñada a fines del siglo XX se enmarca en las discusiones sobre los entramados del saber y el poder, iniciadas por Foucault y continuadas por Deleuze y Agamben. Empezamos por entender un dispositivo como un régimen social que produce subjetividad (García Fanlo, 2011). Foucault (1984) lo define como un conjunto de elementos heterogéneos que se enlazan, que pueden ser, entre otros, discursos, leyes, enunciados científicos, reglamentos, valores o principios filosóficos, tanto explícitos como implícitos. El dispositivo, en este último sentido, refiere a prácticas discursivas y no-discursivas que se interrelacionan y articulan. Se trata de un mecanismo organizado con un objetivo, que al igual que las subjetividades que produce, se replantea permanentemente con base en las relaciones de poder. Se desprende, entonces, que un dispositivo pone en juego las relaciones de poder y las de saber. No hay discurso sin poder y no hay discurso sin dispositivo (Bur, 2018). Los dispositivos están dispuestos por las prácticas discursivas, y a la vez, las disponen y organizan. Siguiendo esta línea, el dispositivo produce sujetos sujetados a un orden discursivo específico que sostiene un régimen de verdad (García Fanlo, 2011), inscribiendo en ellos reglas, procedimientos, esquemas corporales, éticos y lógicos que orientan prácticas individuales y conductas dentro de un campo determinado. Bur (2018) anuncia que para la aparición de un dispositivo es preciso establecer el acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder, estableciendo las condiciones necesarias.

Conde y otros (2008) ofrecen una interpretación sobre la concepción de Deleuze (1990) quien describe el dispositivo como un ovillo de hilos entrecruzados de manera compleja, siguiendo direcciones diferentes, formando procesos siempre en desequilibrio. Las mismas líneas algunas

veces se acercan y otras veces se alejan entre sí, al tiempo que se van bifurcando o quebrando. En otras palabras, la concepción deleuziana enfatiza la no linealidad del dispositivo, algo que podemos leer en Foucault. Ellos interpretan esta concepción en términos de teoría y práctica: como una máquina que requiere conexión y acoplamiento para funcionar. Estas categorías, teoría y práctica, no están dissociadas, sino que se conectan de manera que los conjuntos de conexiones entre puntos teóricos hacen la práctica y el empalme de prácticas hace a la teoría.

2.2 Dispositivos pedagógicos

Al interior de la escuela concurren dispositivos para organizar la vida escolar con vistas a crear sentidos y un tipo de individuos, dependiendo de la época y el lugar, de las relaciones de poder y momentos históricos. “Un dispositivo pedagógico está configurado por una multiplicidad de elementos diversos y heterogéneos que hacen a la realidad educacional en cada momento y escenario socio-histórico.” (Grinberg & Levy, 2009, pág. 16). En otras palabras, los dispositivos pedagógicos no son estáticos en el tiempo ni rígidos en su forma, pero sí son persistentes y trascienden contextos.

Los dispositivos pedagógicos, y los de género con mayor potencia, los cuales se explican en el apartado 2.4, refieren a prácticas discursivas y las que algunos autores encuadran como no-discursivas a partir de una lectura de Foucault, particularmente de la *Arqueología del Saber* (1977). Sin embargo, nos apegamos más a Laclau y Mouffe, para quienes “todos los objetos y las prácticas que podemos conocer son discursivos ya que su significado depende de un sistema de reglas y diferencias significantes socialmente construido.” (Boccardi, 2013, pág. 85). En el ámbito escolar se concretan en textos de clase, materiales didácticos, imágenes, el uso del espacio, el lugar que ocupa el cuerpo, etc., que van a contener aspectos discursivos y no-discursivos enmarcados en el contexto histórico -que no es neutro- y concurriendo a producir subjetividad.

Estos dispositivos son, a su vez, producto de la intersección de lo político, ideológico, axiológico, filosófico, técnico y social con lo pedagógico. Grinberg y Levy (2009) desagregan los elementos que estarían contenidos en un dispositivo pedagógico, que acá se clasificarán entre normativos, conductuales y propiamente pedagógicos. Los primeros son de índole contextual, como los discursos, finalidades, leyes, valores, reglamentos y normas institucionales, rutinas y rituales e instalaciones escolares. Sobre este elemento se ahonda en el capítulo siguiente. Los elementos de índole conductual incluyen el uso de la palabra, formas de

comunicación¹⁰, formas de utilizar el espacio escolar¹¹, distribución de los cuerpos en el espacio escolar¹², organización y uso del tiempo¹³. Entre los propiamente pedagógicos, se pueden mencionar las teorías y estrategias de la enseñanza, los contenidos curriculares, la secuenciación de las actividades de enseñanza en el aula, los textos escolares y el sistema de calificaciones. Souto (1999) intenta despegarse de la concepción sociológica que enlaza dispositivo con poder, para plantearlo desde una óptica “técnica”, empleando una genealogía del concepto en un barrido transdisciplinar y transhistórico. Ella misma concluye en la imposibilidad de su tentativa al no poder separar al dispositivo pedagógico de la producción y reproducción del poder porque un dispositivo -en cualquier campo de acción- se orienta a la producción de cierto tipo de fenómenos o procesos dinámicos, poniendo esa finalidad en relación con valores y fines. Del lado propiamente pedagógico del dispositivo, las teorías y estrategias de enseñanza van a mostrar con claridad las modificaciones en las relaciones de poder y el contexto histórico con el objetivo de facilitar el aprendizaje.

Pensando los dispositivos pedagógicos de esa forma, estamos remitiendo a prácticas educativas que tienen una intención formativa, que pueden o no cumplir (el educador quiere enseñar algo y los estudiantes puede ser que lo aprendan o no), así como a aquellas que permiten que ocurran aprendizajes que no fueron explícitamente definidos (lo que algunos autores llaman currículo oculto¹⁴). Estaríamos concentrándonos en lo que Giroux (1990) llama las relaciones sociales del encuentro educativo, ubicando la función de agente socializador que la escuela adquiere dentro de una red amplia de instituciones, que, para los intereses de esta tesis, se trataría de la socialización de género.

¹⁰ Qué se puede o no decir, y de qué manera se puede o no decir.

¹¹ Patio, aulas, sala de profesores, salón de actos.

¹² Quién puede entrar o no en cuáles espacios, distribución de los bancos/asientos, espacios de juego, deporte o aprendizaje con criterios de separación.

¹³ Distinción entre tiempo de aprendizaje/de trabajo y tiempo de ocio; asignación de tiempo por materia o área.

¹⁴ Giroux retoma la naturaleza política de la enseñanza escolar de Bernstein (1988): lo que las/los estudiantes aprenden de los supuestos ideológicos concretados en el currículo, los estilos pedagógicos y el sistema de evaluación es más importante que lo que aprenden del contenido formalmente expresado en el currículo. En lo que compete a la presente investigación, se trataría de aprendizajes alrededor desarrollo corporal, de formación y de expresión de lo que se considera propio de cada género, por ejemplo, los mensajes que transmiten docentes al no intervenir en un conflicto de género, o legitimar el poder de los varones en el aula, o permitir la participación de unos/as más que de otros/as, o dando la palabra a unos/as más que a otros/as dependiendo de la actividad o la materia, por ejemplo.

2.3 Género y Sexualidad

La categoría de género es uno de los aportes más importantes de las teorías feministas por su forma crítica de explicar las desigualdades entre hombres y mujeres. Una premisa de este concepto se refiere a las relaciones de poder. Por eso, el concepto de género se puede entender mejor desde cuatro rasgos constitutivos. El primero, los símbolos y las creencias. Le siguen las normas basadas en las interpretaciones de esos símbolos y creencias, que se manifiestan en los significados que se le otorgan a hombres y mujeres. El tercer rasgo lo constituyen las instituciones y organizaciones sociales que sostienen, fortalecen y legitiman las diferencias y desigualdades. El cuarto, con toda su complejidad, la identidad (Chávez Carapia & Rodríguez González, s/f; Scott, 1999).

Las ideas creadas socialmente respecto a lo que es apropiado para hombres o para mujeres marca una distinción que se justifica en creencias, como que los hombres tienen mayor fuerza muscular, y constataciones comunes, como que las mujeres capacidad para gestar y parir. Pero si se observa de forma minuciosa y se considera la diversidad humana, la interpretación social del cuerpo rompe con la fundamentación biológica para vincular al cuerpo con una red de significados culturales (Patierno, 2015; Scott, 1999). Para complejizar más la categoría, las consideraciones sobre los roles y lo que es apropiado está cruzado por los deseos personales y la voluntad de pertenencia.

El género es una construcción basada en ideas, creencias y representaciones, y como tal, es una categoría dinámica situada histórica y culturalmente (Chávez & Rodríguez, s/f). Los comportamientos, funciones, actividades y atributos que son considerados apropiados por la sociedad para sus miembros de acuerdo con las diferencias sexuales son, en ese sentido, situados. Al diferenciarse funciones y comportamientos, también aparecen desigualdades que sistemáticamente favorecen a un grupo. En esa misma línea de ideas, cuando una persona no se adapta a las normas de género binarias masculino/femenino de la forma en que se supone que debe hacerlo por sus características físicas, suele ser objeto de estigmatización, discriminación y exclusión como un mecanismo de control social. Hasta acá, vamos viendo cómo esta construcción parte de la diferencia.

De Lauretis (1996) critica que se marque la diferencia en la mujer, en lo que ve, además, una limitación discursiva. Lo que propone es

concebir al sujeto social y a las relaciones de la subjetividad para la socialización de otro modo: un sujeto constituido en el género, seguramente, no sólo por la diferencia sexual sino más bien a través de representaciones lingüísticas y culturales, un sujeto engendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio. (pág. 8)

El género es representación con efectos reales y concretos, tanto sociales como subjetivos. “La representación del género es su construcción [como] todo el arte y la cultura occidental es el cincelado de la historia de esa construcción” (De Lauretis, 1996, pág. 9). Connell (2001) considera que la masculinidad es la forma en que las sociedades descifran y emplean los cuerpos masculinos, podríamos decir lo mismo para las feminidades y los cuerpos femeninos. El proceso de construcción de esta representación, de esta interpretación y uso de los cuerpos, es constante y ocurre en todos los ámbitos, algunos en los que es menos evidente -como la academia- y otros en los que se ha señalado desde la investigación y el feminismo -como los medios de comunicación y la escuela. Uno de los posibles defectos de estas explicaciones es considerar que la escuela es el cauce por el que las normas sociales colman los recipientes vacíos y pasivos que serían los/las estudiantes. Uno de los problemas de una lectura de este tipo es que deja por fuera el poder, y los entrecruces entre género y poder, como la clase, la raza y la etnia.

Se quiere decir, entonces, que los sujetos no se conforman pasivamente a estas representaciones de masculinidades o feminidades. En la escuela y sus estructuras los sujetos participan de la negociación de las relaciones de género. Bonder (2013) la llama una “agencia socializadora”, y la describe como un espacio donde conviven en tensión representaciones diversas de género. Por eso, es un ámbito de lucha, de resistencia, de creación de normativas, valores y prácticas consideradas normales o transgresoras, legítimas o abyectas.

Connell (2001) lo llama el régimen de género de una escuela, que involucra cuatro relaciones: las de poder, la división del trabajo, los patrones de emoción y la simbolización. Las relaciones de poder pueden ser visibles en la jerarquía escolar, en la que los puestos de supervisión y toma de decisiones pueden ser preferentemente asignados a hombres, pero también incluye las relaciones de poder entre estudiantes con formas de dominación, control y uso de los recursos, e incluso, el acoso (bullying). La división del trabajo en la escuela se refiere a la especialización entre maestros, y, de manera informal, entre estudiantes: al chico grande y fuerte se lo busca para tareas pesadas; a la chica dulce y bonita, para representar a la escuela. Los patrones de

emoción incluyen las reglas que permiten o impiden el sentimiento y su expresión, particularmente, respecto a la sexualidad. Por último, la simbolización de género tiene sus distintivos dentro de la escuela, como los códigos de vestimenta, de lenguaje, y la “generización” del conocimiento. Por ejemplo, artes plásticas y lenguaje se consideran como áreas curriculares femeninas, mientras que educación física y matemáticas como masculinas. Las imágenes ejemplares de feminidades y masculinidades, tanto como reproducen las diferencias de género las producen. Devenir un ser generizado tiene sus tensiones y complejidades, y los caminos no llevan a un resultado estable. Cada persona se representa como femenina o masculina y actúa de acuerdo al lugar que le corresponde o que ocupa en las relaciones de género. Los límites entre lo que es masculino y lo que es femenino no son tampoco estables o rígidos. El género puede ser una fuente de satisfacción, reconocimiento e identidad, pero, al ser político, también es una fuente de daño e injusticia. Los hombres y los niños, si bien se benefician de la desigualdad de género, también sufren sus consecuencias.

De Lauretis (1996) llama al género un producto y un proceso de un conjunto de tecnologías sociales y de aparatos bio-médicos. El género, como “la estructura por la cual las relaciones y diferencias reproductivas se involucran en el proceso histórico de la sociedad humana” (Connel, 2001, pág. 159) no es simplemente impuesto a través de normas o de sanciones, sino que es construido como algo social y cultural. Como el género, la sexualidad no es una propiedad de los cuerpos o un bien innato, sino que es el conjunto de los efectos en los cuerpos, el comportamiento y las relaciones sociales producidos por lo que Foucault (1977) llama una tecnología política compleja.

La sexualidad “constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. No se trata de la ‘carne’, entonces, sino que se trata del ‘cuerpo’ como producto histórico.” (Morgade, 2006, pág. 40). Sería una dimensión de representación simbólica en la que se vive el cuerpo sexuado. Al igual que el régimen de género, la sexualidad es resultado de relaciones de poder que regulan y controlan qué se puede y cómo se debe vivirla.

2.4 Dispositivos pedagógicos de género

Los dispositivos pedagógicos de género concretan, dentro de la escuela, el flujo de discursos que circulan en la construcción del cuerpo, las relaciones de género, las desigualdades de género y el ejercicio de la sexualidad que expresan los dispositivos sociales. La direccionalidad del continuo iría del dispositivo a la subjetividad. Esta construcción se expresa en el diálogo de la

propia subjetividad con la mirada del otro en las interacciones sociales en las que el sujeto pone en juego la mirada de sí mismo (García Suárez, 2003).

Se dijo que los dispositivos pedagógicos están conformados por elementos normativos, conductuales y pedagógicos. Entre los elementos normativos del dispositivo pedagógico de género, estaríamos observando los mensajes diferenciados para niñas y niños, las normas de vestimenta y largo del cabello, la separación de los servicios sanitarios, por ejemplo. Los elementos conductuales se manifiestan en las expresiones consideradas adecuadas para niñas y no para niños y viceversa, la presencia y distribución de niños y de niñas en el patio de juegos, las clases de educación física donde se les agrupa o se les separa. Entre los elementos propiamente pedagógicos, encontramos las imágenes que muestran hombres o mujeres en actividades y escenarios diferenciados en los textos escolares o la diferenciación entre niños y niñas al asignarles actividades dentro del aula. El lugar y el peso de la equidad de género y la prevención de violencia de género en el Currículo Nacional Base (CNB), del que se hablará en el capítulo 4, cruzaría tanto lo normativo como lo pedagógico, en cuanto contextualiza lo que ocurre en dentro de las escuelas, recoge los discursos y las disputas sociales, que se abordan en el próximo capítulo, y a la vez, dotan de contenido al quehacer pedagógico. Desde una perspectiva analítica, la dimensión pedagógica impulsa a pensar en la participación de las subjetividades en juego en la escuela respecto a la construcción de género, develando la supuesta uniformidad de los sentidos de lo femenino y lo masculino.

Los dispositivos pedagógicos de género no son mecanismos que imponen obediencia a través de la represión de las expresiones de género que se desvían de lo “normal”. Se trata, más bien, de mecanismos de persuasión que operan a través del deseo. Las imágenes valorizadas reproducidas en los medios y que circulan en la escuela sirven como patrones que habilitan para ocupar un lugar social -que resulta atractivo- si se acepta un régimen social que se presenta como natural, lógico y satisfactorio (Bonder, 2013). Entonces, la posibilidad de la consolidación o de la confrontación de las reglas que rigen este régimen proviene tanto de dentro como de fuera de la escuela: del entorno social, del medio familiar y de los medios de comunicación. En estos tres ámbitos extraescolares aparecen las imágenes que de distintas maneras se “escolarizan”, para luego circular en la escuela junto con las imágenes que se producen y reproducen en su seno, con sus “puntos ciegos”, configurando los dispositivos. Estas imágenes, entendidas como los imaginarios de Shotter (2001), del tipo *los hombres son..., las mujeres son...* tienen forma de narrativas que circulan y arman una estructura cultural arraigada e invisible, que “constituye el contexto y marco de referencia para las acciones e interacciones académicas y escolares. Tal estructura, a su vez, se proyecta de nuevo sobre la imaginería, la

mayoría de las veces consolidándola y excepcionalmente confrontándola.” (García Suárez, 2003a, pág. 5).

De acuerdo a Muñoz (2004), Shotter hace una diferenciación entre imágenes e imaginarios que caracteriza a las primeras como fijas y determinadas, y aunque socialmente no se les reconoce como tal, son un marco que ordenan las actividades e interacciones cotidianas, otorgando calidad de realidad objetiva a lo que resulte de esas actividades. Los imaginarios, por su lado, son móviles e incompletos, están en constante negociación, siempre deviniendo en algo distinto a lo que son, subsistiendo en las prácticas cotidianas y sosteniéndose mientras encuentren un papel que desempeñar en el discurso. La configuración de la subjetividad de género es un proceso siempre instituyente, nunca instituido¹⁵.

Las imágenes instituidas funcionan como una suerte de prescripciones, reglas y parámetros sobre los comportamientos como seres sexuados: las maneras adecuadas para relacionarnos con iguales y diferentes, los posibles vínculos afectivos de pareja, los roles y las posiciones socioeconómicas según sexo. Tienen un asidero cultural e histórico y operan por un doble mecanismo de permisividad y restricción, que afecta las decisiones que tomemos en el presente y en el futuro. Lo imaginario instituyente es un mundo de posibilidades en relación con la condición de seres humanos sexuados, impidiendo que el componente sexual determine el punto de destino de la conformación de la subjetividad de género.

Lo propio de lo imaginario instituyente, en tanto significación ‘indefinidamente determinable’, es la posibilidad permanente de que surjan imaginarios de género distintos de los ya registrados históricamente y definidos en y por el lenguaje de las conversaciones cotidianas, lo cual abre una senda para la resignificación de las relaciones entre hombres y mujeres. (Muñoz Onofre, 2004, pág. 100).

El fortalecimiento y la reproducción de las relaciones desiguales de género, en el ámbito escolar, se da por la vía del moldeado del género como construcción social y su relación con la sexualidad. Visto desde otro ángulo, del mismo modo en que la escuela es un ámbito de control, también lo es de resistencias en el sentido que desde ella pueden construirse relaciones equitativas en su papel fundamental en la sociedad. En este sentido, resulta productivo utilizar el concepto de apropiación de Chartier (en Rockwell, 2005) que hace referencia un sujeto que no es pasivo, y que, en su herencia cultural que como tal es coercitiva e instrumental, negocia y resiste este moldeado y está en capacidad de accionar para la transformación.

¹⁵ Constituyente - constituido, es el par que utiliza García Suárez (2003), quien, a su vez, toma de Giroux y la nueva sociología de la educación de los años ochenta.

2.5 Educaciones sexuales hay muchas

Los enfoques teóricos e ideológicos sobre lo que es, los contenidos y los actores responsables de la educación sexual son múltiples. En ese territorio de disputa se juegan nociones y conocimientos -o desconocimientos-, dificultades para establecer verdaderos diálogos, temores a la pérdida de “terreno” y al cambio.

El discurso pedagógico en la escuela tradicional aunado al discurso médico, que legitima el control y censura del deseo y el placer, se encargó de la regulación y normalización de las prácticas, distanciando el concepto de sexualidad de su parte afectiva e identitaria. Al final del siglo XX y principios del XXI se empezó a problematizar esta conceptualización y a incluir, en clave de desafíos transitados, una gradualidad en su abordaje en los niveles educativos con propuesta pedagógicas que incluyen el deseo y el placer como partes constitutivas de la sexualidad humana (Patierno, 2015), impulsado desde organismos internacionales y regionales, traccionado por el movimiento feminista.

Morgade (2006) reflexiona, siguiendo a Foucault (1996), que la sexualidad es una cuestión política, que mientras más negada y reprimida más presente está, pero que no hace falta sólo nombrarla en la escuela para habilitar discursos que la liberen. Describe tres modelos dominantes en educación sexual que denomina biologicista, biomédico y moralizante. El primer modelo, el biologicista, enfatiza en la anatomía y la fisiología de la reproducción, pero separada de las emociones y las relaciones humanas. Los contenidos se enseñan en ciencias naturales en primaria y se profundizan en biología en secundaria. Enmarcados dentro del mundo de lo natural, que el ser humano no puede modificar sino dominar, todo lo que escape a esa clasificación -un proceso de significación social- se destierra por ser “anormal”, con un resultado paradójico: es un discurso que vuela a transformar en social eso que llama natural cuando se condena como transgresión moral. El modelo biomédico tiene un discurso preventivo que enfatiza únicamente en las consecuencias indeseadas y amenazantes de la sexualidad, de nuevo dejando por fuera los sentimientos o las relaciones humanas. Se sigue poniendo atención a lo genital, y, en consecuencia, traslada la enseñanza al nivel medio en biología y educación para la salud. Los docentes no se sienten en capacidad de abordar estos contenidos con la exactitud de un médico, por lo que frecuentemente invitan al personal de salud en su calidad de especialistas y para tratar de forma “técnica” y “despolitizada” el tema. El tercer modelo, el moralizante, prioriza lo normativo sobre la experiencia real al momento de tratar los vínculos y las cuestiones éticas de la sexualidad, o la considera, como en los otros modelos, centralmente genitalidad. Por eso, uno de sus pilares es la abstinencia. Cuando la educación sexual responde

a este modelo, se le incluye en los contenidos de formación ética o educación moral y cívica, y en el nivel medio (Morgade, 2006).

La educación integral de la sexualidad enfoca la educación sexual desde los derechos humanos y la perspectiva de género, tanto dentro como fuera de la escuela. Tiene como objetivo que niños, niñas y jóvenes obtengan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan desarrollar una interpretación positiva de la sexualidad, enmarcada en las etapas del desarrollo emocional y social. Va más allá de un enfoque centrado en la prevención del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual (ITS), y debería incluir las relaciones interpersonales, la cultura, los roles y la igualdad de género. También el comportamiento y la diversidad sexuales, la violencia sexual y por razón de género. Es una educación que explorar y fomenta valores y actitudes de respeto, aceptación, tolerancia y empatía, independientemente del género, etnia, raza u orientación sexual, promoviendo el pensamiento crítico, la comunicación y la negociación, la toma de decisiones y la asertividad (UNFPA, 2014). En Guatemala la categoría nativa es Educación Integral en Sexualidad (EIS), e incorpora la perspectiva de etnia, tomando en cuenta la diversidad cultural del país. En este marco se han ido generando políticas educativas con impacto curricular que enuncian abarcar esa complejidad, incluyendo al género, sobre las que se tratará en el capítulo a continuación.

Capítulo 3: Imágenes de género y sexualidad en las políticas y discursos públicos

Periodista: ¿Por qué el Mineduc no está enseñando a los adolescentes cómo ponerse un condón?

Directora de Calidad Educativa, Ministerio de Educación: Te lo voy a resumir bien sencillito, el mandato del Ministerio de Educación no es enseñar... porque tú me hacías una pregunta muy fuerte.

Periodista: ¿Esa pregunta es fuerte?

Directora: Seguimos viviendo en una sociedad conservadora, tenemos que reconocerlo. A mí no me produce susto, pero si se lo dices quizá a alguien que pertenezca a algún credo religioso específico, te puede poner los ojos de otro color (Gamazo, 2017).

Presentación

En este capítulo se hace un análisis de la construcción de género y la educación sexual a partir del marco jurídico, para revelar las relaciones de poder que definen las imágenes que sostienen reglas, normas y parámetros que se traducen en políticas públicas. El género y la sexualidad se presentan como territorios disputados. Se analiza el proceso y desarrollo de las políticas públicas donde género y sexualidad se despolitizan para poder regularlos y controlarlos, mostrando cómo, de esta forma, se les devuelve a la arena política.

3.1 El género y la imagen de familia en el marco normativo nacional

Guatemala no tiene una ley específica sobre educación integral en sexualidad, sino dispersas referencias en diversos instrumentos jurídicos y administrativos, tanto del ámbito de la salud como de la educación, que concretizan las imágenes de la familia y de los roles de hombres y mujeres a través de los procesos históricos. Pueden mencionarse el Código Civil (1963 con modificaciones en 1998), el Código de Salud (1997), la Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer (1999), la Ley de Desarrollo Social (2001), el Currículo Nacional Base (2005), El Programa de Salud Reproductiva del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social (2004) y, la más polémica, Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva, Decreto 87-2005¹⁶.

¹⁶ En el ordenamiento jurídico del país, una ley y un decreto tienen el mismo carácter y son discutidos, votados y aprobados en el Congreso de la República por los/as diputados/as, para luego ser ratificados por el presidente. Los reglamentos que regulan la implementación de las leyes pueden ser también resultado de un proceso similar, o pueden ser elaborados en el Ejecutivo, firmado por el presidente, el vicepresidente y los ministros que la jurisdicción de la ley requiera, o del gabinete en su conjunto, adquiriendo la forma jurídica de Acuerdos Gubernativos. Todos entran en vigor una vez que son publicados en el periódico oficial, el Diario de Centroamérica.

En este capítulo, profundizaré sobre los debates suscitados alrededor de esta última porque evidencian la construcción de sexualidad como objeto de las políticas públicas (Pecheny, 2013), al lado de la agenda de género y derechos sexuales y reproductivos, entre otros.

La familia, en su definición jurídica dada en el artículo 78 del Código Civil, es una institución creada a partir de la voluntad y libertad de un hombre y una mujer con el fin de procrear, “alimentar y educar a los hijos y auxiliarse entre sí a decidir libremente el número y espaciamiento de sus hijos” (Sigüenza, 2010). El matrimonio se da entre mayores de edad, pero también entre menores de 18 años con el consentimiento de padres o tutores. No implica necesariamente la mancomunidad de bienes, a menos que la pareja lo elija. El embarazo adolescente a partir de los 14 años habilita el matrimonio posterior a la concepción sin consentimiento paterno, y sin distinguir si el progenitor del bebé es mayor o menor de edad. La paternidad se reconoce incluso en caso de violación, estupro o raptó, si se comprueba la concepción alrededor del momento del hecho, lo que da derecho a una indemnización a la madre¹⁷. Un hombre menor de 16 años, sin embargo, necesita el permiso parental para asumir la paternidad. No se reconoce ninguna otra forma de unión civil y de parentalidad que la heterosexual.

Desde 1963 en que se unificaron los códigos de 1877 y 1933 para consolidar el Código Civil vigente, se han incorporado modificaciones que responden a los cambios sociales y culturales, es decir, que van recogiendo los usos y prácticas vigentes. Antes de 1998, el código asignaba la obligación del sostenimiento económico del hogar al hombre, y el deber de dirigir los quehaceres del hogar y velar por los asuntos del marido en la esfera doméstica a la mujer. Por otro lado, un hombre que proveyera lo necesario tenía el derecho a oponerse a que la mujer trabajase fuera del hogar, aspiración a la que ella tenía derecho si ese trabajo no interfería con la crianza y los cuidados del hogar. Todos estos artículos fueron derogados en esa modificación de fin del siglo XX, producto de las luchas de las organizaciones de mujeres, estableciendo derechos y obligaciones equitativos para ambos cónyuges, incluso en el caso de separación y divorcio, los cuales son legales y reconocidos desde el Código Civil de 1933.

Algunas modificaciones incorporadas, por el otro lado, no se reflejan en los usos y prácticas vigentes. Por ejemplo, una mujer tiene el derecho y ya no la obligación de unir el apellido del

¹⁷ A pesar de que el sexo entre un hombre adulto y una adolescente mayor de 14 años no es ilegal (el código penal no lo contempla como delito) después de una modificación del código penal se dejó por fuera los casos de abuso de confianza y engaño, aun cuando hay un desequilibrio de poder debido a la menor edad y menor experiencia, menos conocimientos y posiblemente, menores recursos económicos y sociales de las adolescentes involucradas, que las coloca en una posición de vulnerabilidad y no de igualdad en la relación. Sin embargo, la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Ley PINA) reconoce que estas diferencias juegan un papel cuando define los tipos de abuso físico, mental y sexual (Cap. 2).

esposo al propio. La forma no se especifica, pero el uso común es anteceder el apellido del hombre por la preposición “de”, algo que se continúa haciendo al extender un documento de identidad a una mujer casada aun cuando ella no ha manifestado la voluntad de ejercer este derecho.

Ante el reconocimiento de la desigualdad en el acceso y ejercicio de derechos básicos como educación, salud y trabajo, se promulgó la Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer (1999). Que se haya logrado un año después de las reformas al Código Civil indica un período de fuerte protesta y propuesta de las organizaciones de mujeres, además de una capacidad de incidencia en la agenda legislativa. Por el lado del contexto internacional, la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979 instaba a los Estados parte a asegurar todas las medidas que nombraba para eliminar la discriminación de las mujeres en la educación. La segunda mitad de la década de los noventa fue escenario de conferencias internacionales que llenaban de sentido al movimiento y marcaban las líneas de acción: la Conferencia de Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), la IV Conferencia Internacional de la Mujer (Beijing, 1995) y los Foros Alternativos (Foro de São Paulo) que fueron espacio para la confluencia y la proyección de las organizaciones de mujeres de la región (Monzón A. S., 2015). Bonder (2013) ve en esta época de transformaciones sociales, políticas y culturales de la región latinoamericana, que califica como avances, también un mayor reconocimiento al protagonismo de las mujeres y la influencia de su movimiento en las agendas políticas locales, regionales e internacionales.

Bendelac Gordon considera que los eventos sociopolíticos del país alrededor del regreso de la democracia y el fin del conflicto armado permitieron a las organizaciones adquirir una estructura formal como Movimiento de Mujeres en Guatemala, que se consolidó cuando se le reconoció como un actor durante el largo proceso de negociación de los Acuerdos de Paz (2015). El Sector de Mujeres, como se le identificó, como parte de la Asamblea de la Sociedad Civil, aglutinó a 30 grupos de mujeres mestizas, indígenas, garífunas y xinkas¹⁸ que buscaron incorporar sus necesidades e intereses en las discusiones de la Asamblea, en las negociaciones y en el texto de los Acuerdos (Monzón A. S., 2015). Muchas de las demandas quedaron consignadas como compromisos dentro de estos acuerdos, y algunas, llegaron a concretarse en instituciones y en el marco jurídico. El Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria (1996) es el que resulta más pertinente para el presente estudio. En él se estipula que la

¹⁸ Guatemala reconoce cuatro pueblos: ladino (mestizo), maya, xinka y garífuna. El pueblo xinka es un pueblo originario no maya que habita la región central del país, y el garífuna corresponde a la población afrodescendiente de la región atlántica de Guatemala, Honduras y Nicaragua.

situación económica y social específica de las mujeres ha de ser tomada en cuenta para las estrategias, planes y programas de desarrollo. Por lo tanto, contiene el reconocimiento de los derechos iguales para hombres y mujeres en el hogar, el trabajo, la producción, el acceso a recursos productivos y tecnológicos, la educación y capacitación, la vivienda, la salud, la vida social y política.

Además de esta representatividad, otro logro del consenso entre grupos, organizaciones e instituciones de mujeres fue la creación del Foro Nacional de la Mujer, que era parte de los compromisos del Acuerdo de Cronograma, el cual que estipulaba el ritmo de las negociaciones de paz. Este Foro tuvo una actividad territorial de gran amplitud, que logró articular alrededor de 25 000 mujeres en el país en núcleos municipales y departamentales de discusión y propuesta (Monzón A. S., 2015).

La mencionada Ley de Dignificación y Promoción de la Mujer es interesante para reconstruir el régimen social y las imágenes que los sostienen porque propone acciones y dispositivos específicos en la vida familiar, la educación, la salud, el trabajo y el medio ambiente para promover el “desarrollo integral de la mujer y su participación en todos los niveles de la vida económica, política y social” (Decreto 7-99, 1999, art. 2). Es una ley que busca desarrollar los compromisos del Estado con respecto a las mujeres de acuerdo con la Constitución, las convenciones internacionales de derechos humanos de las mujeres, y los planes de acción emanados de las conferencias internacionales sobre la temática¹⁹. A pesar de tener el objetivo de promover el desarrollo integral de las mujeres, no se aleja de una visión maternalista que asigna únicamente esa función a las mujeres en la sociedad, y en el marco del matrimonio. De tal cuenta, enuncia la necesidad de instalar mecanismos que aseguren libertades en cuanto a la elección de la pareja y el matrimonio, así como de la maternidad y el espaciamiento de los embarazos, en acuerdo con el cónyuge. Menciona la “educación familiar” para la “comprensión adecuada” de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad compartida y equitativa frente a las tareas domésticas y de crianza. Define la salud integral como el “bienestar físico y mental y el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos”. Reitera el derecho a la “educación y salud psico-sexual y reproductiva, planificación familiar y salud mental, pudiendo tener acceso a los mismos en completa libertad y sin presiones de

¹⁹ Guatemala ha ratificado los siguientes tratados internacionales (en paréntesis el año de ratificación): Convención sobre los derechos políticos de la mujer (1959), Convenio 100 –OIT sobre igualdad de remuneración (1961), Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer -Convención de Belém do Pará- (1995). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer -CEDAW- (1982) y el Protocolo facultativo de la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (2002).

ninguna clase.” (Decreto 7-99, 1999, art. 8 y 15). La ley incluye un capítulo sobre prevención y erradicación de la violencia contra la mujer, en el que queda claro que “el problema” es de la parte agresora, mientras la mujer víctima y sus hijos deben recibir acompañamiento, atención jurídica, resguardo de su seguridad, y lo más interesante: “Establecimiento de servicios de rehabilitación y capacitación para la mujer objeto de violencia, y para las personas agresoras, que le permitan participar plenamente en la vida pública, privada y social, en el primer caso, y superar su problema en el segundo.” (Decreto 7-99, 1999, art. 18, lit. g).

La Ley de Desarrollo Social (2001), aunque sostiene esta misma concepción de la madre-esposa, avanza un poco más y reitera la necesidad de programas que incluyan el disfrute de una vida sexual plena, responsable y con libertad para elegir el número de hijos, así como el momento y frecuencia de los embarazos (Decreto 42-2001, 2001) (artículos 26 y 27). Concretamente, esta ley propone trazar, promover y hacer accesibles a todas las personas programas específicos de información y educación sexual para motivar estilos de vida personal y familiar saludables, encauzados a la prevención de embarazos no deseados, embarazos en adolescentes y la prevención de infecciones de transmisión sexual, en todos los centros y niveles educativos del país (PNSR - Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2011).

La Ley se institucionalizó en el Programa Nacional de Salud Reproductiva -PNSR- (2004)²⁰ cuyo principal objetivo es asegurar el acceso a servicio de salud reproductiva para mujeres y hombres. Consigna la vida y la salud de las madres, hijos e hijas como un “bien público” y define la maternidad saludable como asunto de urgencia nacional. Propone acciones de promoción, prevención, atención y recuperación para fortalecer la salud reproductiva, mientras tiene un enfoque de equidad respecto a los derechos y obligaciones como padres y madres responsables, así como de las conductas sexuales y reproductivas. Es interesante notar que propone motivar y estimular la participación específica del hombre en las acciones de la salud reproductiva, pero las acciones que promueve se dirigen hacia las mujeres, por ejemplo, hace relevamientos de condiciones de salud en la encuesta periódica de Salud Materno-Infantil (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2004).

El PNSR se acompaña y complementa con el Programa Nacional de Prevención y Control de Infecciones de Transmisión Sexual -ITS-, Virus de Inmunodeficiencia Humana -VIH- y Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida -SIDA, conocido como PNS. Su Plan Estratégico (2006) apela, además de a las instituciones y al personal de salud, a la responsabilidad individual. Por eso, busca un cambio de conductas y “mejores prácticas” en la cultura del

²⁰ La página web del Programa no se encuentra disponible desde el cambio de gobierno (enero 2020).

guatemalteco “común.” Se plantea lograrlo a través del sistema formal de educación, con una línea de acción específica que lleve a la incorporación en el currículo de primaria de la salud sexual y reproductiva, ITS, VIH y SIDA, estigma y discriminación, y la incorporación “del tema” en el nivel secundario y universitario. Propone la formación docente para la correcta implementación de esa línea de acción. Para cumplir con sus objetivos que atañen al Estado como proveedor de servicios de salud y educación tanto como a los individuos en cuanto a su responsabilidad, en un marco de trato igualitario, se propone un enfoque integral que incluya: “a la población en edad reproductiva; a quienes forman parte de la fuerza laboral del país; y a la mujer, quien juega un papel fundamental como piedra angular del hogar en Guatemala.” (Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH y SIDA, 2006, pág. 32). Además de mujer-reproductora-esposa, la imagen la ubica en el seno de la construcción de la nación, procurando un poder regulador sobre el ejercicio de su sexualidad.

Respondiendo a la Ley de Desarrollo Social en los artículos citados, así como a la Constitución y el Código de Salud²¹, en 2005 se aprobó en el Congreso la Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva, a la que de ahora en adelante nos referiremos como Ley de Planificación Familiar o Decreto 87-2005. Con esta ley se busca sostener el componente de “planificación familiar” del Programa de Salud Reproductiva garantizando el abastecimiento de “métodos de alta calidad para el espaciamiento de embarazos en todos los servicios públicos de salud”, así como en el Seguro Social y las organizaciones privadas dedicadas al tema. Su objetivo es

Asegurar el acceso de la población a los servicios de planificación familiar, que conlleve la información, consejería, educación sobre salud sexual y reproductiva a las personas y provisión de métodos de planificación familiar. Además establecer mecanismos dirigidos a la consecución de nuevas fuentes de financiamiento local, reduciendo la dependencia histórica de los servicios de planificación familiar de donantes internacionales. (Decreto 87-2005, 2005, art. 1).

Está dirigida a la población en general, especialmente a las mujeres, adolescentes, parejas y hombres del área rural sin acceso a servicios de salud. Para determinar la demanda existente, propone la elaboración de encuestas y estudios específicos, que servirán para que el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social -MSPAS- establezca en el Presupuesto General de Ingresos y Egresos del Estado una partida presupuestaria específica para dotar de métodos anticonceptivos de acuerdo a esa demanda. Manda al Ministerio de Educación y los demás entes

²¹ El Código de Salud, Decreto 90-97, es el marco jurídico que rige las obligaciones y derechos de Estado y los ciudadanos respecto a la salud. Contiene acciones de promoción y prevención, así como ambientales para asegurar la salud. Establece la estructura, organización y funcionamiento del sector salud.

mencionados a realizar actividades de formación, educación y comunicación en lo relativo al campo de acción de la Ley:

El MSPAS, en coordinación con el Ministerio de Educación y otras organizaciones públicas y privadas sectoriales, deben incluir en la currícula de formación contenido sobre: derechos y responsabilidades para la promoción y autocuidado de la salud, sexualidad y el embarazo precoz y no deseado, como factores de riesgo que contribuyen y afectan la morbilidad materno-infantil. (Decreto 87-2005, 2005, art. 21).

Otro punto de importancia es la creación de una Comisión Nacional de Aseguramiento de Anticonceptivos, entidad multilateral encargada de velar por la disponibilidad de fondos, la definición de estrategias y mecanismos de adquisición y logística de distribución de métodos anticonceptivos -MAC-, conformada por los Ministerios: de Educación, de Salud Pública y Asistencia Social y de Finanzas Públicas; el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social -IGSS-; las dependencias del Ejecutivo: Secretaría Presidencial de la Mujer y Defensoría de la Mujer Indígena -DEMI-; las entidades privadas: Asociación Pro Bienestar Familiar -APROFAM-, Asociación Guatemalteca de Mujeres Médicas -AGMM-, y en general, instancia de acciones políticas por la salud y el desarrollo de las mujeres. De acuerdo con los temores expresados durante el debate de la ley en el legislativo y en la sociedad, en tres ocasiones distintas se menciona que ninguna persona podrá ser obligada a utilizar ningún método tradicional o moderno de espaciamiento de los embarazos -nunca se habla de evitarlos del todo- y, además, que la coacción que pueda ejercerse en tal sentido es punible.

3.2 La sexualidad como territorio en disputa

A pesar de que el Congreso aprobó la ley de Planificación Familiar en noviembre de 2005, el presidente Oscar Berger la vetó en 2006, tal como se lo pidiera de forma pública el Cardenal Quezada Toruño en una conferencia de prensa el 1 de febrero de ese año, en la que sostenía en una mano una caja de píldoras anticonceptivas y en la otra, una bala, equiparándolas en su alocución. El entonces presidente hizo suyos los argumentos que señalaban que la entrega de anticonceptivos desde dependencias de salud del Estado y organizaciones privadas que brindaran servicios de salud era contraria a la protección de la vida consagrada en la Constitución ya que “atenta contra el derecho más sagrado en la jerarquía de los derechos, la vida, ya que promociona la utilización de métodos anticonceptivos abortivos y la dispersión de los mismos por el propio Estado.” (Barbier Figueroa, 2015, pág. 2). El sitio de noticias católicas Catholic.net lo celebró con una breve nota titulada “Un granito de arena, un puñado de vidas”.

En los principales medios de comunicación se discutió la influencia de la Iglesia católica sobre el presidente, la laicidad del Estado y los límites de los derechos de los “padres” (entendidos como la pareja padre-madre) sobre los hijos.

El debate llegó a la Corte de Constitucionalidad (CC), máxima instancia jurídica del país, de la mano de una querrela interpuesta por abogados de la Iglesia católica. La Corte sentenció en dos ocasiones que no existía inconstitucionalidad pues la Constitución guatemalteca obliga al Estado, en el artículo 47, a garantizar la protección social, económica y jurídica de la familia; a promover su organización sobre la base legal del matrimonio, la igualdad de derecho de los cónyuges, la paternidad responsable y el derecho de las personas a decidir libremente el número y espaciamiento de sus hijos. Se habilitó al Congreso a continuar con las etapas de formación de la ley con su publicación en el diario oficial, el Diario de Centroamérica.

Una vez que cobró vida como Ley en abril de 2006, de nuevo continuaron los recursos ante la CC interpuestos, uno, por un grupo de profesionales ligados al mundo empresarial y de partidos políticos, formados en la universidad neoliberal del país, otro por una fundación vinculada a una universidad confesional Opus Dei, y un tercero por abogados egresados de la misma. Los tres recursos fueron unificados en un solo expediente por tratarse de los mismos argumentos: que el acceso a anticonceptivos violaría el derecho a la vida humana y su protección desde el momento de la concepción porque la impiden, y que la promoción de consejería y educación, así como de provisión y abastecimiento de métodos de “planificación familiar” violarían el derecho a la libertad de religión porque imponen patrones o modelos de conducta que pueden no concordar con los de ciertas religiones. En cuanto a educación, la obligación de introducir en los currículos los contenidos de educación sexual orientados al fomento y educación sobre MAC podría ser contrario a las convicciones religiosas y morales de los maestros, o bien a la educación que los padres quieren para sus hijos, por lo que vulneraría el derecho a la educación, y que, en definitiva, la imposición del uso de anticonceptivos desprotegería a la familia (Valenzuela Urbina, 2010).

La CC inició un proceso de consultas en las que intervinieron la Procuraduría General de la Nación, el Colegio de Médicos y Cirujanos de Guatemala, el Procurador de los Derechos Humanos y el Ministerio Público, quienes se manifestaron a favor de la ley, y el presidente de la República, quien reiteró su negativa. La Corte sentenció en enero de 2008 y en junio de 2009, sosteniendo la legitimidad jurídica de la planificación familiar y el uso de MAC. Ratificó la laicidad del Estado de Guatemala, agregando que un funcionario o empleado no puede anteponer sus convicciones religiosas al cumplimiento de las obligaciones para las que fue electo, nombrado o contratado y que la libre elección del número y espaciamiento de los hijos

es una garantía para el establecimiento de la familia. Esta libertad está condicionada por la responsabilidad con que se tome la decisión, que es la de concebir y no la de disponer de la vida del que está por nacer. Por otro lado, confirmó el derecho de los padres a legir la educación de sus hijos de acuerdo a sus convicciones religiosas, filosóficas y morales (Valenzuela Urbina, 2010). Sumado a las sentencias de la CC, y al artículo 47 de la la Constitución, el artículo 41 del Código de Salud y el artículo 15 de la Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer, disponen desarrollar acciones que promuevan la salud de la mujer, incluyendo el aspecto reproductivo.

Con la Ley vigente, las sentencias de la CC y estos otros mandatos jurídicos, el Reglamento se aprobó en noviembre de 2009. El Acuerdo gubernativo 279-2009, inicia definiendo con claridad los conceptos centrales que le atañen, resolviendo una de las debilidades señaladas por los recursos interpuestos por los abogados de la Iglesia. Lo más interesante de este instrumento es que manda al Ministerio de Educación en coordinación con el de Salud, a revisar, actualizar e implementar, al menos cada cinco años el currículo de educación primaria y media para garantizar el cumplimiento de la Ley. Traza, además, ejes para la transformación curricular por niveles²². Los contenidos:

“de primero a tercer grado de primaria: a. El conocimiento de sí misma y sí mismo, y b. Cuidado personal y seguridad que conllevan el desarrollo de competencias adecuadas y contextualizadas de acuerdo con las necesidades culturales, geográficas y al proceso evolutivo de niños y niñas”. De cuarto a sexto grado de primaria: “a. Temas específicos de la reproducción humana; b. Derecho a la vida; c. Crecimiento, desarrollo, sociabilidad y diferencias individuales; d. Órganos sexuales; e. Cuidado e higiene; f. Sexualidad humana, ética e implicaciones sociales; g. Relaciones, sexo, genitales²³; h. Embarazo y desarrollo embrionario; i. Sexualidad, maternidad y paternidad responsable; j. Desarrollo del cuerpo humano; k. Infecciones de transmisión sexual y VIH/Sida; y l. Otros que de acuerdo a la revisión del currículo surjan para el cumplimiento de la Ley”. (Acuerdo Gubernativo 279-2009, 2009, art. 6).

Una primera constatación es que tras el fuerte debate social que generó la Ley de Planificación Familiar y su Reglamento, a pesar de haberse aprobado el marco legal y de traducirse en acciones concretas del Ministerio de Salud, en las políticas educativas se evita nombrar los MAC, dejados a la interpretación de las direcciones y los/las docentes dentro de “reproducción”, “derecho a la vida” y “maternidad y paternidad responsable”. Los contenidos propuestos hacen un híbrido entre los modelos de educación sexual biomédico y moralista

²² A pesar de mencionarse, el Reglamento no determina contenido específico para el nivel medio, solo establece un plazo para la revisión del currículo de manera conjunta entre Ministerios de Salud y Educación.

²³ Se podría interpretar, como lo hace la nota de Voa (2009), que se quiso decir “relaciones sexo-genitales”, en lugar de tres palabras separadas por comas.

descritos en el capítulo anterior, intentando despolitizar la sexualidad. Esto significa tratarla como algo “natural” y abarcable en un marco “científico” y, por lo tanto, sin ideología, sin polémica e inmune a las relaciones de poder. Pero, en el intento, la vuelven a colocar en el espacio político. Es el turno de la Iglesia de arremeter contra esta propuesta.

La Comisión de la Pastoral Educativa de la Conferencia Episcopal de Guatemala (CEG), emitió un comunicado señalando las falencias conceptuales y constitucionales de la Ley y el Reglamento, y, sobre todo, sus deficiencias pedagógicas y los riesgos que su implementación supondrían para la comunidad educativa. Su mayor preocupación parece provenir de la imagen sobre la sexualidad que muestra que la educación sexual motiva o incita a la actividad sexual, por lo que señalan que en los contenidos está ausente la enseñanza de la abstinencia sexual, que consideran comprobadamente superior a la instrucción fisiológica y contraceptiva para el retraso del inicio de la actividad sexual en niños y adolescentes²⁴.

La Pastoral continúa con un segundo punto que critica “El enfoque de los temas” porque “no respeta la evolución psicopedagógica de los niños y adolescentes en el tema afectivo sexual, que no es puramente fisiológico sino relacional: la propensión a este aspecto en los contenidos de la Ley, del Reglamento y de algunos materiales y acciones confiadas irresponsablemente a ONG’s como APROFAM constituye un atentado al aspecto psicopedagógico de los niños y adolescentes.” (Comisión de Pastoral Educativa de la Conferencia Episcopal de Guatemala, 2009, “Desde el punto de vista pedagógico”, párr. 2). Esto podría interpretarse como un llamado a la integralidad de la educación sexual, porque indican que en el aula confluyen factores jurídicos, médicos y pedagógicos. Rápidamente la interpretación integral de sus argumentos cede paso a afirmaciones que intentan devolver la sexualidad al ámbito privado, es decir, despolitizarla, al referirse a los “legítimos derechos familiares al acceso de conocimiento” y el derecho de los “padres de familia” a decidir los contenidos de la educación de sus hijos e hijas. En ese proceso, también sale a luz la disputa por derechos: quién tiene derecho a educar y a educarse.

A sus ojos, la Ley y su Reglamento son inviables porque desprecian los legítimos derechos familiares en cuanto al acceso a conocimientos y la decisión de los padres sobre los contenidos

²⁴ Realicé una búsqueda documental, y el único estudio independiente experimental que encontré que se propusiera demostrar mayor efectividad de las intervenciones enfocadas en la abstinencia para reducir el coito frente a intervenciones sobre sexo seguro enfocadas a aumentar el uso del condón, fue elaborado en Estados Unidos con población afroamericana de entre 11 y 15 años. Participaron 662 chicos y chicas, y se encontró que 20% de quienes participaron en la intervención enfocada a incentivar la abstinencia reportaron haber tenido relaciones sexuales en los tres meses siguientes a la intervención, frente a un 29% del grupo de control. Con estos datos, los autores concluyen que las intervenciones enfocadas exclusivamente en la abstinencia y basadas en teoría *pueden tener* un rol importante en la prevención de la actividad sexual en adolescentes. (Jemmott III, et al., 2010) (énfasis mío).

de la educación de sus hijos e hijas, “doblegando la Educación Nacional a la presión desinformativa y parcial de grupos interesados, (...) quienes falsifican la defensa del bien y de la verdad con lenguajes ambiguos de ‘justicia, salud y educación’ pero atentan en el fondo contra la vida y la dignidad de la persona humana (...)” (Comisión de Pastoral Educativa de la Conferencia Episcopal de Guatemala, 2009, párr. 8). Una pregunta que es necesario hacer es quiénes conforman estos grupos interesados, y en qué están interesados. Pero de la segunda parte de la cita se interpreta que quienes “atentan contra la vida” son quienes defienden “lo contrario a la naturaleza”, el sexo no-reproductivo y la vivencia de cuerpos sexuados que no se conforman a lo heteronormativo. Los cuerpos abyectos, innombrables, inclasificables a los que Butler (2001) se refiere.

Habiendo perdido la batalla legal, y haciendo eco del comunicado de la CEG, el arzobispo realizó una conferencia de prensa para llamar a los padres y educadores a desobedecer la Ley y su Reglamento, que calificó de deplorable porque, según su lectura, atropellaba un derecho humano fundamental con el que nace toda persona: el derecho de los padres a educar a sus hijos en materia sexual. Consideró, igual que la CEG, que imponer el abordaje de temas relativos a la sexualidad en los establecimientos escolares constituía un atentado a la libertad de cátedra garantizada en la constitución. Su llamado a la desobediencia iba más allá del ámbito escolar, como lo reflejan las palabras del prelado que la Agencia Católica de Noticias eligió recoger en su nota de prensa: “Llamamos (a los padres de familia) a la no utilización de estos métodos educativos, ni en el hogar y mucho menos en las escuelas” (Agencia Católica de Noticias, 2009, párr. 6). El equipo de abogados de la CEG interpuso un recurso de inconstitucionalidad ante la más alta corte del país. El presidente de ese momento, Álvaro Colom, invitó a Quezada Toruño a ser parte de un equipo que definiría los contenidos a impartir en las escuelas, invitación que declinó el arzobispo para sentar tajantemente su postura, resonando con la postura del Vaticano: ningún contenido de educación sexual en las escuelas (VOA Voz de América, 2009; Catholic.net, 2009).

El Vaticano, viendo la falta de efectividad de sus métodos, modificó su postura algunos años después al aceptar que los padres no hablan con sus hijos sobre sexualidad, delegando en la escuela (pública) la tarea de la educación sexual, que la lleva, según consideraron, de forma desastrosa. El Sínodo de la Familia de 2015 propuso que “la Iglesia entre en la educación sexual de una manera clara, pues los padres y madres no hablan con sus hijos y dejan este tema a la educación pública, que es desastrosa. [La Iglesia debe tomar] este papel presentando la buena noticia de la sexualidad humana como camino de amor y no de pecado. (...) la experiencia de las parejas católicas tiene que guiar a la Iglesia en este campo”. (Vaticano/EFE, 2015, párr. 4).

Concretamente, como resultado de la Ley y su Reglamento, en la actualidad el sector salud destinan Q18 000 000 (unos USD 2 286 700) para poner a disposición siete u ocho MAC distintos para que las áreas de salud los distribuyan entre los centros y puestos de atención primaria, que “muchas veces no se logra por situaciones actitudinales” (R. Molina, comunicación personal, 22 de enero 2020)²⁵. Durante la gestión del Viceministro Técnico Molina (2016-2019) se reforzó la ubicación de clínicas especializadas en cada uno de los hospitales públicos y la capacitación constante del personal. También se logró que los estudiantes de medicina en los hospitales-escuela roten por estas clínicas. En cuanto a consejería, hay 307 espacios amigables para adolescentes.

Más recientemente, en abril de 2017, diputados de partidos conservadores presentaron al pleno del Congreso una iniciativa de ley para la Protección de la Vida y la Familia (Iniciativa 5272). Es pertinente conocerla porque urge al Estado a que “adopte medidas en el ámbito legislativo, para adecuar su estructura legal a efecto que se proteja el derecho a la vida, la familia, la institución del matrimonio entre un hombre y una mujer, la libertad de conciencia y de expresión y el derecho de los padres en orientar a sus hijos en el ámbito de la sexualidad.” (Iniciativa de ley 5272, 2017, “La acción urgente del estado”, párr. 2). Lo que puede resaltarse es que establece penas de cárcel de entre 5 a 10 años para las mujeres que decidan interrumpir su embarazo voluntariamente²⁶, y endurece todas las penas establecidas en el código penal relacionadas con la interrupción del embarazo, reconociendo el aborto terapéutico como el único no punible. Por otro lado, evidencia una concepción biologicista del sexo y el género cuando reserva el derecho al matrimonio y la unión de hecho a hombres y mujeres “así nacidos”, censurando incluso la discusión de otras formas de sexualidad distintas a la heterosexual.

Siguiendo con este enfoque naturalista y despolitizante de la sexualidad, en varias ocasiones menciona la injerencia, influencia e, incluso, ataques de “grupos minoritarios de la sociedad, que proponen corrientes de pensamiento y prácticas incongruentes con la moral cristiana, así como modelos de conducta y convivencia distintos al orden natural del matrimonio y de la

²⁵ El Dr. Roberto Molina Barrera es gineco-obstetra y fue Viceministro Técnico del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social entre 2016 y 2019.

²⁶ A inicios de 2018, los diputados del partido Convergencia (izquierda) propusieron una Iniciativa de Ley para la protección integral, acceso a la justicia, reparación digna y transformadora a las niñas y adolescentes víctimas de violencia sexual, explotación sexual y trata de personas para consideración del Pleno. Uno de los artículos propone que niñas y adolescentes embarazadas puedan abortar en las primeras 12 semanas de gestación si fueron víctimas de abuso sexual, algo que prohíbe la actual legislación. La ley, sus proponentes (Sandra Morán, la primera lesbiana en el Congreso) y ese artículo desataron un debate sobre el aborto, que motivó al diputado conservador Fernando Linares, a presentar una iniciativa de ley que amplía las penas contra el aborto y que, según organizaciones feministas, criminaliza a las mujeres incluso por una pérdida gestacional involuntaria. Otro efecto de la propuesta de Convergencia, que se dio mientras en Argentina se discutía el proyecto de ley ILE, fue la marcha de septiembre 2018 de la que se habla en el capítulo 1.

familia” (Iniciativa de ley 5272, 2017, “Considerandos”, párr. 6). Igual que con el comunicado de la Pastoral Educativa de la CEG, no identifica claramente quiénes son estos “grupos minoritarios” que, en sus palabras, amenazan la integridad de la niñez, el equilibrio moral de la sociedad, y se constituyen en “un peligro para la paz y la convivencia armónica de la gran mayoría (sic) de guatemaltecos” (Ídem.). Entonces, otro de los argumentos sobre los que se construye la iniciativa de ley es la legitimidad de los discursos según de quién provengan, que están disputando un imaginario reproductivo de nación.

De nuevo hacen eco al discurso de la Iglesia cuando disputan quién educa a los niños y adolescentes y la potestad de los padres y del Estado. Sostiene que sólo los padres pueden decidir el tipo de educación para los hijos “de acuerdo con sus propias convicciones morales y religiosas, incluyendo la educación correspondiente al desarrollo de las aptitudes (...), la orientación sexual, así como las conductas, principios y valores que regirán la vida de los menores.” (Iniciativa de ley 5272, 2017, art. 15). En el mismo artículo prohíbe la difusión de cualquier información acerca de la diversidad sexual y de género en las escuelas y centros de formación públicos y privados: “Se prohíbe (...) promover en la niñez y adolescencia, políticas o programas relativos a la diversidad sexual y la ideología (sic), o enseñar como normales las conductas sexuales distintas a las heterosexuales.” En el artículo 19 establece que esa será la posición oficial frente al aborto, el matrimonio y la educación sexual, y que ningún funcionario que represente al Estado en cualquier tipo de espacio derivado de las instituciones internacionales de las que el Estado hace parte, puede expresar una postura distinta, so pena de persecución penal, civil y administrativa.

La discusión de la Ley reflató en periodo electoral en 2019, buscando el voto cristiano para los partidos que la respaldaban. Organizaciones de mujeres, organizaciones e instituciones a favor de los derechos humanos, defensores de la diversidad sexual, miembros de la comunidad LGTBIQ+, profesionales de la salud, centros de investigación, así como las organizaciones sociales ligadas a la educación²⁷ expresaron, en ambas oportunidades, su postura contraria a esta iniciativa de ley, que restaría derechos, desprotegería y hasta pondría en peligro a la comunidad LGTBIQ+ -ya que establece que nadie puede ser perseguido penalmente por no “aceptar como normal” la diversidad sexual-, podría prestarse a interpretaciones que enviarían a la cárcel a mujeres que sufran un aborto accidental, espontáneo o involuntario, además de plantear un modelo de familia alejado de la realidad. Diputados, abogados e investigadores consideraron esta propuesta como carente de asidero legal, utilizando palabras como

²⁷ El Sindicato de Trabajadores de la Educación (STEG) y el Sindicato Autónomo Magisterial guatemalteco (SAMGUA) no aparecen como interlocutores en estos debates.

criminalización, aberración, ilegalidad, violación a los derechos humanos, regresividad, inconstitucionalidad e inviabilidad (López, 2019). A pesar de eso, la iniciativa cuenta con un dictamen favorable de parte de las comisiones correspondientes en el Congreso, ya pasó por su segunda lectura, y sólo le resta que el Pleno la conozca una vez más y que 81 diputados de los 160 den su voto a favor. El día que se pautó en agenda su tercera y final lectura previo a su votación, organizaciones y activistas protestaron en las afueras del Congreso en mayo de 2019. Por el momento, se mantiene en la misma etapa.

3.3 Sexualidad y políticas públicas de salud y de educación

La intersección entre derechos humanos, género y sexualidad como construcciones sociohistóricamente situadas que aparece claramente en estudios y análisis (Bleichmar, 1999; Weeks, 1999; Morgade, 2006; Villa, 2009; Ambrosy Velarde, 2012; Marozzi, 2015; Lavigne, 2016) desaparece en las políticas de salud cuando temas como anticoncepción, aborto y prevención de VIH/Sida se reducen a un asunto de salud, lo que los despolitiza. Es decir, los aísla de los fenómenos sociales y políticos que los componen, en “una operación ideológica que las sustrae de la estructura social de desigualdad (de clase, género, etcétera) y de la historicidad que las explica y en las que es pertinente actuar” (Pecheny, 2013, págs. 28-29).

Las políticas públicas son el resultado del reconocimiento de la existencia de un problema que requiere una solución coordinada desde el Estado. Pecheny (2013) clasifica las políticas sexuales como políticas expresivas, en el sentido de que nadie espera que propongan impactos concretos y medibles, como pasa con las políticas instrumentales en los campos del trabajo, la salud o los impuestos, por ejemplo. Lo que el autor muestra, es que al subordinar esas dimensiones instrumental y normativa a las dimensiones expresiva y comunicativa de las políticas públicas sobre sexualidad, el conflicto que las circunda no pertenece solamente a los sectores conservadores (o anti-sexuales, como él les llama), sino también se da en el seno de las organizaciones y personas que defienden la salud pública y/o los derechos humanos.

Las políticas públicas objetivan la sexualidad junto con otras prácticas sociales cruzadas por la subjetividad. Y eso es un problema de los discursos de salud como de los discursos de derechos y los de género tanto como de los defensores de valores religiosos conservadores. Se trata de una cuestión inherente a la política pública.

Temas como la procreación, aborto, VIH/Sida, género, educación sexual, derechos de gays y lesbianas, identidad trans, identidad de género, sexo comercial, etcétera, habitualmente son contruidos como asuntos o políticas de salud pública, derechos humanos y/o población, en lugar de como temas sexuales. El carácter sexual

de una cuestión (práctica, problema) es a menudo silenciado por quienes toman o implementan decisiones, y también por militantes y movimientos sociales. La des-politización se aparea así con la des-sexualización. (Pecheny, 2013, pág. 28)

Puede considerarse que el proceso guatemalteco inició en la década de los noventa cuando, en 1992, se sumaron al currículm nacional de educación nacional, vigente en ese entonces, contenidos de educación sexual: la sexualidad humana y el VIH/Sida. Se trató de un resultado político de un espacio autogestionado desde los ochenta por docentes de primaria y secundaria, denominado Comité de Educadores en la Prevención del SIDA (COEPSIDA), surgido a partir de una capacitación que este mismo grupo organizó para recibir información y materiales didácticos sobre VIH/Sida de parte de médicos israelitas (no identificados) con el fin de socializar estos conocimientos, como respuesta local a la pandemia, y que se institucionalizó en 1995. Desde entonces, su trabajo ha sido de información y sensibilización en cuanto a prevención de ITS, VIH/Sida, a través de orientación escolar y vocacional alrededor de la autoestima, la salud y la educación. Su ámbito de acción es nacional, contando con el apoyo del Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH y SIDA, así como de otras organizaciones nacionales e internacionales.

La objetivación de la sexualidad en la política pública continuó con la firma de una carta de compromisos entre los Ministerios de Salud y Educación de la región centroamericana y el Caribe en el marco de la XVII Conferencia Internacional del SIDA en 2008, la cual encauzó las tendencias a nivel macro en Guatemala -y en todos los países de la región-. En esa carta, los Estados firmantes se comprometían a seguir las recomendaciones de la UNESCO para lograr acceso universal a la salud sexual y reproductiva incluyendo la prevención de la transmisión del VIH, acceso a la Educación Integral en Sexualidad para niños, niñas y adolescentes, así como la promoción de la equidad de género y eliminación de todo tipo de violencia contra las mujeres. Se incluye una meta para 2015: aumentar en 75% las escuelas implementando EIS en su programa de estudios. Un primer paso para el Ministerio de Educación en su cumplimiento fue la creación de una dependencia más, la Unidad de Equidad de Género con Pertinencia Étnica -UNEGEPE- que debe articular las acciones de las más de 20 Direcciones sustantivas, administrativas y de apoyo técnico, y coordinar interinstitucionalmente con otros organismos del Estado, organizaciones sociales y cooperación internacional. Se trazó una primera ruta en el documento que se tituló “Estrategia para la institucionalización de la Educación Integral de Sexualidad con enfoque de género y pertinencia cultural” (2010), que define seis grandes áreas y las acciones necesarias para incluir temas de sexualidad humana, equidad de género y etnia, fundamentados en los derechos humanos y ciudadanos, en los que se enmarcan los derechos de

las mujeres, pueblos indígenas, niños, niñas y adolescentes dentro del CNB. Con ese fundamento, el Ministerio diseñó una serie de módulos de apoyo para docentes titulada “Aprender para Vivir”.

Posiblemente, la firma de aquella carta modificó la balanza de fuerzas, colocando a la Iglesia en un papel ya no de oposición intransigente -la batalla estaba perdida una vez que el Estado se comprometió a la EIS en las escuelas- sino una especie de supervisor moral²⁸. El Mineduc, en esa época a cargo de una pedagoga con experiencia dentro del Ministerio, siguió adelante con la propuesta que, técnicamente, es integral, pero que, en la práctica tiene varias limitaciones relativas a la formación docente, los recursos y el tiempo disponible, así como la prevalencia de modelos biomédicos y moralistas, analizadas y demostradas por el estudio de Monzón et. al. (2017). Otra limitante es la disminución del tiempo efectivo de enseñanza para las áreas sociales y artísticas para darle más a las áreas de matemáticas y técnicas que se discutirán en el siguiente capítulo.

Este marco normativo, creado a partir de las imágenes y las disputas sociales alrededor del género y la sexualidad, hace parte de los dispositivos pedagógicos de género. Una de las imágenes potentes que aparecen, con sus modificaciones a través del tiempo, es la de la mujer como reproductora, y en ese papel, la narrativa de la nación que se construye sobre la reproducción. También la de la mujer como madre, y en ese rol, la narrativa de la encargada de la formación y la guardiana moral de sus hijos/as. Los imaginarios de mujer no parecen superar su asociación a la reproducción y la maternidad, sino ubicar a ambas como derechos con la posibilidad de “planificar” los embarazos. Por último, la imagen de la mujer como esposa, y en ese título, la narrativa de la familia constituida por una pareja heterosexual y su progenie. Esta imagen de familia heteronormativa, también sostenida y regulada en estos marcos, es la que menos modificaciones ha aceptado, manteniéndose a lo largo del tiempo. En los debates, se presentan los actores que se disputan el poder y los imaginarios sobre la mujer, la feminidad, la reproducción y la familia -sobre quienes se profundizará en el siguiente capítulo- exponiendo en la polémica las relaciones de poder que sitúan estas imágenes, y por lo tanto al género y la sexualidad, en la arena política.

²⁸ La Iglesia tiene su propio programa de educación sexual llamado “Educación para el amor” (2007). Se sabe que hay grupos de médicos y otros especialistas católicos que visitan escuelas públicas y colegios privados para impartir educación sexual de acuerdo con este programa, aunque no es el caso de las escuelas estudiadas.

Capítulo 4: El currículo y los actores en la educación sexual en Guatemala

Presentación

En este capítulo, donde se desarrollan algunos componentes normativos y propiamente pedagógicos de los dispositivos pedagógicos de género, se analiza cómo se traducen en el currículo las relaciones de poder que disputan los sentidos y las imágenes de la educación sexual y el género en los ámbitos familiares y escolares. Se explora la noción de integralidad de la EIS, y se mapea a los actores presentes en el debate y la puesta en práctica de la educación sexual en la escuela, con sus efectos de género.

4.1 La integralidad de la educación sexual en el Currículo Nacional Base

La EIS en el sistema educativo, a partir de 2014, se rige por el La Estrategia de Educación Integral en Sexualidad -EEIS- revisada para que siguiera las Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad (UNESCO, 2010), y fundamentada en la Línea de Base elaborada por la Dirección de Investigación del Ministerio (DIGEDUCA - Ministerio de Educación, 2012b) que evalúa y sistematiza la educación sexual en el nivel primario nacional. La Estrategia propone que la EIS es

una oportunidad para superar los conocimientos diferenciados e incompletos sobre sexualidad, comprender la sexualidad como parte integral de la vida, de la identidad y contribuir de esta manera, a la erradicación del ejercicio de la violencia, de toda forma de discriminación, marginación o exclusión como patrones de conducta aceptados, logrando incidir en la disminución de los índices de maltrato, violencia, abuso sexual e incesto de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Ministerio de Educación, 2014, pág. 5).

Posteriormente, y siguiendo con los compromisos de Estado, el Acuerdo Ministerial 1120-2014 estableció la Mesa Técnica “Prevenir con Educación”, que aglutina a 14 de las Direcciones Generales de nivel central del Mineduc, desde la que se elaboró y diseñó el programa de formación docente que ponía en marcha los compromisos de la carta entre Ministerios de Educación y Salud de la región, firmada en 2008, que se mencionó en el capítulo anterior y que formó parte de una iniciativa regional impulsada por UNESCO y UNFPA en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La Mesa integraba una estructura descentralizada que debía generar, conducir y posibilitar la puesta en marcha de la EIS y la prevención de violencia de género. Esta estructura está encabezada por un organismo central, que se extiende a

organismos departamentales, comisiones de acompañamiento y supervisión, de implementación en centros educativos, y coordinaciones multisectoriales departamentales.

La Estrategia está dirigida a profesionales de las Direcciones Generales y Direcciones Departamentales de Educación, estudiantes del nivel primario y nivel medio (en sus dos ciclos), docentes, directores y técnicos departamentales, estudiantes de los programas de educación extraescolar, niños con sobreedad escolar, jóvenes y adultos. La EIS parte de una comprensión de la realidad de la comunidad educativa como un espacio donde no se alcanza a responder con conocimiento las inquietudes de niños, niñas y adolescentes, que pueden provenir de hogares donde se vive violencia de género.

A la luz de las orientaciones técnicas de UNESCO y UNFPA, la EEIS es técnicamente sólida porque apuntan a una integralidad en la educación sexual que articule las dimensiones biológica, afectiva, psicológica, social y ética con una perspectiva de derechos humanos con la intención de formar íntegramente personas, posicionando a la escuela como formadora de valores y conductas. Pero, concretamente, la carencia de una explicitación curricular sobre EIS y el hecho de que los contenidos que podrían considerarse parte de EIS se expresan de manera muy general, dificulta la tarea de los docentes, en quienes recae la responsabilidad de aplicar lo que el programa de formación Prevención con Educación pueda otorgarles.

Esta debilidad ya había sido señalada en la sistematización realizada por su Dirección de Investigación en 2012, donde se señalaba que

se puede apreciar que a pesar de estar enunciados en los ejes curriculares, no se desarrollan competencias relacionadas con la equidad de género y étnica o incluso en relación con el conocimiento del marco de derechos humanos; la incorporación de contenidos en educación sexual no es sistemática ni gradual acorde con la edad de niñas y niños, y tiene un fuerte enfoque biológico acorde con lo que hasta el momento ha sido el enfoque biologicista desarrollado desde la salud, lo que impide que se aborde de manera integral con todos los elementos recomendados. (DIGEDUCA - Ministerio de Educación, 2012a, pág. 21)

La formación para docentes en ejercicio fue concebida a partir de una investigación elaborada por la Dirección de Investigación del Ministerio que incluyó varios departamentos de país, para analizar los conocimientos y receptividad de docentes, familias y estudiantes a la EIS (DIGEDUCA - Ministerio de Educación, 2012a). El resultado fue un programa de once módulos que se usa en el país como referencia en el desarrollo de la EIS. Los módulos proponen otorgar información precisa sobre los temas que la población estudiantil está motivada a aprender y sobre los que es necesario que conozcan, mientras exploran valores, actitudes y normas alrededor del género y la sexualidad. El componente normativo que se desprende para

los dispositivos pedagógicos de género, y que cada docente debe decidir cómo desarrollarlo pedagógicamente, consiste en la adquisición de habilidades y competencias para la toma de “decisiones conscientes”, alentando que los/las estudiantes asuman responsabilidad de su propio comportamiento mientras respetan los derechos de las demás personas (Ministerio de Educación, 2014).

El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-, un programa de formación universitaria del Ministerio de Educación para docentes en servicio en el sector oficial, del que participan apenas un cuarto de los docentes nacionales, también cuenta con una asignatura EIS. Por otro lado, la Escuela de Formación de Profesores de Educación Media²⁹ - EFPEM- parte de la Universidad de San Carlos (la única universidad pública), en 2009 inició diplomados de cursada voluntaria y punteo docente, con apoyo de UNFPA, organismo internacional cuya agenda global incluye la educación sexual. La Escuela elaboró, también, un curso que integró al currículo de formación inicial docente de la institución, llamado “La educación media y la formación integral del adolescente”. El curso hacía énfasis en una educación sexual que considera a los/as adolescente como seres sexuados en desarrollo físico, psicológico y social, con necesidades, una de las cuales es la de conocimiento.

Si bien la Mesa Técnica es rectora de la implementación de los compromisos en educación de la carta Prevenir con Educación, se puede decir que UNFPA lidera el proceso de implementación de la EIS en el país, por el lado de los recursos, porque la EEIS no cuenta con recursos propios, lo que mantiene la alta dependencia al financiamiento exterior, principalmente del Fondo, que destina recursos provenientes de Canadá. Del lado de la formación de docentes, a través de un diplomado online -lo que hace que no sea accesible a todos y todas³⁰- con duración de ocho meses, y sólo para profesores de educación media (ciclo de formación básica y ciclo de formación profesional)³¹. Según los datos de 2018 de Quintela Babío (2018), la formación alcanzaba a docentes de 625 centros educativos de secundaria de los 13 359 de todos los sectores que contabiliza el Mineduc.

²⁹ Hasta 2012, la formación inicial docente para educación primaria (FID) ocurría en el nivel medio en Escuelas Normales (y las secundarias privadas habilitadas para hacerlo). En el EFPEM se formaba a docentes de educación secundaria. A partir de 2013 la FID se trasladó al nivel superior universitario. En la universidad pública, específicamente en la EFPEM, y las universidades privadas pudieron crear cada una su programa de FID (incluyendo las especialidades como educación bilingüe intercultural). Las Normales ofrecen un bachillerato con orientación en educación no habilitante para el ejercicio docente.

³⁰ Según el último censo (2018), 78% de la población guatemalteca no usa una computadora y sólo el 29% utiliza internet.

³¹ La tasa neta de cobertura de secundaria (2018) es de 43% para el ciclo básico y de 25% para el ciclo de formación profesional.

El Currículo Nacional Base de educación primaria está organizado a partir de una lógica de competencias, estableciendo dos ciclos de tres años cada uno. Esta estructura se adoptó en la reforma curricular de 2005. Se creó a partir de un proceso extenso e intensivo de consultas, asesorías internas y externas, nacionales e internacionales, validaciones, observaciones en aula y entrevista a docentes. En él se expresa la transversalidad de la EIS y la perspectiva intercultural, desplegando los contenidos en las áreas Medio Natural y Social, Ciencias Sociales, y Formación Ciudadana. Se proponen contenidos de anatomía y prevención de ITS y VIH/Sida, con competencias progresivas orientadas a la identificación de la propia sexualidad y las manifestaciones físicas y sociales del desarrollo, progresando hacia el efecto social y afectivo de las funciones sexuales y llegando al último grado del nivel identificando el comportamiento ético con relación a la sexualidad como forma de conservar la salud y proteger la vida. Una propuesta para las actividades era establecer relaciones entre sexualidad y desarrollo psíquico, físico y afectivo, así como tomar en cuenta las diferencias de género analizando las manifestaciones sociales y emocionales del crecimiento físico de la mujer y del hombre. En el área de Formación ciudadana (que nada más ocupa una hora semanal en el Primer Ciclo y dos en el Segundo), se persigue que las/los chicos comprendan la importancia de la equidad y del respeto hacia las diferencias étnicas, culturales, de edad, discapacidad y orientación sexual.

En el último gobierno, se hizo una revisión y ajuste curricular que duró dos años. El resultado se institucionalizó con un Acuerdo Ministerial publicado el 30 de diciembre de 2019, para que empezara a ponerse en práctica el 8 de enero 2020, fecha de inicio del ciclo escolar³². Un cambio estructural era pasar a tres ciclos de dos años en el nivel primaria. El otro, la reducción e integración de las áreas Ciencias Sociales y Formación Ciudadana en una sola llamada Ciencias Sociales, Ciudadanía e Interculturalidad. Conservaba la transversalidad de la EIS, aunque con menos tiempo a esta área, que es en la que se despliegan los contenidos además del área Ciencias Naturales y Tecnología. Además, se reducía la cantidad de períodos semanales destinados a estas áreas, y se eliminaba por completo el área de Ciencias Sociales para 3° grado de primaria. Varias organizaciones sociales se pronunciaron en contra, con argumentos de calidad, integralidad, filosofía y democracia. El entonces ministro López dijo, sobre el tema más polémico que era la desaparición de las Ciencias Sociales, que no desaparecía sino

³² Según lo reportó uno de los medios de mayor circulación, Prensa Libre en primera plana bajo el título “Incertidumbre por cambio de pènsum” (Ola, 2020), muchos directores recibieron el aviso del cambio un día antes, por cadenas de mensajes de WhatsApp. En general, la comunidad educativa tomó la modificación como sorpresiva, lo que puede interpretarse como falta de diálogo y participación democrática en las decisiones centralizadas.

cambiaba de nombre y se unificaba con Formación Ciudadana y se agregaba el enfoque intercultural, pero que los contenidos se mantenían. La respuesta de columnistas y organizaciones sociales fue cuestionar para qué se hacía una reforma si no había modificación de contenidos, y señalar que efectivamente sí había una notable desaparición de la historia y una mayor carga de tiempo para lo que se denomina “emprendimiento y productividad”.

A partir de enero 2020, con el nuevo gobierno del partido Vamos por una Guatemala Diferente, la ministra designada es Claudia Ruiz Casasola. Ese mismo mes, circuló un comunicado derogando ese Acuerdo Ministerial, bajo el argumento de la existencia de material didáctico que respondía al CNB anterior y la urgencia de hacer un uso razonable de los recursos. El comunicado desapareció de las redes sociales, el Ministerio no negó ni confirmó que había dado marcha atrás. Por círculos cercanos al despacho se ratificó que esa era la decisión, pero la página web del Ministerio a finales de enero de 2020 (tomando en cuenta que el ciclo lectivo había ya iniciado) mantenía el CNB modificado como vigente, y no se encontraba disponible el anterior. Finalmente, el 12 de febrero 2020 fue publicado el Acuerdo Ministerial 437-2020 derogaba todas las modificaciones que entraron en vigor el 30 de diciembre 2019, reponiendo el CNB de 2005. En el portal de Ministerio de nuevo aparece el currículo y sus materiales, con un aviso de “versión reactivada”.

El enfoque que se mantiene es preventivo: higiene, hábitos saludables, prevención de infecciones transmisibles, después de todo, se desprende del entramado derivado de la carta Prevenir con Educación. Se hace referencia a una sexualidad que incluye las relaciones y las emociones, pero no se indica con claridad el contenido, las competencias ni los criterios de evaluación, como sí se hace en los contenidos anatómicos y biológicos.

La formación docente y el currículo corresponden a un modelo biomédico de educación sexual (Morgade, 2006) que sigue prestando más atención a lo genital y las consecuencias indeseadas de la sexualidad. Sin embargo, se le ubica en el nivel primario y no sólo en el nivel medio. Como se verá a continuación, ante la percepción docente de incapacidad para abordar estos contenidos con la exactitud técnica que el discurso preventivo demanda, se recurre a personal de salud que, en calidad de expertos, pueden abordar los temas de manera “objetiva”.

4.1.2 La educación integral en sexualidad en el aula

El estudio de Monzón et. al. (2017) encontró que en la mitad de los establecimientos educativos en los que se realizó la investigación se dedican menos de seis horas al bimestre para la educación sexual y casi la mitad de los establecimientos nunca evalúa a sus docentes en el

desempeño en esa área. Igual que en el estudio de Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación (2012a), el de Monzón, et. al. (2017) encontró que los docentes reportaban la falta de tiempo como uno de sus problemas al respecto, al lado de la falta de preparación y formación, así como la falta de materiales y recursos. Cuestionados sobre el papel de los madres/padres, poco menos de la mitad de los docentes en el estudio de Monzón y otros refiere la oposición de los padres como un problema para la educación sexual en la escuela y 62% siente que los padres no apoyan en la tarea de educar en sexualidad. No hay que olvidar que la EIS es obligatoria y no requiere el consentimiento de las familias. Por su lado, el estudio del Departamento de Investigación de la Subdirección de Desarrollo de Instrumentos de Evaluación e Investigación titulado “¿Qué opinan las madres y los padres? Educación Integral en Sexualidad” (Escobar de Corzantes, 2011) afirma que los madres/padres consideran que educan en sexualidad, pero que transmiten limitados y a veces equivocados conocimientos sobre anatomía y prevención de embarazos e ITS, y que prefieren delegar esta educación a la escuela, aunque reconocen que hace falta formación para los docentes.

La perspectiva del exviceministro de salud Molina es que la EIS “sigue volando bajo (...) dado que se pasan ‘capacitándose’ pero no se muestra sobre la práctica” (R. Molina, comunicación personal, 22 de enero 2020), sin embargo, del lado de los docentes, la percepción es que no hay suficiente capacitación. El estudio de Monzón y otros muestra que “Solo la mitad de los docentes capacitados considera que el entrenamiento fue suficiente.” y que “solo la mitad de los profesores que enseñan ES tiene acceso al listado de temas, lecciones o actividades de aprendizaje, y menos del 40% tiene acceso a directrices, manuales o materiales de enseñanza. Tres cuartos de los maestros recurren a Internet y diseñan sus propios materiales.” (Monzón, y otros, 2017, pág. 35).

Concretamente, en la práctica, los estudiantes que participaron del estudio reportaron que recibieron información sobre pubertad, cambios físicos, órganos reproductivos y VIH/Sida. Los temas menos enseñados de acuerdo tanto a estudiantes como a profesores, a pesar de lo que manda el Reglamento de la Ley de Planificación Familiar, es sobre acceso y uso de MAC, así como de servicios de salud para prevención y atención de ITS y VIH. Siguiendo con la falta de integralidad, la formación de los docentes carece de temas como la comunicación con la pareja, la orientación sexual, la pubertad y la menstruación, que el estudio de Monzón mencionado descubre que muy pocos docentes recibieron como parte de su formación. Ellos mismos reportan que enfatizan más en los conocimientos biológicos que en la autoestima y las

habilidades para la vida en sus clases de educación sexual, restando integralidad a la propuesta curricular.

Los estudiantes se quejan del énfasis en recomendaciones con base en la moralidad y no en la evidencia científica impartidos en clases de EIS. Tres cuartas partes de los docentes entrevistados enseñan la abstinencia como la mejor o la única alternativa para prevenir ITS y embarazos (Monzón, y otros, 2017). El estudio anterior de DIGEDUCA añade que, además de que la enseñanza está limitada por un enfoque biológico, y a la vez por esta razón, los conocimientos -tanto de estudiantes como de docentes- sobre anatomía, fisiología, ciclo hormonal, reproducción, prevención de ITS, VIH/Sida son deficientes, y, muchas veces, errados. Esta deficiencia “impacta negativamente en la convivencia armónica, ya que se asumen prácticas y actitudes discriminatorias e incluso violatorias a los derechos humanos.” (DIGEDUCA - Ministerio de Educación, 2012b, pág. 49). Al enfocarse en lo biológico y temer incomodar o incomodarse los docentes terminan mostrando las relaciones sociales estructurales como si no pudieran ser de otra manera o como que son esenciales. Este disfraz de “natural” para algo que es una construcción social y cultural está en el corazón de la objetivación de una cuestión que es pública y no privada, es decir, la sexualidad y la educación sexual (Pecheny, 2013).

Los sentidos de la sexualidad que se ofrecen desde los dispositivos de saber-poder que se producen y producen subjetividad en la escuela están lejos de las experiencias de los cuerpos sexuados que en ella circulan. Para ser estudiante se necesita dejar de ser niño o ser joven, ser un receptor de conocimientos sobre la mecánica de los cuerpos y la reproducción. Para Romero (2018), es una práctica que asegura el resguardo de la vida íntima docente, algo que suscita pudor y vergüenza, mientras se dejan fuera de la escuela la posibilidad de “desbordes emocionales”, como les llama.

Romero utiliza el concepto de *pánico sexual* para referirse al dispositivo de autoridad derivado de la ansiedad adulta, que imagina unos niños poseedores de conocimientos más amplios que los de ellos sobre el coito, que derivan en una vida promiscua, de excesos y peligros. La autoridad pedagógica propiedad del docente se ve amenazada si éste no está a la altura de las preguntas de los niños “que ya lo saben todo”. El riesgo de permitir la entrada a la escuela de deseos, contenido en la imagen del estudiante que al recibir información se le motiva a la experimentación, y de experiencias, en la imagen de niños y adolescentes que ya han recibido la información de la televisión o el internet y por lo tanto ya han sido motivados a la experimentación, se considera, entonces, demasiado alto. Más allá de que haya docentes que, al ser cuestionados, reiteran la necesidad y la importancia de la educación sexual, que proponen

dispositivos creativos y que tratan de establecer diálogos alrededor de las experiencias de los estudiantes, cuando se ponen en juego los sentidos anidados en su subjetividad aparece el pánico sexual.

Por eso, lo común es recurrir a actores externos para educar en sexualidad. Esos actores son, reiteradamente, ligados al campo de la salud, y eso les legitima para entrar en la escuela y abordar algunos de los temas que el CNB propone, y que les son pertinentes: órganos reproductivos, glándulas, procesos biológicos y fisiológicos, el ciclo de reproducción humana, las ITS, el riesgo de embarazo y, posiblemente, la demostración del uso del preservativo masculino con un falo de madera. Son actores legitimados, también, por el enfoque biomédico y por ofrecer el lenguaje “técnico” que se considera adecuado para la educación sexual.

4.2 Actores y discursos que sostienen e impulsan la EIS

Ya se describió el primer gran ámbito de decisiones sobre la educación sexual, el nivel macro, internacional, donde se definen estándares, formas y contenidos a partir de consejos expertos, conocimientos científicos y consensos políticos. Los Estados hacen compromisos para seguir estas metas y encauzar la educación dentro de estos marcos, pero se trata, como el caso de Guatemala, de escenarios donde los actores disputan las imágenes y los imaginarios sobre el género y la sexualidad, con sus efectos concretos en la educación sexual y en los componentes pedagógicos y normativos de los dispositivos pedagógicos de género.

En el capítulo anterior se mostró cómo la sociedad guatemalteca se identifica como cristiana, el Estado se declara laico pero incluso los eslóganes de campañas electorales apelan a valores cristianos.³³ A nivel práctico, dependiendo de cada administración, las decisiones se toman de forma más o menos centralizada, por las autoridades de turno, en oficinas alejadas de las aulas y en completa desconexión de las aulas rurales. Los docentes participan poco o nada de estas decisiones, los gremios no son consultados. Si “las instituciones educativas son agentes poderosos para la formación y el desarrollo futuro de las nuevas generaciones” (Wainerman, Di Virgilio, & Chami, 2008), habría que preguntarse con mucha seriedad el papel que juegan actores como ONGs o como la Iglesia o los grupos evangelistas en las negociaciones que definen la educación sexual. La presencia de personas, particularmente el Opus Dei, que ocupan o han ocupado puestos de decisión dentro del Ministerio de Educación no es un secreto, e incluso, el ex Ministro Bienvenido Argueta lo denunció en una entrevista para el medio Plaza

³³ El presidente electo para el período 2020-2023, Alejandro Giammatei, hizo campaña y cierra sus discursos oficiales con “Dios bendiga a Guatemala”.

Pública en 2018. En el escenario público, columnistas formadores de opinión en medios e investigadores en “centros de pensamiento” acompañan las decisiones ministeriales que son contrarias a los compromisos adquiridos o a las decisiones de administraciones anteriores en materia de educación sexual. Por ejemplo, la ministra en los períodos 2004-2008, María del Carmen Aceña, impidió el uso del material de educación sexual elaborado en el marco de los lineamientos de UNICEF-UNFPA porque “eran grotescos”. La ministra Ordoñez de Molina, quien ejerció durante un año entre 2008-2009 provenía de la Universidad del Istmo, que tiene asistencia pastoral de la Prelatura del Opus Dei, desechó todos los materiales oficiales para reelaborarlos de manera que en su enfoque y redacción eran muy similares a los manuales elaborados por la Iglesia, “Educar con amor”, junto con la Facultad de Educación de esa casa de estudios superiores. La sustituyó el ministro Argueta, quien ejerció durante un año entre 2009 y 2010, y le siguió Dennis Alonzo, quien completó el período (2010-2011). Entre 2012 y 2015 la ministra Cinthya del Águila bloqueó la enseñanza y los compromisos biministeriales respecto a los MAC. La denuncia de Argueta es que al llegar al Ministerio se le informó que existía una especie de resolución ministerial informal que impedía la educación sexual (Gamazo, 2017).

Por el lado de la sociedad civil, se vio la necesidad de incidir de manera organizada. En 2015, la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM-, convocó a integrar una Mesa Nacional por la Educación Integral en Sexualidad -MENEIS- un órgano de alianzas entre organizaciones: sociales, feministas, vinculadas a la educación y de la comunidad LGBTIQ+. Al llamado respondieron organizaciones sociales como la Asociación GOJoven Guatemala³⁴, y Mujeres Iniciado en las Américas -MIA-³⁵; instancias académicas, entre la cuales se encuentran El Instituto de Investigación para la Incidencia en Educación y Formación Docente -EducaGuatemala-, el Instituto Universitario de la Mujer "Licda. Miriam Ileana Maldonado Batres" y el Programa de Estudios de Género y Feminismos FLACSO-Guatemala; e instituciones que trabajan sobre la temática, como Plan International Guatemala³⁶, Population

³⁴ Parte de GoJoven International, organización presente en Belice, Guatemala, Honduras y Quintana Roo (México), cuya misión es apoyar y desarrollar liderazgo en jóvenes y sus organizaciones para promover la salud, particularmente sexual y reproductiva, la educación, el desarrollo sustentable, y la participación cívica. Cuenta con apoyo financiero de Fundación Summit y el Banco Mundial.

³⁵ Esta organización trabaja para crear consciencia sobre la situación de desventaja de las mujeres, mejorar su situación socioeconómica, eliminar las desigualdades de género en el gobierno y promover programas de educación orientados a erradicar la violencia doméstica y los femicidios, así como promover la equidad.

³⁶ Trabaja hace 40 años en Guatemala y se enfoca sobre todo en que niñas y adolescentes puedan disfrutar de sus derechos, sin violencia, con acceso educación, y apoyando el sistema nacional de protección ante violencia sexual, así como llevando adelante programas de formación en salud sexual y reproductiva.

Council³⁷ y APROFAM³⁸. Se unieron SERniña³⁹ y Pies de Occidente⁴⁰. La mesa funciona con el acompañamiento técnico, principalmente de UNFPA, pero también de la UNESCO y de ONUSIDA. “La MENEIS tiene como propósito lograr el avance significativo en el cumplimiento de metas sectoriales, intersectoriales e institucionales relacionadas y otras acciones necesarias que aseguren el cumplimiento del derecho a la educación integral en sexualidad (EIS) desde el enfoque de derechos humanos, equidad de género e interculturalidad, a nivel nacional”, según su página web⁴¹, y establece su período de acción entre 2015 y 2019. Este órgano multisectorial de incidencia tuvo una reunión el 9 de marzo 2020 para discutir su continuidad. Tomando en cuenta que este año concluye el periodo de vigencia del compromiso adquirido con la carta “Prevenir con educación”, la Mesa Técnica en el Ministerio es clave para seguir sosteniendo la EIS. Luego se dio paso al análisis de la propuesta de diplomado que se ofrece en la EFPEM. Se acordó realizar las adecuaciones pertinentes para los diferentes perfiles de actores a las que va dirigida la propuesta, dado que hasta el momento estaba pensada sólo para docentes. Además, se propone crear un protocolo para asegurar que quienes educan en sexualidad, ya sean actores de la sociedad civil o del sector salud, ofrezcan una verdadera EIS.

4.3 Entonces, ¿quién educa en sexualidad? ¿De qué sexualidad se trata?

Al recorrido por los impulsos y los obstáculos para la EIS, podemos sumarle las resistencias de los actores implicados en el desarrollo de las políticas públicas. El director actual de la EFPEM, Danilo López, comparte que en la formación docente incluye las advertencias de precaución al abordar la temática en el aula, tomando en cuenta que algunos directivos no están de acuerdo con el contenido de la EIS y que la niñez y adolescencia está expuesta a escenas sexuales en los medios de comunicación. Y desde la Asociación de Colegios Privados la postura es tajante: la educación sexual es labor de la familia, la escuela sólo puede hablar de sistemas reproductivos y aconsejar a los padres en la Escuela para Padres (Quintela Babío, 2018). Si en los hogares se

³⁷ Está presente en 50 países. Realiza investigaciones enfocadas en problemáticas de salud y Desarrollo, para incidir en la planificación familiar y los proyectos de familia de familias jóvenes. Trabajan también en prevención de transmisión de VIH, así como en el acceso a tratamientos. Tienen programas de empoderamiento para que las niñas se protejan y puedan tomar decisiones sobre su futuro.

³⁸ Institución privada no lucrativa que desde la mitad de los cincuenta presta servicios integrales de salud, priorizando la salud sexual y reproductiva, con enfoque en la planificación familiar. Su población meta son familias de escasos recursos, de áreas rurales, periféricas y poblaciones mayas.

³⁹ SERniña es una pequeña organización que trabaja en Antigua Guatemala a través de la organización estadounidense REALgirl, un programa de empoderamiento y herramientas de autoestima.

⁴⁰ Es una Asociación para la Promoción, Investigación y Educación en salud en el Occidente de Guatemala.

⁴¹ www.eis.org.gt

espera que la sexualidad se aborde en la escuela, y en la escuela que la familia se encargue de todo lo que no sea anatomía y fisiología, mientras las y los niños están en contacto con imágenes de cuerpos sexualizados, ¿quién educa en sexualidad?

Uno de los actores que más presencia tienen en las escuelas es APROFAM, con un enfoque de planificación familiar. La Asociación Pro-Bienestar de la Familia de Guatemala, miembro pleno de la International Planned Parenthood Federation, es una institución privada no lucrativa que desde la segunda mitad de los años sesenta presta servicios integrales de salud, priorizando la salud sexual y reproductiva. Funciona con una lógica de subsidios cruzados y recuperación del costo de los servicios, además de cooperación financiera y donantes nacionales e internacionales, para poder atender a personas de escasos recursos. Su cobertura es nacional. Su programa educativo, que está destinado a jóvenes hombres y mujeres en áreas rurales, urbanas, periféricas y en poblaciones mayas, ofrece educación para la salud, planificación familiar y salud sexual y reproductiva. Entre sus objetivos, buscan mejorar las condiciones de las mujeres a través de la educación, distribución de productos y servicios integrales de salud, especialmente los de salud materno infantil, sexual y reproductiva, VIH/Sida/ITS y de planificación familiar, así como a promover y fortalecer el derecho a decidir de manera libre e informada respecto a su propia salud sexual y reproductiva, a lo que “no se permitirá restricción alguna y se tomarán las medidas necesarias para prevenir cualquier forma de coerción en los programas.” (APROFAM, s.f.).

Otro actor, la Asociación DonAmor, es más reciente, cuenta con menos recursos y tiene menor cobertura. La Asociación Integral Altruista Donando Amor inició a partir de experiencias de atención a víctimas de violencia sexual, particularmente a jóvenes de sectores vulnerables. A partir de la observación de los comportamientos entre estudiantes, las características de los hogares de proveniencia y su situación socioeconómica precaria, describen a las y los adolescentes como faltos de motivación, con baja autoestima y sin un ambiente familiar adecuado. Por eso, desde 2012 ofrecen talleres, foros y charlas sobre liderazgo y empoderamiento para jóvenes. Su programa Convivencia y Valores busca prevenir la violencia. Se proponen que “los niños, niñas y adolescentes cuenten con ambientes adecuados para su desarrollo integral alcanzando una vida digna y plena, establecida y reconocida por la sociedad.” Su programa de EIS se sustenta en las orientaciones técnicas internacionales para prevenir embarazos tempranos y violencia sexual, preparando a preadolescentes y adolescentes para “enfrentar la vida”, tener relaciones interpersonales saludables y ejercer la ciudadanía. También para promover un comportamiento sexual responsable y orientado a las decisiones de futuro. Ofrecen formación docente, articulación con estudiantes y articulación con madres y

padres para que puedan promover la EIS basada en conocimientos científicos, equidad e igualdad (Asociación Donamor, s.f.). En 2017 realizaron un Estudio sobre Conocimientos, Actitudes y Prácticas de jóvenes, maestros y padres⁴² de familia sobre Educación Integral en Sexualidad en la ciudad de Guatemala. Se reportó su visita a las escuelas de Chinautla en 2018, con una promesa de volver y abordar inquietudes de los estudiantes que, al parecer, no se concretó.

La Fundación Pedro Poveda (FPP), creada en 1997, tiene diversos programas y proyectos en el ámbito de la educación formal e informal para fomentar el desarrollo, la formación integral y la promoción humana, especialmente en personas con recursos económicos escasos. Sus relaciones estratégicas con autoridades educativas, organizaciones comunitarias, ONG, e instituciones públicas presentes en las zonas urbanas marginales donde intervienen le ha permitido la sostenibilidad. Desde 2004 tiene el apoyo de InteRed (Red de intercambio y solidaridad). Su Proyecto Socioeducativo "Xajanaj Kahalepana", que en poqomam significa construir juntos, saliendo juntos adelante, contribuye a una educación de calidad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social en Chinautla. Uno de sus ejes de trabajo es la prevención de los diferentes tipos de violencia presentes en la vida de la población que atiende. Tiene proyectos educativos dirigidos al profesorado y otro dirigido a población en edad escolar excluida del sistema educativo (Fundación Pedro Poveda, s.f.).

En la formación para docentes, que forma parte de sus actividades, intenta que reflexionen sobre sus propias vivencias y creencias en relación con la sexualidad, y sus silencios y evasión, que también son formas de lenguaje. Ofrecen un enfoque de la EIS que se diferencia del enfoque tradicional de la educación sexual, porque se basa en evidencias científicas y en principios éticos, considerando a los seres humanos como sujetos de derechos y de responsabilidades basados en los principios de dignidad y de igualdad. Promueven la aceptación de la diversidad y la inclusión. Tienen un “Enfoque constructivista, promueve aprendizajes a nivel de conocimientos, sentimientos y cambio de actitudes”, desde la interculturalidad y la perspectiva de género. Su propuesta contempla la sexualidad en sus múltiples dimensiones, evitando restringirla a lo biológico y reproductivo, abriendo a conocimientos sobre el placer, la dignidad, la igualdad, la comunicación, los derechos humanos, los vínculos y el proyecto de vida (Proyecto Socioeducativo Xajanaj Kahalepana - FPP, 2019).

⁴² Se refiere a padres y madres.

El personal del Espacio Amigable de Centro de Salud del municipio, pensado para atender adolescentes y jóvenes, también visita las escuelas para abordar los temas de prevención de ITS, VIH y embarazos. La formación se trabaja separando niños y niñas. Por lo general, los temas de prevención de ITS se imparten sólo con los hombres, al parecer por la presencia de un modelo de pene que se usa para explicar la colocación correcta de un preservativo masculino. El Centro de Salud planifica los temas y las visitas anuales a los establecimientos educativos de su jurisdicción, que, a su vez, pueden solicitar una segunda visita para tratar temas que la población estudiantil demande o que las/los docentes vean necesario abordar.

Aparece otra instancia, la de Jóvenes Educando Jóvenes, que es un programa de educadores pares. Y, por último, las comunidades religiosas que realizan actividades de educación sexual en la comunidad y en los centros educativos, utilizando el manual de la Iglesia “Educación para el amor”.

Algunos actores están por fuera del espacio escolar, pero incidiendo en la creación y puesta en marcha de la política pública y el Currículo Nacional Base, además de contribuir a los sentidos e imágenes que circulan socialmente. Ya se habló de algunos de ellos en un capítulo anterior cuando se presentó régimen social en el que se desarrolla la educación sexual en Guatemala.

En la Tabla 4 se sintetiza los sentidos sobre el género y la sexualidad presentes en los discursos de los diferentes actores que se ponen en juego en la educación sexual de las escuelas de Chinautla. En las columnas se esquematizan los sentidos de acuerdo con las manifestaciones y los aspectos de la sexualidad contenidos en la EIS. La intención es mostrar visualmente donde está el peso de esos sentidos, para determinar el modelo de educación sexual que se da en la práctica, antes de pasar a desentrañar los dispositivos pedagógicos de género posibles a partir de este modelo, y en práctica en las experiencias y narraciones de docentes, niños, niñas y madres.

Tabla 4: Actores y sentidos presentes en la educación sexual en Chinautla

Actores	sentidos sobre quien educa en sexualidad			sentidos sobre los vínculos		sentidos sobre el lugar y el fin de la sexualidad				sentidos sobre identidad y subjetividad		sentidos sobre el género			sentidos sobre los riesgos	
	familia	escuela	sector salud	familia tradicional	otras formas de familia	matrimonio – amor	reproducción	vínculos afectivos	placer	heteronormatividad	diversidad sexual	es natural	prevención violencia de género	se construye	embarazos tempranos/no intencionales	ITS - VIH
Iglesias católica y evangélica																
Grupos contra la “ideología de género”																
Mineduc – formación docente y CNB																
Ministerio de Salud - PNSR																
UNICEF-UNFPA																
MENEIS																
APROFAM																
Asociación DonAmor																
Fundación Pedro Poveda																
Espacio amigable / Centro de Salud																
Docentes																
Madres																
Niños y niñas																

Enunciativamente, hay bastante coincidencia entre actores sobre quién debe encargarse de la educación sexual, y parece ser tanto la familia como la escuela y el sector salud. Las discrepancias estarían en los contenidos y enfoques. Una imagen que prevalece es la que relaciona directamente matrimonio/amor y sexualidad, que la vincula a su fin reproductivo y el establecimiento de una familia heterosexual. El placer está casi ausente de las imágenes y los imaginarios sobre la sexualidad. Aunque las nociones que naturalizan el género y la sexualidad tienen menos peso en el nivel institucional y de política educativa, se encuentran presentes en los actores de la comunidad educativa chinautleca. Una preocupación compartida por esta comunidad es la violencia de género. El cuadro muestra un peso marcado en las columnas sobre

la sexualidad como riesgosa, por ITS o por embarazos no intencionales. Eso habla de un modelo bio-médico combinado con uno moralista (Morgade, 2006).

Estamos ante una EIS que no alcanza a ser integral, y que está lejos de lograr concretizar la inclusión de las diferencias y la diversidad sexual y de género -imaginarios nuevos, si se quiere- pero tampoco la diversidad étnica. Una integralidad enunciativa pero no vinculante en cuanto a las imágenes que promueve, o en los componentes pedagógicos, conductuales o normativos que podrían decantar en los dispositivos pedagógicos de género en ámbitos escolares concretos. La diversidad de actores que proponen una Educación en Sexualidad evidencia tres tensiones, adicionales a las pugnas sobre quién educa y de qué tipo de sexualidad se trata. Una es sobre los contenidos que se priorizan y que responde a la lectura del sujeto de la educación, así como del contexto en el que se desarrolla. Otra es alrededor de las diferentes interpretaciones sobre lo que la integralidad significa, y que resulta en una variedad de enfoques a los que se les llama igual pero que no son lo mismo. Por último, una tensión que se desprende de una lectura vertical de la Tabla 4: los niveles de acción de los actores, desde lo internacional, lo nacional, desde el Estado y desde la sociedad civil, así como su anclaje o presencia habitual -o no- en lo local. La integralidad es, entonces, inestable y en una pugna en desarrollo.

Capítulo 5: Dispositivos pedagógicos de género en escuelas primarias de Chinautla

Presentación

El dispositivo pedagógico tiene que permitir que se desplieguen significados implícitos y explícitos diversos que provienen de lo subjetivo, de lo social, de los vínculos con el saber, y de las representaciones individuales y compartidas en el espacio escolar. En este capítulo se analizan los discursos provenientes de los grupos focales, entrevistas y fotografías para ubicar los mecanismos de conformación de los dispositivos pedagógicos de género, las imágenes y los imaginarios sobre el género y la sexualidad, así como para describir el régimen de género en las escuelas estudiadas. Se recurre al material empírico indicando, en paréntesis, la técnica, el sujeto y la escuela de donde proviene el dato o la cita. La técnica se abrevia de la siguiente manera: “GF” para grupo focal, “ENT” para entrevista. Los sujetos son niños, niñas, docentes mujeres, docentes hombres, madres y padres. Se ha asignado aleatoriamente un número del 1 al 4 a cada escuela, para preservar el anonimato.

5.1 Prácticas pedagógicas

Para iniciar este capítulo, se observan dos situaciones registradas en fotografías en la escuela número 3. Se eligen estas dos escenas porque contienen elementos propiamente pedagógicos del dispositivo pedagógico de género en esa escuela. Entre estos objetos y prácticas no evidentemente discursivas encontramos, en primera instancia, el uso del espacio escolar. La separación de los baños para niñas, para niños y para docentes, por ejemplo. O, por otro lado, un patio de juegos como espacio de uso sin reglas impuestas distintas para niños y niñas, aunque ellos hacen uso más amplio que ellas en los recreos, como una práctica instalada. En educación física, en cambio, ese mismo espacio se regula, separando a las niñas de los niños. Los ejercicios propuestos por el docente son los mismos, pero el espacio es separado por una línea invisible. La Ilustración N.º 3 muestra una fotografía en la que también podemos notar que los niños parecen tener mejor dominio de sus movimientos, copiando el gesto modelado por el docente, mientras las niñas fallan en coordinar brazos y piernas.

El elemento conductual del dispositivo pedagógico queda revelado en esta imagen en la forma de utilizar el espacio escolar dispuesto por el profesor de educación física, que separa pero distribuye equitativamente, a diferencia de la distribución de los cuerpos en ese mismo espacio

cuando no hay un docente que regule, y son los niños los que ocupan el patio. Simbólicamente, el patio de juegos se genera y se jerarquiza como masculino.

Ilustración 3: Educación Física



[Fotografía de Dalila de la Cruz]. (Chinaulta, 2018). Fotografía tomada en el marco del Diagnóstico sobre conocimientos, percepciones y actitudes alrededor de la sexualidad y la violencia de género. Fundación Pedro Poveda e InteRed.

Un segundo elemento interesante es el ejercicio enmarcado en la educación sexual como parte del “proyecto de vida”, que se realiza con estudiantes del último grado de primaria (Ilustración N.º 4), y que llaman Proyecto de Maternidad y Paternidad Responsable. Consiste en arreglar y cuidar un huevo como si fuera un bebé. Se le dibuja una cara y se le arropa, y se le construye una cuna en una caja, que se decora y en la que “vivirá” durante el mes entero que dura la experiencia. El huevo representa un hijo y el proyecto se realiza en parejas heterosexuales, a menos que el número de estudiantes sea impar o la relación de niños a niñas desigual. En ese caso, se designa a “madres” o “padres” solteros, o parejas de dos niñas. Por las tardes o los fines de semana, para salir de la casa o hacer actividades sin el “hijo”, deben pedir apoyo de la mamá o una hermana -las docentes que hablan sobre el ejercicio no mencionan a los padres o hermanos para cuidarlo-, o alguna otra mujer cercana. Después de la jornada escolar, algunos días las niñas se llevan el “hijo” a casa, y otros, los niños. Los fines de semana, se alternan. En la foto se observa que quienes se encargan de los “hijos” en la escuela son las niñas. El único niño que sostiene a su “hijo” explicó que lo hacía porque “tengo que hacerlo porque miren a esa (señala a la “madre”) lo que está haciendo.” La niña en cuestión comía.

La programación de un “plan de vida” hace parte de los contenidos del CNB de 2005, bajo el área de Productividad y Desarrollo, que propone que los estudiantes elaboren un proyecto de vida personal, laboral y comunitario, bajo las preguntas: ¿Qué quieren ser?, ¿Qué quieren hacer?, ¿Cómo quieren hacerlo? Para imaginar cómo desean que sea su vida, y encuentren el “sentido y significado” de su vida. Direccional el proyecto de vida hacia la mater/paternidad responsable a través de experimentar tempranamente las responsabilidades del cuidado y la crianza es la interpretación de las docentes a esta consigna, y evidencia un imaginario sobre la sexualidad adolescente como un riesgo que puede restringir las opciones futuras de desarrollo personal. A la vez, evidencia una concepción de futuro, que igual que las niñas y los niños, tiene como horizonte casi ineludible la mater/paternidad.

Ilustración 4: Experiencia de “Maternidad y Paternidad Responsable”



[Fotografías de Dalila de la Cruz]. (Chinautla, 2018). Fotografía tomada en el marco del Diagnóstico sobre conocimientos, percepciones y actitudes alrededor de la sexualidad y la violencia de género. Fundación Pedro Poveda e InteRed.

Las docentes identifican las tensiones entre los imaginarios de *lo que un hombre es* y *lo que una mujer es* en esta puesta en escena de la mater/paternidad. Al final del grupo focal con niños en esta escuela, una docente está en el aula esperando para retomar su materia. Cuando la facilitadora les pregunta a los niños sobre el proyecto del huevo-hijo, los niños no parecen tener mucho que contar. Pero la maestra sí tiene muchas ganas de contar anécdotas de ése y de otros años en los que ha trabajado el “proyecto de vida” con sus estudiantes. Se enfoca en los conflictos que surgen de la decisión de hacer del “hijo” un o una bebé. Los “padres” que se

entusiasman con el proyecto y tienen un “hijo varón” quieren compartir partidos de fútbol por televisión, mientras que, si no tienen planeada ninguna actividad en el fin de semana, no muestran interés por llevárselo a casa. “Siempre hay roces de responsabilidad tanto de los ‘papás’ como de las ‘mamás’.” Y luego, añade un reclamo: “Yo hubiera querido que ellos lo hicieran con un muñeco de esos de APROFAM” (maestra que interviene al final de GF Niños 3). Estos muñecos a los que hace alusión son los Bebés Electrónicos, un programa que funciona desde 2002 para la prevención de embarazos en adolescentes. Estos bebés exigen los mismos cuidados que los reales: alimentación y eliminación de gases, cambio de pañal, mimos y contención. Las imágenes de este dispositivo de enseñanza se encaminan a la creación de un proyecto de vida anclado en la mater/paternidad. El cuidado de un “hijo” simbólico en parejas despliega, a pesar de su sencillez, los significados de la maternidad y la paternidad, el rol familiar, la expresión de género en la pareja y esas representaciones de lo femenino y lo masculino que se ponen en juego en el espacio escolar.

5.2 Imágenes e imaginarios sociales: Los hombres son... Las mujeres son...

Como se expuso en el primer capítulo, para disparar la conversación en los grupos focales con niños se utilizaron viñetas y memes que circulan por redes sociales. Estas imágenes se pueden agrupar entre las que representaban tareas cotidianas comúnmente consideradas femeninas o masculinas, otras relativas a los afectos y las emociones, otras asociadas a la maternidad como destino y las últimas sobre la violencia de género en la pareja (Ilustración N.º 5).

Ilustración 5: Otras imágenes usadas en los grupos focales con niños y niñas



Fuente: Internet y redes sociales (2018).

Para los grupos focales con maestras y madres se propusieron temas de conversación en las mismas categorías. En las conversaciones aparecen imágenes e imaginarios opuestos y excluyentes sobre lo masculino y lo femenino. La relación entre ellas es de tipo jerárquico -lo masculino sobre lo femenino- pero también sostienen lo masculino como patrón de referencia. En este ejercicio analítico hago un procesamiento discursivo reuniendo enunciados de los grupos focales y las entrevistas. Para poder mostrar el imaginario de lo masculino y lo femenino, en la Tabla N.º 5 utilizo una matriz binaria, siguiendo las categorías analíticas de Muñoz (2004), después de una lectura transversal de las conversaciones en las cuatro escuelas de primaria.

La primera categoría, la de moral, contrasta la infidelidad de los hombres frente a la fidelidad de las mujeres, así como la imagen de una mujer relacionada afectivamente con un solo hombre mientras un hombre puede relacionarse con múltiples y simultáneas mujeres, excepto si ya tiene esposa (GF Niños 3), ocurre siempre en ese espacio relacional de la pareja y del amor romántico. Entonces, en la conversación aparece como punto de negociación para este imaginario la situación relacional: “Si la mujer no tiene esposo, podría tener varios nombres (masculinos) su corazón.” (Idem).

En la categoría de desempeño físico, y la de capacidades cognitivas -menos explorada en las conversaciones- las mujeres aparecen en desventaja, menos capaces, menos aptas, débiles. El uso del cuerpo para el deporte como dominio masculino está muy marcado en todos los grupos focales con niños. La masculinidad está definida por el gusto por el deporte, en particular, por el fútbol. Entonces, ellos mismos se proponen la pregunta sobre si las niñas pueden, deben y saben jugarlo. La respuesta es siempre positiva, pero con una marcada preferencia porque ocurra en espacios separados a los de ellos porque consideran que son quejas y delicadas, y ellos, con su natural fuerza, pueden lastimarlas involuntariamente. En el patio de juegos, a ellos se les observa jugar fútbol u otros juegos más activos, mientras las niñas juegan o charlan en los bordes. En los grupos focales no aparecen explícitamente las capacidades intelectuales de los hombres, como que la inteligencia de los hombres no es un tema para discutir porque se da por hecho que están dotados de ella, en cambio, las mujeres están en carencia, con excepciones.

Tabla 5: Imágenes e Imaginario de lo masculino y lo femenino

	Los hombres son...	Las mujeres son...
MORALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infieles ▪ Se sienten superiores a las mujeres y por eso se burlan de ellas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fieles ▪ Monógamas ▪ Deben controlar y vigilar a sus hijas
DESEMPEÑO FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son musculosos, aunque los menos musculosos siguen siendo masculinos ▪ Les gustan las actividades deportivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más débiles ▪ Pueden jugar fútbol ▪ Son fuertes para resistir embarazo y parto ▪ Son delicadas y se lastiman fácilmente ▪ Se quejan
COMPETENCIAS COGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ --- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas no son tontas
FUNCIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabaja fuera de casa para ser el sostén económico y proveer al hogar ▪ Ayuda en las tareas del hogar ▪ Es la figura de autoridad en el hogar ▪ Puede cocinar, pero no servir ▪ Puede aprender a hacer las tareas de la casa para ayudar a la esposa si se enferma o en el puerperio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puede hacer los mismos trabajos que los hombres ▪ Su trabajo es casarse y tener hijos ▪ No se le contrata para los mismos trabajos que a un hombre ▪ Trabaja más que el hombre porque se preocupan más por su familia ▪ Puede “ser alguien en la vida” y no solo madre ▪ Le gusta lavar, cocinar, planchar, limpiar, comprar en el mercado
SEXUALIDAD Y RELACIONES AFECTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demuestra su insatisfacción con violencia ▪ Celoso ▪ Puede llorar por situaciones específicas (pérdida de un ser querido, mal desempeño escolar, al recibir un golpe muy fuerte) ▪ Descuida a sus hijos por los horarios de trabajo ▪ Los hombres que tienen relaciones sexuales con niñas o adolescentes tienen problemas mentales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas veces provoca la violencia de su pareja ▪ El amor a los hijos la hace débil frente a ellos, pero fuerte para defenderlos ▪ Puede actuar de forma violenta impulsada por los celos ▪ Elige su vestimenta para complacer a su pareja ▪ El control sobre la pareja es su forma de mostrar interés y cariño ▪ La permanencia en una relación violenta es por gusto al maltrato ▪ El embarazo en niñas y adolescentes es resultado de que ellas provocan a los hombres

En cuanto a la función social y económica, la tradicional división público/privado que se corresponde con masculino/femenino aparece con mucha claridad. El espacio público, y, en particular, el mundo del trabajo, les da a los hombres el poder y la autonomía de los que las mujeres carecen en el ámbito doméstico. La posibilidad de la inversión de papeles existe en los relatos como algo aislado, pero, sobre todo, cuestionable: “Si un hombre se queda en casa, hace el oficio (limpieza del hogar) y cuida a los niños mientras la mujer se va a trabajar es *huevo* (haragán), no quiere a su esposa. Debe trabajar y ayudar a su esposa (en las tareas domésticas).” (GF Niñas 1).

Las mujeres son madres y las madres son mujeres, extensivo a una restricción a las labores domésticas, el cuidado y la crianza, sin más horizontes para la realización personal. Sin embargo, en las conversaciones aparecen fisuras en esta imagen de la mujer-madre: puede “ser alguien”, “superarse”. En un grupo en particular, ante la imagen que muestra que las mujeres nacen para ser madres, hubo un unánime, rotundo, contundente y largo “no” (GF Niñas 1), y más allá, apareció el embarazo como un impedimento: “Algunas mujeres quieren cumplir sus sueños y estando embarazadas no pueden.” (Idem). Sin embargo, más adelante en la conversación no desaparece el imaginario de la autorrealización femenina y no se cuestiona la maternidad como destino para ellas por ser mujeres, con afirmaciones que inician con “cuando tenga hijos”, “cuando uno tiene hijos”. Es interesante que la desigualdad en el ámbito laboral, que es un resultado de estas imágenes, esté muy presente.

En la categoría de sexualidad y afectos, los hombres aparecen como poco cariñosos y sin una relación cercana con sus hijos e hijas, mientras las mujeres sostienen en esa categoría el rol de madres. Los afectos masculinos se muestran siempre en el marco de la familia y en el rol de esposo, y se demuestran cumpliendo con el rol de proveedores y de “ayudantes” en las tareas de cuidado y limpieza en caso de que la mujer no pueda hacerse cargo enteramente.

La supervisión de la sexualidad femenina aparece en las conversaciones, especialmente con adultos, y como algo que es competencia de la madre a través de regular, controlar y vigilar. Entre las niñas y los niños, las ideas de control están más relacionadas, en ellos, a la vigilancia de las maestras, y en ellas, a la autovigilancia, sobre todo, en la elección de la ropa que es adecuada o no dependiendo de la situación relacional de una mujer: las mujeres solteras se pueden poner ropa corta y reveladora, las que tienen pareja, no. La violencia aparece como parte de la imagen sobre las relaciones de pareja, repitiendo afirmaciones tradicionales que justifican la violencia como efecto de los celos o de la insatisfacción, mientras se usa la violencia ejercida por las mujeres en forma de celos y control para desestimar la violencia física ejercida por los hombres.

En cada una de las categorías, los atributos masculinos se muestran y valoran como positivos y superiores, incluso cuando se trata de comportamientos que en el mismo discurso se consideran reprochables (la infidelidad) o condenables (la violencia). Todas las categorías están cruzadas por una representación de las relaciones de género en el marco de la pareja y/o la familia. Es decir, ése es el ámbito privilegiado para los intercambios, los comportamientos pautados, los conflictos y el seguimiento de las regulaciones que proponen los imaginarios de *lo que un hombre es* y *lo que una mujer es*.

5.3 Dispositivos pedagógicos de género

El ámbito escolar moldea el género y su relación con la sexualidad a través los dispositivos pedagógicos de género. Entre los elementos normativos de estos dispositivos encontramos los mensajes diferenciados para niñas y niños. Del ámbito del hogar traen a la escuela el mensaje que reciben sobre su participación e involucramiento, que está bien diferenciado: las mujeres cocinan, lavan la ropa, hacen la limpieza, planchan la ropa, sirven la comida porque “les gusta”. A los hombres “no les gusta” hacer eso, y los niños lo hacen cuando las madres los obligan: barren y hacen otras tareas de limpieza, pero no sirven a sus hermanas como ellas sí lo hacen con ellos. Es más, son ellos los que exigen que las hermanas les sirvan “de vez en cuando”, como lo matizan. Aparece, en contraposición, un imaginario de igualdad que no termina de deconstruir la imagen sobre el trabajo femenino y el masculino: “Los hombres también saben cocinar. Los hombres no son ni menos ni más que las mujeres, pueden cocinar, barrer, cambiar (pañales), pueden hacer todas las cosas como las mujeres. Y las mujeres también pueden trabajar.” (GF niños 3).

Otro mensaje que circula tanto en la escuela como en ámbito del hogar es el de la belleza como un atributo que valoriza a una mujer. Se entremezclan imágenes de belleza asociadas a complacer a la pareja, pero también otros discursos sobre el amor propio y la autodeterminación. “Todas las mujeres valen lo mismo. Lo que importa es el intelecto. Todas las mujeres somos iguales y somos hermosas como dios nos hizo. Las mujeres son como son, nadie las puede obligar a ser de otra forma.” (GF niñas 3).

Desde el elemento conductual, entre los niños, especialmente, aparece una negativa a jugar con las niñas porque ellas son muy delicadas, se quejan, cambian las reglas del juego y se lastiman fácilmente. Afirman sentir temor de lastimarlas accidentalmente y que esto redunde en castigo o regaño de parte de los adultos. Más interesante es el hecho de que este tipo de accidentes se mezcla con lo que saben sobre violencia de género. Podría pensarse que opera la noción de que,

en una pareja, el hombre al ser más fuerte, puede accidentalmente -o más de lo deseado- lastimar a la mujer. Las niñas, por su lado, no se interesan en este reclamo porque están seguras de no disfrutan los mismos juegos que los niños, aunque no dudan de que pueden hacer los mismos deportes.

El uso de la palabra en los grupos focales es marcadamente diferenciado. Los niños toman la palabra sin dificultad. Si al principio la facilitadora o el facilitador encontraron dificultad para que la conversación arrancara, se trató del desconcierto de haber sido sacados del aula para una actividad sin estar seguros de qué demandaba de ellos. La interpretación de la facilitadora es que aceptaban participar para poder de alguna forma escapar del aula y/o la materia que estuvieran cursando, pero a la vez, cuando se les explicaba que era para charlar, no les parecía interesante. Una vez que la discusión se ponía en marcha, siempre con las diferencias normales en cualquier grupo humano en el que algunas personas hablan más que otras, todos participan, a veces, interrumpiéndose unos a otros. Sus voces son fuertes, no es difícil escucharlas, aun cuando -como se comentó en el primer capítulo- la polución sonora podía ser fuerte.

Las niñas, en cambio, necesitaban más motivación individual para participar. La facilitadora en todos los grupos de niñas utilizó la frase “¿y tú qué pensás?” para motivar a aquellas que no habían expresado nada durante la sesión. Algunas participaciones se hacían con vergüenza, recato, risitas nerviosas o comenzaban y quedaban sin concluir por pudor. En dos grupos se hacía evidente que había participantes que querían reservar su propia experiencia, guardar un secreto, de alguna manera, sobre un novio, un compañero del que gustan, una primera experiencia de cercanía física o algún evento familiar más fuerte ligado al embarazo temprano o la violencia. Eran más elocuentes, en cambio, cuando se trataba de pensarse en el futuro, de proyectarse e imaginar qué y quiénes serían.

Observando el componente propiamente pedagógico de estos dispositivos, una maestra está consciente que lo que enseñan no es “totalmente qué es la sexualidad”. En general, se limitan a enseñar sobre “*las partes íntimas*”, la reproducción humana (periodo menstrual, fecundación, el embarazo y el parto), y, a solicitud de los estudiantes o si el Centro de Salud lo tiene planificado, las infecciones de transmisión sexual y su prevención con el uso del condón masculino. En algunas escuelas se incluye la prevención de la violencia de género, definiéndola y orientando sobre las instituciones que intervienen y los lugares de denuncia. Haciendo uso de la cantidad de información disponible, tanto en internet como en láminas educativas adquiridas en librerías, son los estudiantes quienes deben “investigar”. Sólo en una escuela las docentes hicieron referencia al “proyecto de vida” a través de la experiencia de Maternidad y Paternidad Responsable, a la que ya se hizo referencia al inicio de este capítulo. Según los y las maestras,

la información que se brinda es adecuada a la edad de las/los estudiantes, iniciando en cuarto grado de primaria (normalmente, entre 9 y 10 años de edad). Uno de los argumentos para elegir repetir siempre los temas de reproducción humana es que los niños son descritos como incapaces para los temas “más críticos”, “más duros”. Un docente incluye dentro de la formación las “debilidades” de los órganos sexuales masculinos y las “delicadezas” de los órganos sexuales femeninos, simbolización interesante que retraduce esas imágenes de lo masculino y femenino que se ven repetidas en los discursos infantiles sobre el juego en grupos mixtos, ya discutidos en este capítulo.

Las reglas, los esquemas corporales, las valoraciones éticas sobre el comportamiento, y los comportamientos que se evalúan como naturalmente lógicos y que, por lo tanto, orientan las prácticas individuales, están instalados. Los sentidos que circulan en la escuela alrededor de la sexualidad y el género dan forma y contenido a las interacciones entre adultos/as, entre adultos/as y niños/as, y entre niños/as. Estos sentidos expresan la subjetividad que se imprime en los dispositivos pedagógicos de género, y que resulta de los mismos.

5.4 Subjetividad

Como se discutió en el capítulo dos, la direccionalidad del dispositivo pedagógico de género hacia la subjetividad permite que en los discursos se expresen la construcción del cuerpo, las relaciones y desigualdades de género y el ejercicio de la sexualidad. La subjetividad es la categoría más difícil de asir en el análisis. Para hacerlo recorro a los relatos que aparecen en entrevistas y grupos focales, donde aparece la narración y el auto-juicio, así como el autocontrol en respuesta a los patrones de *ser hombre* o *ser mujer* que se describieron en el apartado 5.2.

Para empezar, hay un relato bastante explicativo sobre la asociación entre riesgo y sexualidad en el discurso adulto, y cómo los adultos narran su lugar con relación a la sexualidad infantil y adolescente: “Hay niños que ya saben un proceso de *esos*, por decirlo así, que uno se queda con la boca abierta porque creen que tener relaciones sexuales es una maravilla, pero no saben el compromiso que están adquiriendo, las consecuencias que trae.” (ENT docente hombre 3). El control y la vigilancia de los adultos a la sexualidad adolescentes están cruzados por la representación de la masculinidad adolescente:

Cuando nosotros por primera vez los invitamos (al Centro de Salud) para dar pláticas, más que todo los varones, empezaron a preguntar qué hacer para no dejar embarazadas a las niñas. Entonces la (profesional) del centro de salud venía directamente a hablar del parto. A ellos no les interesó el parto. A ellos les interesó realmente tener relaciones sexuales. Entonces ella les enseñó los métodos que había y todo, y cuando les mencionó del condón -porque ella hasta les trajo un miembro para

mostrarles cómo se colocaba el... el condón. Pasaron, póngale, unos seis meses y nos vinieron a visitar otra vez los del Centro de Salud, y nos vinieron a contar que dice que como de 8 a 10 niños fueron a pedir condones porque ellos ya eran activamente sexuales (sic) y estaban entre, de edad, promedio, de 12 a 14. Pero ellos realmente ya tenían actividad sexual. Así fue como lo descubrimos y nos dimos cuenta que no solo se hablaba (en conversaciones entre chicos)... uno tenía que hablar más a fondo de lo que eran las relaciones sexuales y no solo eso, sino de enfermedades, verdad, porque algunos resultaron que se enferman, verdad. (ENT docente mujer 1).

Ni los niños ni las niñas consideran en sus intervenciones que las relaciones sexuales puedan tener consecuencias para los hombres de cualquier edad, en cambio, señalan reiteradamente las consecuencias para las niñas y las adolescentes. Sus preocupaciones entrañan una certeza: las relaciones sexuales precoces llevan a embarazo, y ante un embarazo no intencional queda, en primera instancia, la maternidad en soltería y la renuncia a los planes de desarrollo personal. Este flujo de discursos que expresa la construcción del cuerpo y las relaciones de género, se manifiesta en algunas ambigüedades: la seguridad con la que las niñas niegan que la maternidad sea un destino pero se imaginan un futuro en el que invariablemente tendrán hijos, o los niños que afirman con convicción la igualdad entre hombres y mujeres pero consideran que sólo algunas mujeres son inteligentes, o, desde otra perspectiva, que el trabajo doméstico -que se sigue generizando como femenino- no es trabajo sino sólo el que se realiza fuera de casa -el trabajo masculino-.

Sumando el hilo argumentativo de que la educación sexual es tarea de la familia, cuando los docentes hablan de la supervisión o de la educación de la que carecen los niños en la casa, aparece como explicación, además del poco tiempo que padres y madres tienen para los/as hijos/as, ligado al tamaño de la prole. “Que es que los hijos vienen de dios, claro vie-nen-de-dios. Pero yo también tengo que ver mi capacidad de mantenerlos. Y si no, pues educarme sexualmente. (...) ‘Es que profe yo no estudié’. Entonces hubiera pensado antes de tener los hijos. Y la misma herencia le va a dejar a sus hijos.” (ENT docente hombre 4). Y al relatar historias de estudiantes que provienen de familias numerosas, se hacen comentarios sobre el conocimiento y el uso -o no- de métodos anticonceptivos. Se puede sobreentender que los docentes ven en las familias numerosas una serie de embarazos no intencionales e inevitables. Proponen una dualidad entre la escuela como la que educa en sexualidad y la negativa de hablar de MAC con estudiantes de primaria, e incluso, de secundaria, más allá del uso del condón que hace parte de los contenidos relativos a la prevención de ITS y VIH/Sida. Algunas maestras compartieron su desacuerdo en incluir los MAC como parte de los contenidos en primaria, pero, a la vez, una de ellas expresó su preocupación porque “nos dijeron que si una niña sale

embarazada, le preguntan a usted (maestra) si les enseñó sobre métodos de planificación, y usted dice que no, a usted la pueden denunciar.” (GF docentes mujeres 1).

La subjetividad adulta está articulada en la amenaza y el riesgo. Por un lado, la sexualidad se imagina como una amenaza moral, de salud y social que puede arriesgar el futuro de los/las niños/as. Al educar en sexualidad se arriesgan a promover que niñas y niños quieran “conocerla” a través de la experiencia. Eso abre a la amenaza del embarazo, que se presenta como la interrupción de los proyectos de vida, planes de futuro y desarrollo individual, sobre todo, para las niñas y las adolescentes. Con este peligro, maestras/os delimitan una responsabilidad de prevención que recae en ellos mismos, pero a la vez, se sienten amenazados por la desaprobación de las familias o directivos/as por desarrollar EIS con sus grupos de estudiantes, o por no hacerlo.

El pánico sexual experimentado por los adultos (docentes, madres y padres) está fundamentado en imaginarios que pueden ser contradictorios entre sí, y que aparecen delineados en los discursos en grupos focales y entrevistas:

- los niños saben todo/saben demasiado, no necesitan más información
- los niños saben todo/saben demasiado, es vergonzoso evidenciar que el adulto sabe menos
- los adultos no tuvieron educación sexual y no saben qué y cómo enseñar
- los adultos tienen una experiencia sexual que no quieren evidenciar frente a los niños.
- los adultos tienen impedimentos morales de origen religioso para hablar de sexualidad
- los adultos tienen impedimentos de género para hablar de sexualidad (heterofilia, homofobia, heteronormatividad)
- los adultos no pueden hablar de sexualidad con otros adultos presentes en la escuela
- los adultos temen mostrar que saben más/que saben menos que sus pares
- los adultos fuera de la escuela (la familia) no tienen conocimientos ni formación
- los adultos fuera de la escuela (la familia) ofrecen modelos de sexualidad contradictorios con las orientaciones de la escuela.

Las docentes que reclaman a la familia encargarse de la educación sexual de niños y niñas, también ven el hogar como un ámbito en el que se pone en escena el imaginario de la mostración y de la inocencia infantil, los niños como receptores pasivos de mensajes, y el peligro de romper esa inocencia con información que tiene como efecto el impulso a la acción. “A veces los adultos están viendo una película y pasan todo *eso* y los niños ven, y quieren experimentar la sexualidad.” (GF docentes mujeres 2). Niños, niñas y adultos se ven ante una imposibilidad de llamar al coito por su nombre y usan eufemismos o códigos como “*eso*”, “*el daño*”, “*el*

accidente”. Cuando, en las entrevistas y grupos focales necesitan referirse a órganos sexuales también hay una dificultad. Se baja la voz, se usan expresiones imprecisas como “*partes íntimas*”, o miradas hacia la propia entrepierna. Ese es el discurso que organiza y produce la subjetividad adulta desde la que se organiza y produce la subjetividad infantil a través de los dispositivos pedagógicos de género y sexualidad.

5.5 Régimen de género

El ejercicio analítico ha desglosado lo discursivo, las prácticas y los objetos, que dibujan algunas imágenes que se sostienen y a la vez refuerzan las costumbres, creencias, temores y símbolos presentes en conductas, emociones y sentidos que sostienen y se sostienen en un régimen de género. Lo que muestran las conversaciones es una naturalización de la construcción social del género. Las imágenes instituidas de masculinidad y feminidad están en un proceso de negociación, pero no termina de tomar lugar el imaginario instituyente sobre formas de vivir el cuerpo generizado. La simbolización en el régimen de género se expresa en el lenguaje que designa lo no masculino o lo abyecto, que frena las expresiones de cuerpos leídos como masculinos pero que no se comportan conforme a esa norma. El orden moral se impone y dificulta la negociación, es impuesto a esos cuerpos buscando legitimación en la objetivación del supuesto orden natural y divino. Un elemento conductual del dispositivo pedagógico de género se expresa en la utilización del peyorativo “*hueco*”, que significa homosexual, para decirle a un hombre que no está siendo suficientemente hombre. La observación en pasillos es que se utiliza cotidianamente en las conversaciones entre niños y adolescentes como forma de ofender, de señalar desacuerdo o específicamente no ser hombre para afrontar o hacer algo. En el material empírico, se escucha en un corto intercambio que quedó registrada cuando los niños quedaron solos por unos minutos. Increpan a uno porque no quiso decir algo. Entre los adultos, un docente expresa su oposición al uso de este peyorativo, pero explica que la homosexualidad es contra natura -una naturaleza de origen divino-: “No estoy en contra ni estoy a favor. Muchos dicen que ya nacen, pero yo considero que no, pero yo creo en un dios que todo lo hace perfecto, hace a la mujer en su perfección y al hombre en su perfección. Entonces (la causa) es falta de amor, falta de educación.” (ENT docente hombre 4). Llama la atención que, una vez expresado su desacuerdo en utilizar el peyorativo *hueco*, tampoco está dispuesto a pronunciar las palabras homosexual u homosexualidad.

De forma muy marginal aparece el reconocimiento de la diversidad sexual, y lo hace en el contexto de una discusión sobre quiénes son las personas más discriminadas en la sociedad.

Una docente reflexiona sobre la diferencia: “Se sufre más cuando a esa persona le gusta otro género (otra docente añade: “es diverso género” (sic)) porque no tienen derecho a salir como quieren vestirse. Si un chico quiere ponerse algo femenino, pasa de dónde está y toda la cuadra lo molesta. Culturalmente no aceptamos al que sea diferente a la norma, estamos aprendiendo. Un niño que no se comporta como la norma, no es aceptado. Una persona que le guste su mismo sexo, no es aceptado. A la gente le cuesta aceptar lo diferente.” (GF docente mujer 1).

Las madres refuerzan las nociones de masculinidad: “El papá es de carácter fuerte: dice malas palabras. (...) En la tarde, si hicieron algo, llega la autoridad, llega el regaño.” (GF madres 2). El regaño de un adulto, sea el padre o la maestra, es una de las razones aceptadas para llorar si se es niño, porque “Se permite llorar si se está desahogando.” De otra manera, “Si un niño se las lleva de machito, se burlan de él si llora.” (GF niñas 3).

En el uso del lenguaje y la presencia en el espacio público también se evidencia la simbolización. En un grupo de niños aparece el tema de los piropos, al explorar sus visiones sobre una práctica cotidiana en las calles guatemaltecas, los niños consideran que las mujeres “A veces *se chivean*⁴³, a veces les agrada, a veces no les gusta”, pero no se cuestionan sobre la incomodidad que el acoso genera, ni los niveles de violencia que un piropo puede encerrar. Con mucha alegría y como en una especie de mini concurso espontáneo, se atropellan para decir los que conocen (GF niños 1).

Otro sentido que aparece es sobre la direccionalidad de las relaciones sexuales. En los relatos y anécdotas aparece un patrón de emoción que ubica al hombre como el que propone, pide o incita las relaciones sexuales, y las mujeres como quienes acceden para cumplir con algún chantaje emocional de tipo “muestra de amor”. Y este mismo patrón no está sólo identificado en torno a la sexualidad, sino a todo lo que es “malo”: utilizar sustancias controladas o prohibidas, emborracharse, salir de la casa sin permiso. Se extiende, también, a otras dimensiones de lo corporal, como la apariencia y la elección de vestimenta: las mujeres se visten para complacer al hombre, el hombre puede poner límites a las elecciones de guardarropa de las mujeres. Las mujeres en pareja no pueden ponerse ropa corta porque le estaría faltando el respeto a su esposo o novio.

Posiblemente es en los patrones de emociones, que incluyen las reglas sobre la expresión de sentimientos, en particular, respecto a la sexualidad, en donde resultan más evidentes estas escisiones en la subjetividad. Los niños enuncian una convicción respecto a que los hombres pueden y deben expresar sus sentimientos. Los hombres sí lloran. Pero al explicar en concreto

⁴³ *Chiviarse*, verbo coloquial que expresa la incomodidad, vergüenza o timidez que una persona puede sentir ante una situación que le coloca como el centro de atención.

qué significa, el llanto masculino está constreñido a situaciones que lo ameritan: el fracaso, la muerte, el dolor físico. La expresión del deseo es dominio masculino, pero la expresión de sufrimiento, incomodidad o malestar, no. Este patrón es cuestionado, sobre todo por las docentes: “El hombre es más censurado en no poder decir lo que le está pasando porque entonces deja de ser hombre.” (GF docente mujer 1).

La feminidad está naturalizada, asociada al matrimonio con maternidad o la maternidad en soltería. El primero, según interpretan las niñas, expone a las jóvenes a ser víctimas de violencia de parte del compañero porque no estarían formalizando su unión por amor, no se conocen bien, y, según los niños, él estaría expresando una ira devenida de la insatisfacción de un matrimonio obligado. La segunda opción se entiende como un destino de maternidad y trabajo para sostener a un hijo, la interrupción de todo plan de futuro y no poder “cumplir los sueños”. Aparece otro imaginario relacionado a la feminidad, que es el de la adolescente que se embarazan por buscar en la calle el amor que no encuentran en la familia, a la que ilustra como: “El amor de una madre. El calor de un padre. El calor de un hogar ya establecido de papá, mamá y hermanos.” (ENT docente hombre 3).

Esa imagen de familia que sigue firme nos remite a ese otro ámbito donde se ponen en juego la masculinidad y la feminidad. La escuela opera con el supuesto de que todos los niños viven con una familia, y que esa familia va a estar compuesta por un padre que trabaja para proveer, una madre que supervisa el hogar y a las/los hijas/os. Es a esa familia tipo a la que se le demanda educar en sexualidad a los niños. La realidad es que, en el departamento de Guatemala, un poco más de un quinto de las familias reportan tener jefatura femenina (INE, 2019). Además, durante la planificación del trabajo de campo se nos advirtió que, a pesar de nuestro deseo de mantener paridad en cuanto a la cantidad de grupos focales por sexo, tanto con niños como con adultos, iba a ser muy difícil lograr un grupo focal con padres porque ellos no se acercan a la escuela. Las consideraciones de interacción entre géneros se hacen evidentes entre docentes hombres y mujeres, e, incluso, entre entrevistadora y entrevistado. El nombre de los órganos sexuales y sus sobrenombres o eufemismos parecen ser, ambos, ofensivos en un espacio mixto. Cuando un docente le explica a la entrevistadora lo que considera que debe ser la educación sexual en la casa, pone en evidencia las relaciones de poder cuando dice: “No inventarles cosas a los niños, mirá ese es tu pilín, esa es tu... (*se autocensura*) nada... tú tenés pene, tú tenés testículos -perdón (*se disculpa como un gesto automático*), ustedes son profesionales (*se tranquiliza al reconocer una cierta igualdad con su interlocutora*)- a la mujer hay que decirle tú tienes (*baja el volumen de la voz*) vagina, todo eso.” (ENT docente hombre 4). En este recorte encontramos tres aspectos interesantes sobre la pedagogía de la sexualidad: una es el modelo de educación

sexual biológico, restringido a la genitalidad externa. Segundo, que la educación sexual debe ocurrir en casa. Y tercero, las relaciones de poder del régimen de género: la disparidad entre el docente hombre y la entrevistadora mujer, y a la vez, él reconoce en ella una profesional del mundo de la salud sexual y reproductiva. El pánico sexual no se da solo frente al grupo de niños, ocurre también entre adultos, entre docentes.

En el ámbito escolar, un docente nos ofrece una comparación entre profesores por género: las maestras aparecen más permisivas, dejan pasar más, tienen más miedo a la reacción de las familias y de los propios niños. En cambio, los docentes hombres son más exigentes -y a la vez, refuerzan la masculinidad. Un docente narra orgulloso: “Yo les exijo que se metan la camisa en el pantalón, que se pongan cincho, que lustren los zapatos. Lamentablemente como solo maestras hay de 1^o a 6^o grado, entonces traen ese patrón de la maestra que es un poquito más flexible que el varón maestro, entonces cuando llegan con un varón maestro (los estudiantes) se topan.” (ENT docente hombre 4).

Las imágenes, como creaciones sociales, sirven como modelos idealizados de ser hombre y ser mujer. Al sostenerse en el discurso, mantienen vigentes las formas de relacionamiento de género en adultos y niños. Si bien estas imágenes que participan del imaginario instituido son herramientas para poder participar de la vida social, aparecen algunos imaginarios instituyentes que pueden modificar. En principio, aparecen como dudas, como posibilidades: un imaginario de mujer que “sale adelante” y llega a “ser alguien” independientemente de la maternidad, pero que no está instalado en la subjetividad donde todas las niñas elaboran fantasías de una futura maternidad; o un imaginario de hombre que ejerce una paternidad responsable pero que no encuentra asidero en los discursos de la cotidianidad de los niños.

Conclusiones

En este trabajo de investigación examiné cuatro escuelas primarias del área metropolitana de la Ciudad de Guatemala. Son escuelas que se ubican en Chinautla, en un contexto donde casi la mitad de la población es analfabeta y un tercio de quienes han abandonado la escuela, lo han hecho porque necesitan trabajar. La maternidad empieza temprano, un tercio de las madres tuvo a su primer hijo/a entre los 15 y los 19 años, y la asociación entre mujer y espacio doméstico es todavía importante, pues cuatro de cada diez mujeres son amas de casa. La violencia basada en género, en sus diferentes expresiones, también es un fenómeno presente en la vida cotidiana.

En esta tesis se hizo un recorrido por los discursos que llenan de sentido la configuración de género, las disputas sobre la familia y el lugar de la sexualidad en la escuela primaria, así como las tensiones que alrededor de ella se producen entre escuela y familia. Este recorrido se sostuvo en el argumento de que lo personal es político (Hanisch, 1970) y el sexo es política (Rubin, 1986). Expresado en el campo educativo, la educación sexual es política, y, como lo demostró Morgade (2011), toda educación es sexual. Se explicó que, sin embargo, antes de entrar a la escuela los cuerpos se de-sexualizan, los discursos se medicalizan y la sexualidad se reduce casi exclusivamente a bio-procesos y bio-mecanismos con dispositivos de saber-poder asépticos que producen discursos de peligro, amenaza y vigilancia. Dentro de la escuela la educación sexual ocurre en las interacciones cotidianas de los adultos y se replica en los estudiantes, quienes vehiculizan las imágenes que provienen de su socialización.

En la disputa por los sentidos de la sexualidad y el género, con la necesaria despolitización para que puedan ser objeto de políticas públicas, participan diversos actores. Además de la representación del espectro político partidario en el Legislativo, participa la Iglesia, con canales que diseminan y amplifican sus mensajes. Estos canales incluyen a los medios de comunicación y a universidades que producen investigación, así como profesionales que pueden llegar a ocupar puestos clave. En ese diálogo “tradicional”, introducen una suerte de interferencia las organizaciones de la sociedad civil, ya sea del movimiento de mujeres, de jóvenes, de defensa de los derechos LGBTIQ+ o del derecho a la educación, que sostienen posturas similares a los organismos internacionales y regionales, como UNESCO, UNFPA y ONUSIDA. El resultado es un marco legal que tiene como objetivo resguardar y promover derechos de las mujeres y derechos sexuales y reproductivos, así como también una política de educación en sexualidad que en su diseño es integral. Este marco normativo ha sido construido sobre un esquema heteronormativo que presenta y reproduce imágenes convencionales sobre la familia, la pareja, el rol de las mujeres y de los hombres.

Las políticas educativas señalan a tres actores, a saber, docentes, familias y sector salud, como los interpelados por la Educación Integral en Sexualidad, lo que se traduce en realidad en una disputa por la responsabilidad de desarrollar una educación sexual que sea integral. Los docentes y directivos están convencidos de que la educación sexual es tarea de la familia. Las familias no se sienten en capacidad de hacerlo en un contexto de “mostración”, en el que circulan imágenes de contenido sexual y mensajes sobre la sexualidad que están siempre disponibles a través de los medios y las redes sociales. El deseo y el placer, que son parte de la sexualidad humana, quedan develados por la televisión e internet a niños, niñas y adolescentes, quienes no encuentran los conocimientos para procesarlos (Bleichmar, 1999; Patierno, 2015). Se dijo que la sexualidad es constitutiva de la personalidad, por lo que esta desconexión entre lo que se aprende y lo que se observa, tiene consecuencias en las relaciones interpersonales en que se ven involucradas e involucrados más adelante en la vida. Ni escuela ni familia, entonces, se sienten cómodas educando en sexualidad. La tarea queda en manos de otros actores externos, particularmente provenientes del sector salud, que la abordan desde una perspectiva biológica, reproductiva y preventiva. Cuando se trata de organizaciones privadas, es relevante señalar el financiamiento internacional, que, a través de apoyar económicamente estas asociaciones, sufragan la puesta en marcha de las políticas públicas de salud y educación.

Los discursos y prácticas sociales de toda índole (jurídicos, médicos, religiosos, pedagógicos, etc.) intervienen en la sexualidad cuando se la pone como eje de la contienda política. Además de otras consideraciones, ya discutidas, el debate coloca a las/los niñas/os como vulnerables o en riesgo de abuso sexual, de sobreinformación, o de falta de información rigurosa – “científica”- sobre la sexualidad. Bajo este argumento, la educación en sexualidad y la “mostración” se colocan en el mismo nivel: estimulan las relaciones sexuales precoces, provocando la pérdida de la inocencia infantil. Sigue priorizándose la imagen de la sexualidad como genitalidad, y la genitalidad asociada al coito.

La realidad de embarazo en niñas y adolescentes, como se describió en el primer capítulo, además de alejar de la escuela, parece señalar la entrada a la vida adulta y la autonomía de las chicas sin despegarse del matrimonio acelerado -cuando el progenitor decide ejercer la paternidad- que, cuando se trata de una pareja de adolescentes, también lanza al chico a una adultez express. En los relatos escuchados, lo más común era un progenitor adulto, un hombre autónomo y de mayor edad que la adolescente. La relación de dominación que habilita este tipo de vínculo y que se establece en una unión devenida de ella, revolviendo alrededor de un embarazo, queda en silencio en los discursos. El Código Civil acompaña este silencio legislando la imagen del embarazo temprano como un habilitante para la vida adulta.

La disputa por el significado de la integralidad en la EIS, entonces, es entre Escuela, Familia, ONG, Iglesia y Ministerio. Las acciones que aparecen asociadas a la educación sexual en los discursos en las escuelas estudiadas son “orientar”, “prevenir”, “transmitir”. La educación sexual se concretiza en transmisión de una cierta información, contenidos delimitados por y provenientes de los adultos, de acuerdo con lo que piensan que es correcto hablar y pensar. En este discurso de control de parte de las/los adultos, desaparecen de la disputa las y los niños, sujetos de esa educación. Cuando se les nombra, es en un papel pasivo. Pero como la apropiación es un hecho activo, las y los estudiantes también proponen tensiones entre familia y escuela en tanto su sexualidad se hace evidente en ejercicios ligados a los dispositivos pedagógicos. Por el lado de las y los docentes, las interacciones de género y la sexualidad son más evidentes en el ámbito familiar, mientras en la escuela parecieran ser invisibles, a menos que se trate de sexualidades fuera de lo heteronormativo. Otro aspecto que visibiliza estas interacciones en la escuela es cuando el inicio de sus manifestaciones sobrepasa el psicologismo que asigna una edad “adecuada” para ello.

La sexualidad, como una expresión de la subjetividad, señala la necesidad de superar la escisión entre emociones y razón sobre la que se erige la escuela moderna. Esta institución entiende y organiza su tarea educativa alrededor del saber, calculando que deja por fuera el sentir. Para superar esta ruptura, la escuela necesita reconocer que los dispositivos pedagógicos producen subjetividad y moldean las prácticas sociales.

Son estas tramas simbólicas las que se ponen en juego en el abordaje de una educación sexual y en su integralidad, pero que quedan por fuera de las políticas públicas que las des-sexualizan y des-politizan. El cuerpo y la sexualidad se despolitizan a través del lenguaje biomédico. Junto con la sexualidad, otras prácticas sociales también son objetivadas en ese proceso. El énfasis, entonces, queda en la prevención de embarazos y de ITS y de VIH/Sida y no, por ejemplo, en atender y prevenir la violencia sexual de la que pueden ser víctimas las niñas y adolescentes, la pérdida del derecho a la educación como consecuencia de un embarazo en la adolescencia, el abandono paterno que experimentan muchos niños y niñas, o la sobrecarga de tareas domésticas y de cuidado en las mujeres de la familia. Estos fenómenos se consideran asuntos personales en vez de sociales y políticos.

En las escuelas estudiadas, las relaciones de poder del régimen de género se observaron en el uso del recurso espacio, entre la población estudiantil, donde los niños dominan las áreas de recreación. En la división del trabajo entre docentes, los hombres están al frente de los últimos grados del nivel, mientras las mujeres, de los primeros. La expresión de sentimientos, sobre todo alrededor de la sexualidad, está muy controlada. Por eso, en los grupos focales con niños

y con niñas, se autocensuraban y guardaban secretos sobre noviazgos, enamoramientos y primeras experiencias físicas. Se trata de patrones de emoción vigilados y autovigilados. Se demostró, también, cómo se generizan como masculino el espacio común, y como femeninos los primeros años de la primaria, por ejemplo.

Los dispositivos pedagógicos de género están configurados por mecanismos de tres tipos: normativos, conductuales y pedagógicos en sentido estricto. Si bien teóricamente cada uno de estos mecanismos está definido por lo que es, habría que agregar lo que no pareciera estar contenido en ninguno, como el silencio y la evasión, que también son una forma de educar. Los dispositivos pedagógicos de género descritos parecen concentrarse en la maternidad y paternidad como destino, y apuntar el proyecto de vida siempre asociado a hijos/hijas. La reproducción es la preocupación que da sentido y contenido a las imágenes y los imaginarios asociados a la sexualidad, y puestos en juego en el espacio escolar a través de estos dispositivos, que están atados a lo “familiarista”.

En las escuelas se encuentran niños y niñas que ya performan estas imágenes. Es decir, los dispositivos producen sujetos sujetos al orden discursivo dominante que circula en la escuela. Las prácticas individuales y las conductas reflejan reglas, esquemas corporales, mapas éticos y lógicas. Las relaciones de poder de la estructura social habilitan la aparición de los dispositivos en el ámbito escolar, haciendo de éste una expresión de los discursos sociales que circulan y disputan sentidos. Las imágenes y los imaginarios demandan la adscripción de los comportamientos a estas reglas de interacción pautadas en la escuela, mediante mecanismos de vigilancia y autovigilancia, con intensidad variable.

Esta inestabilidad deviene de las contradicciones en los imaginarios circulantes en las escuelas estudiadas. Encontramos niñas que valoran negativamente la maternidad como algo que recorta las posibilidades de desarrollarse y prosperar, y que, potencialmente puede vincularlas con un hombre violento, pero que, más adelante en la conversación, se describen siendo madres en el futuro. La imagen de la maternidad como destino está subjetivada y hace parte del proceso de apropiación.

La sexualidad infantil y juvenil sigue ahí para provocar el pánico sexual en los adultos. Estos temores hablan de las trayectorias biográficas y formativas de las/os docentes y directivos. También exponen los supuestos respecto a las/os estudiantes y sus idearios valorativos en cuanto al género y la sexualidad. Docentes y madres/padres construyen una subjetividad en la que se asocia sexualidad con amenaza. El riesgo siempre presente es el del embarazo temprano, y esa amenaza se deposita en las niñas, por lo que es su sexualidad la que necesita más regulación.

Producto del movimiento de mujeres, de la visibilización de los femicidios como un problema de género, de la necesidad de dos o más fuentes de ingresos para el hogar y de las imágenes de un mundo social ampliado por los medios y las redes sociales, entre otros fenómenos, la imagen de la mujer-madre-esposa-ama de casa se ha modificado. Si bien estos imaginarios tienen un potencial transformador de las relaciones de género al dar cuenta de situaciones de inequidad o vulneración de derechos, estas modificaciones siguen reforzando su rol reproductivo.

La autovigilancia, sobre todo en las niñas, y el disciplinamiento entre adultos/as y hacia niños/as expresan la efectividad de los dispositivos pedagógicos de género. Niños/as y adultos/as, al narrarse, al colocarse en situaciones de autocontrol y al elaborar juicios sobre sí mismas/os discursivamente reconstruyen las normas que producen y reproducen las imágenes sociales que expresan, en una lógica binaria, *lo que es una mujer* y *lo que es un hombre*. Digo reproducir, porque estas imágenes permean la escuela desde los discursos del entorno familiar, los medios de comunicación y las redes sociales para circular por la escuela. Y producir, porque esta institución está inmersa y forma parte de los procesos sociales y culturales locales. El carácter coercitivo de estos procesos culturales se encuentra con la naturaleza activa y transformadora de los sujetos en el proceso de apropiación, tensionando las imágenes de género y trayendo modificaciones que se ponen a convivir en los discursos. Esta naturaleza activa, además, se enmarca en una institución que privilegia el pensamiento racional como forma de enfrentar y comprender la realidad, dando las herramientas para cuestionar y transformar las imágenes y los discursos, aunque habría que tomar los recaudos señalados por Lorde (1979) sobre usar las herramientas del amo para desmontar la casa del amo. Posiblemente se trata de un periodo intersticial entre un régimen de género como el que se describió en el capítulo 5 y otras formas más equitativas de relacionamiento, que no se alejarán mucho de las imágenes familiaristas y reproductivistas que las políticas públicas recogen y condensan, y se manifiestan en la puesta en práctica de la educación en sexualidad.

El camino por recorrer

Con esta tesis se aportan líneas de reflexión para quienes están involucrados en la creación de políticas públicas que regulan el género y la sexualidad. Primero, la evidencia de que no se trata de asuntos privados o personales, sino social y culturalmente construidos. El reconocimiento de la participación de la subjetividad abre un complejo panorama para las intervenciones y la interlocución, pero permite cuestionar la des-politización y la de-sexualización, para reubicar el género y la sexualidad como fenómenos políticos. Segundo, esta evidencia se sostiene en las

modificaciones en la imagen de mujer y de hombre que refuerzan esas mismas políticas públicas, lo que implica la posibilidad de que sigan modificándose en un contexto que demanda esa revisión. Específicamente por la cantidad de niñas y adolescentes dando a luz, la invisibilidad de los progenitores en esa problemática, sobre todo cuando se trata de embarazos originados en situaciones de violencia y desigualdad de género, así como otras expresiones de violencia basada en género, en extremo ejemplificadas por la cantidad de femicidios registrados diariamente en el país.

Al hacer evidentes las pugnas y las tensiones sobre lo que la integralidad de la EIS puede significar y lo que eso implica en la práctica diaria en las aulas de primaria, se proponen preguntas para la comunidad educativa, porque la EIS involucra a todos sus sujetos. Estas cuestiones podrían elaborarse en torno a las emociones y experiencias que la vivencia de la sexualidad en las diferentes etapas del ciclo vital puede significar, facilitando el diálogo entre generaciones y entre los ámbitos del hogar y escolar. Es imperativo que las niñas y los niños puedan asumir un rol más activo tanto del lado de la demanda de conocimientos como de tener posibilidad de significar la integralidad.

También para las y los docentes, que en su hacer, involucrarse o dejar pasar, exponen su propia subjetividad. Sus cuerpos generizados interactúan en un marco normativo y conductual. Este marco ha sido modificado de acuerdo a contextos sociohistóricos que son también cambiantes. Su plasticidad abre posibilidades para la reflexión desde la propia experiencia, que estará enmarcada dentro del mundo afectivo y emotivo, y situada social y culturalmente. La formación docente no se ha planteado dispositivos para abordar de esta forma la sexualidad, lo que podría dar herramientas para el trabajo posterior en el aula, donde educar en sexualidad les hace sentir, de alguna manera, desnudos y desnudas frente a las/los estudiantes.

Esta tesis estuvo limitada por una perspectiva binaria hombre/mujer – masculino/femenino, dada por los discursos sociales estudiados y por la normativa dentro de la que operan los sujetos. Los dispositivos pedagógicos de género podrían explorarse productivamente incorporando una perspectiva de diversidad sexo-genérica, algo que circula en los discursos estudiados con connotaciones mayormente negativas (rechazo, lástima, negación) y, por lo tanto, expresando y configurando subjetividad. Otra variable no estudiada es la de diversidad étnica. La Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y el Currículo Nacional Base 2005 recogen esta realidad y la incluyen dentro de los significados de la integralidad. Sería interesante poder hacer las mismas preguntas que orientaron esta tesis en contextos donde la presencia de identidades étnicas mayas es preponderante, o en escuelas de educación bilingüe intercultural. Las nuevas indagaciones pueden seguir la línea de investigaciones del dispositivo sexo-raza realizadas por

el Área de Imaginarios Sociales del Instituto AVANCSO en Guatemala⁴⁴. Se trata de un dispositivo de poder que incluye las formas en que se reproduce, refuncionaliza y resignifica la relación entre raza y sexo, considerando que en Guatemala la distinción étnica está racializada. El racismo se naturaliza en la configuración de las subjetividades y en la construcción y significación de los cuerpos a través de este dispositivo, que articula la diversidad étnica con género y sexualidad.

⁴⁴ AVANCSO. (2015) Sexo y raza: Analíticas de la blancura, el deseo y la sexualidad en Guatemala. Texto para el debate N.º 25. Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala AVANCSO.

Bibliografía

- Acuerdo Gubernativo 279-2009. (30 de octubre de 2009). *Reglamento de la Ley de acceso universal y equitativo de servicios de planificación familiar y su integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva*. Guatemala.
- Acuerdo Ministerial 1120-2014. (17 de junio de 2014). *Lineamientos de la Mesa Técnica de Educación "Prevenir con Educación"*. Guatemala.
- Acuerdo Ministerial 437-2020. (12 de febrero de 2020). *Acuérdase autorizar el Currículo Nacional Base para el Nivel de Educación Primaria, diseñado en el marco del proceso de Transformación Curricular*. Guatemala.
- Agencia Católica de Noticias. (09 de noviembre de 2009). Iglesia llama a no obedecer la ley de educación sexual en Guatemala. Guatemala. Obtenido de <https://www.aciprensa.com/noticias/iglesia-llama-a-no-obedecer-ley-de-educacion-sexual-en-guatemala>
- Ambrosy Velarde, I. L. (2012). *Educación para la Sexualidad con Enfoque de Género*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- APROFAM. (s.f.). *Quiénes somos*. Obtenido de <http://www.aprofam.org.gt/nosotros/quienes-somos/>
- Asociación Donamor. (s.f.). *Donamor*. Obtenido de <https://donamorgt.org/sitio/nosotros/>
- Barbier Figueroa, A. C. (2015). *La Ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva como Atentado al Sistema Jurídico Eficaz de Protección al Derecho a la Vida*. Tesis para optar el grado de Licenciada en Derecho, Universidad del Istmo , Guatemala.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bendelac Gordon, L. (otoño de 2015). El Movimiento de Mujeres como actor político en el proceso de paz de Guatemala. (e. D. Movimiento por la Paz, Ed.) *Tiempo de Paz*(118), 79-85. Recuperado el agosto de 2020, de <https://www.mpdl.org/sites/default/files/160524-dia-mujer-paz-desarme.pdf>
- Bilinkis, M. (2013). La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. *Boletín de Antropología y Educación*, 4(5), 27-29.
- Bleichmar, S. (1999). La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género. *Revista Argentina de psicoterapia*, 25. Recuperado el septiembre de 2018, de <https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/la-identidad-sexual-entre-la-sexualidad-el-sexo-y-el-gc3a9nero-silvia-bleichmar-artc3adculo.pdf>
- Boccardi, F. (julio de 2013). Acerca de los contornos de la discursividad. Una (re)lectura semiótica de La Arqueología del saber. (I. C. Lopes, & J. A. Bezerra Saraiva, Edits.) *Estudos Semióticos*, 9(1), 80-89. Recuperado el abril de 2020, de <http://revistas.usp.br/esse>

- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. En S. y. Área Género, & S. y.-F. Cuadernos del Área Género (Ed.), *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras* (Vol. 2, págs. 14-25). Buenos Aires: Ediciones Sinergias. .
- Bottini de Rey, Z. (2010). *Educación sexual: familia y escuela*. Buenos Aires: Educa. Recuperado el febrero de 2020, de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/educacion-sexual-familia-escuela.pdf>
- Bur, J. A. (25 de enero de 2018). *La noción de dispositivo pedagógico*. (s/d, Ed.)
- Campoy Aranda, T. &. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (págs. 273-300). Madrid: Editorial EOS.
- Catholic.net. (16 de noviembre de 2009). Iglesia de Guatemala denunciará ley de educación sexual por inconstitucional. Obtenido de <https://es.catholic.net/op/articulos/27723/cat/581/iglesia-en-guatemala-denunciara-ley-de-educacion-sexual-por-inconstitucional.html#modal>
- Chávez Carapia, J., & Rodríguez González, A. (s/f). Percepciones de la violencia de género en las y los jóvenes universitarios. México: Centro de Estudios de la Mujer -ENTSUNAM.
- Cohen, C., & Ramel, F. (2016). Prendre les images au sérieux: Comment les analyser? En G. Devin, *Méthodes de recherche en relations internationales* (págs. 71-92). Paris: Presses de Sciences Po.
- Comisión de Pastoral Educativa de la Conferencia Episcopal de Guatemala. (05 de noviembre de 2009). Comunicado. Guatemala.
- Conde, G., Grieco, L., Maceiras, J., Pimienta, M., Protesoni, A., & Viera, E. (2008). La formación en Taller: transversalidad en acción. *IX Jornadas de Psicología Universitaria y I Jornadas de Investigación en Psicología* (págs. 33-51). Montevideo: Psciolibros.
- Connel, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*(14), 156-171.
- Consejo Municipal de Desarrollo del Municipio de Chinautla. (2012). *Plan de Desarrollo Chinautla, Guatemala*. Guatemala: SEGEPLAN/DPT.
- De Lauretis, T. (1996). La tecnología del género. *Mora Revista del Área Interdisciplinar de Estudios de la Mujer*(2), 6-34.
- Decreto 12-91. (12 de enero de 1991). *Ley Nacional de Educación*. Guatemala.
- Decreto 27-2003. (4 de junio de 2003). *Ley de protección integral de la niñez y adolescencia*. Guatemala.
- Decreto 42-2001. (26 de septiembre de 2001). *Ley de Desarrollo Social*. Guatemala.
- Decreto 7-99. (9 de marzo de 1999). *Ley de Digificación y Promoción Integral de la Mujer*. Guatemala.

- Decreto 87-2005. (16 de noviembre de 2005). *Ley de acceso universal y equitativo de servicios de planificación familiar y su integración al Programa Nacional de Salud Reproductiva*. Guatemala.
- DIGECUR - Dirección General de Curriculum, de Ministerio de Educación. (2020). Curriculum Nacional Base de Educación Primaria: Ciclo III, Quinto y Sexto Grado. Guatemala. Obtenido de <http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/>
- DIGEDUCA - Ministerio de Educación. (2012a). *Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia: Sistematización 2010-2011*. Unidad de Equidad de Género. Guatemala: MINEDUC.
- DIGEDUCA - Ministerio de Educación. (2012a). *Estrategia de Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia: Sistematización 2010-2011*. Unidad de Equidad de Género. Guatemala: MINEDUC.
- DIGEDUCA - Ministerio de Educación. (2012b). *Línea Base de Educación Integral en Sexualidad del Nivel de Educación Primaria*. Guatemala: Dirección General de Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Dome, C. (12 de septiembre de 2019). Toda educación es política. Educación Sexual Integral y subjetividad: la perspectiva de género en las aulas. *Página12*. Recuperado el enero de 2020, de <https://www.pagina12.com.ar/217773-toda-educacion-es-politica>
- EducaGuatemala. (16-31 de agosto de 2013). Educación Integral en Sexualidad: una demanda desde el enfoque de género, etnia y derechos humanos. *Boletín Quincenal No. 10*. Guatemala. Obtenido de http://media.wix.com/ugd/5e94e8_eeefd01eaf4c4e4c8c8a93b6d9fa5f43.pdf
- EducaGuatemala. (15-30 de septiembre de 2014). Evidenciando la situación del derecho a la educación. *Boletín Quincenal*, 35. (EducaGuatemala, Ed.) Guatemala. Obtenido de https://11e3f0b6-4e4a-4e13-8370-ab9ad5927532.filesusr.com/ugd/905109_7aff692b9c5d4677b42390b702a6eb8e.pdf
- Escobar de Corzantes, M. (2011). *¿Qué opinan las madres y los padres? Educación Integral en Sexualidad*. Guatemala: DIGEDUCA.
- Fundación Pedro Poveda. (s.f.). *Fundación Pedro Poveda para la educación y la promoción humana*. Obtenido de <http://www.fundacionpedropoveda.org/>
- Gamazo, C. (26 de junio de 2017). Cómo las (visiones) religiosas impiden la educación sexual en Guatemala. *Nómada*. Obtenido de <https://nomada.gt/pais/como-las-visiones-religiosas-impiden-la-educacion-sexual-en-guatemala/>
- García Fanlo, L. (marzo de 2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*(74), 1-8.
- García Suárez, C. I. (abril de 2001). La pedagogía del cuerpo como bastión del género. *Nómadas, Construcciones de género y cultura escolar*(14), 124-139.
- García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.

- García Suárez, C. I. (2003a). Imaginería de género. En *Edugénero: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* (Vol. II). Bogotá: Departamento de Investigaciones, Universidad Central.
- GGM Grupo Guatemalteco de Mujeres. (2014). *Análisis de las muertes violentas de mujeres - MVM en Guatemala*. Guatemala: GGM. Recuperado el agosto de 2018, de <http://ggm.org.gt/wp-content/uploads/2017/04/Ana%CC%81lisis-Muertes-Violentas-de-Mujeres-an%CC%83o-2014.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Grinberg, S., & Levy, E. (2009). Dispositivos pedagógicos e infancia en la modernidad. En *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grupo Guatemalteco de Mujeres GGM. (2017). *Informe anaula de muertes violentas: 2016, un año con más víctimas y excesiva crueldad hacia las mujeres*. Guatemala: Serviprensa.
- Hanisch, C. (1970). The personal is political. (S. Firestone, & A. Koedt, Edits.) *Notes from the Second Year: Women's Liberation*.
- INE. (2018). *XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (8 de marzo de 2019). *Instituto Nacional de Estadística de Guatemala*. Obtenido de Boletín informativo - Mujeres como jefas de hogar en Guatemala: <https://www.ine.gob.gt/ine/2019/03/08/mujeres-como-jefas-de-hogar/>
- Iniciativa de ley 5272. (abril de 26 de 2017). *Proyecto de Ley para la Protección de la Vida y la Familia*. Guatemala.
- Instituto de Estudios y Capacitación Cívica. (2001). *Diccionario Municipal de Guatemala*. Guatemala: Instituto de Estudios y Capacitación Cívica.
- Jemmott III, J. B., Jemmott, L. S., & Fong, G. T. (2010). Efficacy of a Theory-Based Abstinence-Only Intervention Over 24 Months. *Archives on Pediatric and Adolescent Medicine*, 164(2), 152-159.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: A methodology for human sciences*. California: Sage Publications.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de "género". *Nueva Antropología*, III(30). Obtenido de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt9.pdf>
- Lavigne, L. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación: La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado el agosto de 2019, de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba_ffyl_t_2016_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Leal Ferreira, A. A. (marzo de 2011). ¿Con cuántos dispositivos se produce una subjetividad? *Athenea Digital*(1), 195-201. Recuperado el febrero de 2020, de <https://atheneadigital.net/article/view/v11-n1-arruda/821-pdf-es>
- León, F. G. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa, *Sexualidad, relaciones de género y generación: perspectivas histórico-culturales en educación* (págs. 171-212). Buenos Aires: Noveduc.
- López, K. (2 de mayo de 2019). Iniciativa 5272: Diputados proponen quitar derechos reproductivos por conseguir votos de grupos cristianos. *Nómada*. Recuperado el enero de 2020, de <https://nomada.gt/pais/entender-la-politica/iniciativa-5272-diputados-quitan-derechos-reproductivos-por-conseguir-votos-de-grupos-cristianos/>
- Margel, G. (2001). Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 201-225). México: FLACSO, COLMEX, PORRÚA.
- Marozzi, J. A. (enero a diciembre de 2015). Los discursos en torno a la sexualidad. Su internalización y reproducción a través de las prácticas educativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 11(10), 201-214.
- Martínez, B. (1 de diciembre de 2019). Cada vez más se reportan casos de jóvenes con VIH. *Prensa Libre*. Obtenido de <https://www.prensalibre.com/vida/salud-y-familia/cada-vez-mas-se-reportan-casos-de-jovenes-con-vih/>
- Ministerio de Educación. (2014). *Estrategia de Educación Integral en Sexualidad*. Guatemala.
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2004). *Programa Nacional de Salud Reproductiva*. Guatemala. Recuperado el agosto de 2019, de <https://www.mspas.gob.gt/index.php/en/programa-nacional-de-salud-reproductiva.html>
- Monzón, A. S. (2015). *Las mujeres, los feminismos y los movimientos sociales en Guatemala: Relaciones, articulaciones y desencuentros*. Guatemala: FLACSO.
- Monzón, A., Keogh, S., Ramazzini, A. L., Prada, E., Stillman, M., & y Leong, E. (2017). *De la Normativa a la Práctica: la política y el currículo de Educación en Sexualidad y su implementación en Guatemala*. Nueva York: Guttmacher Institute. Recuperado el agosto de 2019, de <https://www.guttmacher.org/es/report/politica-de-educacion-sexual-guatemala>
- Morgade, G. (abril de 2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*(184), 40-44.
- Morgade, G. (Ed.). (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (Ed.). (2015). *Educación sexual integral: Investigaciones, políticas y propuestas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MSPAS. (2015). *Población por edad y áreas de salud, año 2015*. Informática Epidemiológica, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Guatemala: MSPAS.

- Muñoz Onofre, D. R. (2004). Imaginarios de género. En C. I. García Suárez, *Hacerse mujeres, hacerse hombres* (págs. 93-125). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Ola, A. L. (13 de enero de 2020). Incertidumbre por cambios en pénsun. *Prensa Libre*, pág. 16.
- ONU Mujeres. (2013). *Guatemala*. Guatemala. Obtenido de <https://lac.unwomen.org/es/donde-estamos/guatemala>
- OSAR - Observatorio de Salud Reproductiva. (2019). *Embarazos y registro de nacimientos de madres adolescentes – año 2019*. Guatemala.
- Patierno, N. (2015). Género, sexualidad y violencia como problemáticas sociales contemporáneas. Desafíos para su abordaje en educación. *11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Ensenada. Recuperado el junio de 2018, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7324/ev.7324.pdf
- Patierno, N. (2016). *Cuerpo y naturaleza humana. Aproximaciones a la perspectiva de Hannah Arendt*. La Plata: Teseo.
- Pecheny, M. (mayo de 2013). Las políticas públicas y las sexualidades. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*(83), 24-31.
- Petchesky, R. (2008). Políticas de derechos sexuales a través de países y culturas: marcos conceptuales y campos minados. En R. Parker, R. Petchesky, & R. Sember (Edits.), *Políticas sobre sexualidad: Reportes desde las líneas del frente* (págs. 8-26). México: Sexuality Policy Watch, Grupo de Estudios sobre Sexualidad y Sociedad, Fundación Arcoiris.
- PNSR - Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. (2011). *Compendio del Marco Legal de la Salud Reproductiva para Guatemala*. Guatemala: MSPAS.
- Pocón, R. y. (31 de octubre de 2017). Mensualmente mueren 62 mujeres de forma violenta en Guatemala. *Prensa Libre*. Recuperado el agosto de 2018, de www.prensalibre.com/guatemala/justicia/mensualmente-mueren-62-mujeres-de-forma-violenta-en-guatemala
- Pontificio Consejo para la Familia. (2006). *Sexualidad humana: Verdad y significado. Orientaciones educativas en familia*. Recuperado el marzo de 2020, de <https://www.bioeticaweb.com/sexualidad-humana-verdad-y-significado-orientaciones-educativas-en-familia/>
- Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH y SIDA. (2006). *Plan Estratégico Nacional sobre ITS, VIH y SIDA 2006-2010*. Guatemala: PNS.
- Proyecto Socioeducativo Xajanaj Kahalepana - FPP. (22 de enero de 2019). Educación Integral en Sexualidad (E.I.S.) - Presentación PowerPoint. Chinautla, Guatemala: inédito.
- Psicopsi. (s/f). El vocabulario de Michel Foucault: Formación discursiva. Obtenido de <http://psicopsi.com/vocabulario-Michel-Foucault-LETRA-F-formacion-discursiva>

- Quintela Babío, C. (5 de julio de 2018). ¿Quién educa a sus hijos sobre sexualidad? (U. R. Landívar, Ed.) *Plaza Pública*. Obtenido de <https://www.plazapublica.com.gt/content/quien-educa-sus-hijos-sobre-sexualidad>
- Rockwell, E. (mayo de 2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en el ámbito escolar. (S. M. Educación, Ed.) *Memoria, conocimiento y utopía: Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*(1), 28-38.
- Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias: Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas de la ciudad de La Plata. *Cuadernos de Antropología*(47), 71-86.
- Rubin, G. (noviembre de 1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Sáenz de Tejada, E. (1999). Las técnicas de investigación cualitativa en nuestra experiencia de investigación. En *Guía Metodológica para llevar a cabo una investigación formativa en relación a donación de sangre*. Guatemala: INCAP.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. y. Navarro, *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 36-76). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sharagrodsky, P. A. (2001). Cuerpo, género y poder en la escuela: la construcción de la masculinidad en las clases de educación física. (FLACSO, Ed.) Buenos Aires.
- Sigüenza, G. A. (2010). *Código civil: Decreto Ley número 106: anotado y concordado*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar- Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En M. Souto, J. Barbier, M. Cattaneo, M. Coronel, L. Gaidulewicz, N. Goggi, & D. Masza, *Grupos y dispositivos de Formación* (págs. 89-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Subdirección de Análisis Estadístico e Información Educativa. (2019). *Anuario Estadístico 2019*. Guatemala: Dirección de Planificación Educativa - MINEDUC. Obtenido de <http://estadistica.mineduc.gob.gt/Anuario/home.html#>
- TECHO - Guatemala. (2015). *Censo de Asetnamientos Informales*. Guatemala: TECHO.
- UNFPA. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género*. Nueva York: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNICEF. (1999). *Sexismos y educación: Guía para la producción de textos escolares no sexistas*. Bogotá: UNICEF - Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer.
- Valenzuela Urbina, L. (2010). Breve análisis sobre el estado laico y el derecho a la libertad de conciencia y de educación en la jurisprudencia constitucional en Guatemala. *Revista de Estudios sobre Juventud*(19), 135-149. Recuperado el enero de 2020
- Vaticano/EFE. (16 de octubre de 2015). Iglesia Católica cree "desastroso" la educación sexual que se imparte a niños. *Prensa Libre*. Recuperado el julio de 2019, de

<https://www.prensalibre.com/internacional/iglesia-catolica-cree-desastroso-la-educacion-sexual-que-se-imparte-a-nios/>

- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 63-95). México: FLACSO, COLMEX, Porrúa.
- Villa, A. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y generación: perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- VOA Voz de América. (15 de noviembre de 2009). Iglesia contra educación sexual. Estados Unidos. Obtenido de <https://www.voanoticias.com/a/iglesia-contra-educacion-sexual-70203467/85541.html>
- Wainerman, C., Di Virgilio, M., & Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Weeks, J. (1999). O corpo y a sexualidade. En G. Lopez Louro, *O corpo educado* (págs. 35-84). Belo Horizonte: Autentica.