



Espacios en blanco. Serie indagaciones  
ISSN: 1515-9485  
ISSN: 2313-9927  
revistaespaciosenblanco@gmail.com  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia  
de Buenos Aires  
Argentina

## Género, sexualidad y educación en Guatemala: disputas, discursos e imágenes

**López Molina, Ana**

Género, sexualidad y educación en Guatemala: disputas, discursos e imágenes  
Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 2, núm. 33, 2023  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764013>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-378>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

## Género, sexualidad y educación en Guatemala: disputas, discursos e imágenes

Gender, sexuality, and education in Guatemala: disputes, discourses and images

Ana López Molina

*Núcleo de Estudios sobre Género, Educación, Sexualidades y Cuerpos NEGESEC-ECyS-FLACSO e Instituto de Investigación para la Incidencia en Educación y la Formación Docente - EducaGuatemala, Argentina*

lopezmolina.ana@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-378>

Recepción: 06 Febrero 2023

Aprobación: 20 Marzo 2023



Acceso abierto diamante

### Resumen

El artículo propone a Guatemala como caso testigo de las disputas actuales por el sentido de la sexualidad y el género, así como el alcance y las posibilidades para el desarrollo de políticas públicas de educación con enfoque de género. A partir de los hallazgos de investigación, se analizan los discursos de género, partiendo de las imágenes fijas y los imaginarios móviles que los sustentan en el marco normativo y en la educación sexual. Esta descripción ayuda a interpretar los discursos que circulan en las escuelas estudiadas y configuran su régimen de género (relaciones de poder, división del trabajo, expresión de emociones y simbolización) buscando las constantes y las transformaciones de las imágenes y los imaginarios sobre la maternidad, la reproducción y la familia.

**Palabras clave:** educación sexual, régimen de género, sexualidad, Guatemala.

### Abstract

The article proposes Guatemala as a witness case of the current disputes over the meaning of sexuality and gender, as well as the scope and possibilities for the development of public policies of education with a gender approach. Based on research findings, gender discourses are analyzed, starting from the still images and mobile imaginaries that sustain them in the normative framework and in sex education. This description helps to interpret the discourses that circulate in the schools studied and configure their gender regime (power relations, division of labor, expression of emotions, symbolization) searching for constants and transformations of images and imaginaries about motherhood, reproduction, and family.

**Keywords:** sexual education, gender regime, sexuality, Guatemala.

## Introducción

En la región latinoamericana se observa que el evangelismo encontró una forma activa e influyente de estar en la política formando partidos o colocando candidatos en procesos electorales de manera estratégica. Utilizando una categoría creada por la Iglesia católica en los noventa: la “ideología de género” (contrario a lo que sería la “naturaleza” del sexo biológico que determina al género) que aglutina a sectores conservadores y cristianos de la sociedad, se posibilitan las alianzas políticas y la movilización de recursos simbólicos para crear un enemigo que pone en peligro el orden social, moral y hasta económico, encarnado en las personas de la diversidad sexual y las feministas (Bárceñas, 2022). Los recientes acontecimientos en América Latina en cuanto al avance –con las resistencias de grupos de estas características– o retrocesos –por la presión de estos grupos– en políticas públicas relativas a derechos sexuales y reproductivos, educación e igualdad proponen repensar el Estado, la democracia y la laicidad de la política latinoamericana. La dinámica política de Guatemala<sup>1</sup> y la estructura normativa con la que cuenta, lo hacen un caso testigo sobre estas disputas y discursos que circulan alrededor de la sexualidad y el género en la región.

El país centroamericano no tiene una ley específica sobre educación sexual, sino dispersas referencias en diversos instrumentos jurídicos y administrativos, tanto del ámbito de la salud como de la educación. Estos marcos normativos concretizan las imágenes de la familia y de los roles de hombres y mujeres a través de los procesos históricos. Para abordar el género y la sexualidad en el Sistema Educativo Guatemalteco se analizará la circulación de discursos, sentidos e imágenes en el debate social que finalmente construye y motiva la normativa existente, así como las prácticas al interior de las escuelas.

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 fueron generando las políticas educativas con impacto curricular condensadas en un documento llamado Estrategia de Educación Integral en Sexualidad (EEIS) bajo 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, 2012) que evaluaba y sistematizaba la educación sexual en el nivel primario nacional. La educación integral de la sexualidad, además, hace parte del conjunto de compromisos que el Estado tiene a partir de ratificar tratados internacionales<sup>2</sup> y firmar cartas regionales<sup>3</sup>, para enfocar la educación sexual desde los derechos humanos y la perspectiva de género. ¿Qué se transforma y qué se mantiene en las imágenes y los discursos sobre el género y la sexualidad en la escuela?

Para responder a esta pregunta se inicia caracterizando la disputa sobre los sentidos de la sexualidad y el género, así como a los actores involucrados. Se analizan las cinco imágenes e imaginarios que configuran el marco normativo para la escuela y respecto a la EIS. Se avanza sobre el resultado de esa disputa y su materialización en políticas públicas de educación y la EEIS. Finalmente, se llevan las imágenes e imaginarios al material empírico para analizar la escuela como un espacio de circulación de discursos de género a partir de la categoría de régimen de género (Cornell, 2001) que comprende las relaciones de poder junto con otras tres relaciones: la división del trabajo, las emociones y deseos habilitados según el género, y los códigos sociales para representar valores y jerarquías generizados.

## Una corta nota metodológica

En este artículo se presentan algunos hallazgos de una investigación<sup>4</sup> realizada en el municipio de Chinautla<sup>5</sup> parte del área metropolitana. Se trabajó en tres escuelas primarias públicas rurales, dos de jornada matutina y una vespertina, y una urbana de jornada matutina. Se hicieron 4 grupos focales con niños y 2 con niñas de 5to y 6to grado (penúltimo y último grado del nivel) en los que participaron 56 niñas/os, 1 con docentes y 1 con madres en los que participaron 12 adultas y 6 entrevistas con docentes y directivos (3 mujeres y 3 hombres), así como con madres y otros adultos presentes en la escuela (kiosco,

vecindad). La investigación fue financiada por InteRed, una ONG española impulsada por la Institución Teresiana, asociación internacional de laicos de la Iglesia católica.

Las escuelas primarias en las que se realizaron entrevistas y grupos focales mantienen una relación con el Proyecto Socioeducativo Xajanaj Kahalepana de la Fundación Pedro Poveda<sup>6</sup>, sobre todo, a través de la formación docente sobre metodologías de aprendizaje desde los enfoques de género, derechos humanos e interculturalidad. La formación busca, entre otros objetivos, 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.

## Los sentidos, la sexualidad y el Género en disputa: un marco normativo para la escuela

La disputa por los sentidos de la sexualidad y el género (SSG) en el marco normativo nacional pone en el tablero imágenes e imaginarios, que se desarrollan en esta sección a través del avance del debate social, cuyos resultados van solidificándose en clave de derechos y definiciones. 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, y que es solo alcanzable si se acepta un régimen social que se presenta como natural, lógico y satisfactorio (Bonder, 2013). Estas imágenes, entendidas como los imaginarios de Shotter y Sinnott (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 imagería, la mayoría de las veces consolidándola y excepcionalmente confrontándola” (García Suárez, 2003, p. 5).

De acuerdo a Muñoz Onofre (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.

En este apartado, se discuten cinco imágenes e imaginarios que se movilizan en el marco legal en un sentido cronológico, a medida que van haciéndose presentes en la conformación de este marco. La primera imagen es la mujer-madre-esposa reproductora de la nación, que a la vez es un hilo conector para los otros imaginarios. El segundo imaginario es el que equipara sexualidad y reproducción, acompañado del tercero, que remite la sexualidad al ámbito privado. Estos dos imaginarios responden a reacciones al cuarto imaginario, el que muestra el acceso a información y servicios de salud alrededor de la sexualidad y la reproducción como un derecho. La quinta imagen condensa los cuatro anteriores: la familia como marco de la reproducción.

En la disputa por los SSG participan diversos actores. Además de la representación del espectro político partidario en el Legislativo, donde la presencia de la izquierda es ínfima y dominan los partidos de derecha y conservadores, participa la Iglesia, con canales que diseminan y amplifican sus mensajes. Estos canales incluyen a los medios de comunicación y a universidades privadas que producen investigación, así como a profesionales que pueden llegar a ocupar puestos clave. Esta conversación pública “tradicional” tiene lo que podría considerarse esporádica interferencia de 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, en materia de género y sexualidad en el ámbito educativo, sostienen posturas similares a los organismos internacionales y regionales como UNESCO, UNFPA y ONUSIDA.

Al final de la década de los noventa y el inicio del siglo XXI, cuando el país salía de un conflicto armado entre guerrillas y ejército que se alargó por 36 años, las negociaciones de paz (1994-1996) permitieron a las mujeres participar en el espacio de representación de la sociedad civil como un “sector” social más. La articulación de organizaciones, agrupaciones, así como la diversidad representada en los espacios de diálogo abiertos por este proceso, originaron el Foro de la Mujer que, según Monzón (2015), articuló alrededor de

25.000 mujeres en el país en núcleos municipales y departamentales. En estos núcleos se discutió y se propuso el reconocimiento de 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. Todas estas demandas y propuestas están contenidas en los Acuerdos de Paz (1996). El rol de las organizaciones de mujeres guatemaltecas es fundamental para hacer avanzar el marco normativo en clave de derechos.

Entre estos avances está la reforma al Código Civil para hacerlo más equitativo en cuanto a las responsabilidades y obligaciones del matrimonio, la protección y el avance de derechos para las mujeres, con fuerte foco en derechos sexuales y reproductivos. La Ley de Dignificación y Promoción Integral de la Mujer (1999) y la Ley de Desarrollo Social (2001) consolidaron una ciudadanía sexual (Weeks, 1999; Maffia, 2007) vinculando la ciudadanía pública política y la sexualidad privada doméstica (Báez y González del Cerro, 2015), pero sin perder la visión maternalista que asigna como única función social de las mujeres la maternidad en el marco del matrimonio. La persistente imagen que enlaza mujer, reproducción y nación se impone al imaginario de derechos sexuales y reproductivos en estos instrumentos.

Algunos programas que institucionalizaron estas leyes presentan el segundo imaginario: la sexualidad equiparada a la reproducción. El Programa Nacional de Salud Reproductiva -PNSR- (2004) asegura el acceso a servicio de salud reproductiva para mujeres y hombres. Aunque la Ley de Desarrollo Social y el PNSR motivan la participación específica del hombre en la salud reproductiva (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, 2004), las acciones que promueven se dirigen hacia las mujeres. La disputa de sentido en este imaginario se ubica en clave de riesgos: el complemento del PNSR conocido como Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH-SIDA -PNS- contempla la integración del sistema formal de educación en la prevención de infecciones de transmisión sexual, con una línea de acción específica de adición en el currículo de primaria de la salud sexual y reproductiva, ITS, VIH/Sida, estigma y discriminación, y la incorporación de estos temas en el nivel secundario y universitario, así como en la formación docente.

El debate social demuestra que la vida y la salud de las madres, hijos e hijas es un “bien público” y la “maternidad saludable” un asunto nacional. Al inicio del milenio se discutió una ley de acceso a servicios de planificación familiar para robustecer el PNR. La ley de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar y su Integración en el Programa Nacional de Salud Reproductiva (2005) incluye información, consejería, educación sobre salud sexual y reproductiva y provisión de métodos anticonceptivos, garantizando los fondos necesarios. Está dirigida a la población en general, especialmente a las mujeres, adolescentes, parejas y hombres del área rural sin acceso a servicios de salud. Ordena al Ministerio de Educación la inclusión en el currículo de contenidos sobre: derechos y responsabilidades para la promoción y auto cuidado de la salud, sexualidad y el embarazo precoz y no deseado como factores de riesgo que contribuyen y afectan la morbilidad materno-infantil. En cuanto a educación, reitera la coordinación con el Ministerio de Salud y con otras organizaciones públicas y privadas sectoriales (Decreto n° 87/2005, art. 21°). Para aprobar esta Ley y su reglamento se movilizó el segundo imaginario que aquí se discute (sexualidad = reproducción), porque se introduce la posibilidad de retrasar y “manipular” la reproducción, sin modificar la primera imagen (mujer = maternidad = nación).

Estos instrumentos legales construidos sobre la imagen de mujer-reproductora-esposa, la colocan en el seno de la edificación de la nación, procurando un poder regulador sobre el ejercicio de su sexualidad. Por eso, en el proceso de debate en el Congreso y expresiones de opinión en medios escritos y televisivos, aparecieron temores sobre un cambio en el mandato de la maternidad. Por lo tanto, se tuvo mucho cuidado en enforzar la libertad del uso y elección de métodos tradicionales o modernos de espaciamiento de los embarazos, haciendo punible la coacción que pueda ejercerse en tal sentido. La posibilidad de evitar los embarazos del todo no se consideró ni se mencionó.

Los métodos anticonceptivos y el financiamiento para su compra y distribución en los centros y puestos de salud (atención primaria) quedaron asegurados como resultado de la Ley y su Reglamento (2009). También se crearon clínicas especializadas en cada uno de los hospitales públicos y se ofreció capacitación constante al personal. Los estudiantes de medicina en los hospitales-escuela rotan por estas clínicas,

reforzando el personal de planta. En cuanto a consejería, hay 307 Espacios Amigables para adolescentes en centros de salud. Pero la información y el acceso a los métodos anticonceptivos (MAC) no ocurrió de forma automática como se suponía por “situaciones actitudinales” (R. Molina, comunicación personal, 22 de enero 2020)<sup>7</sup>, es decir, porque la imagen de la mujer-madre-esposa reproductora de la nación es persistente entre el personal de salud.

El segundo imaginario, el que equipara sexualidad y reproducción, es sostenido por la Iglesia católica y la comunidad cristiana en general. Su postura se funda en la protección de la vida, por lo que la entrega de MAC –los cuales consideran abortivos<sup>8</sup>- desde dependencias de salud del Estado y organizaciones privadas violaría lo que defienden como mandato constitucional (Barbier Figueroa, 2015, p. 2). Es decir que, en el discurso, el argumento es legal. La fuerte presencia de este actor en el debate en los principales medios de comunicación desató una discusión sobre la laicidad del Estado. Con más insistencia, se pusieron en discusión los alcances de los derechos de los “padres” -entendidos como la pareja padre-madre- sobre los hijos en cuanto a la educación sexual, donde se puso en juego el imaginario de la sexualidad como asunto privado. El Sínodo de la Familia de 2015 propuso que la Iglesia entre en la educación sexual de una manera clara, presentando la sexualidad humana como camino de amor y no de pecado, siendo las parejas católicas las guías (Vaticano/EFE, 2015, párr. 4). En el imaginario, el sexo no-reproductivo y la vivencia de cuerpos sexuados que no se conforman a lo heteronormativo es lo que atenta contra la vida, la dignidad y la nación.

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 dirigida a niñas y adolescentes víctimas de violencia sexual, explotación sexual y trata de personas. Uno de los artículos proponía que niñas y adolescentes embarazadas podrían abortar en las primeras 12 semanas de gestación si el embarazo era resultado 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 no era el objetivo de la iniciativa-, que motivó a un diputado conservador a presentar una iniciativa de ley que ampliaba las penas contra el aborto y que, según organizaciones feministas, criminalizaba 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 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, fue la marcha de las “camisas blancas” en defensa de la vida y la familia de septiembre 2018, resonando con el movimiento regional “Con mis hijos no te metas” en donde convergen tres imaginarios: la sexualidad es reproducción, la sexualidad es asunto privado y las mujeres tienen la función social de la maternidad.

La quinta imagen, la de la familia, se delinea en el Código Civil que la define como una institución creada a partir de la voluntad y libertad de un hombre y una mujer mayores de edad con el fin de procrear, decidiendo libremente y en conjunto el número y espaciamiento de sus hijos (Sigüenza, 2010). No se reconoce ninguna otra forma de unión civil y de parentalidad que la heterosexual. Desde 2017 está prohibido el matrimonio entre o con menores de 18 años. Sin embargo, el Registro Nacional de Personas, Renap, inscribió 11.239 matrimonios entre menores de edad de entre 9 y 17 años entre el 2010 y el 2021 (Redacción AFP, 2019). El matrimonio no implica necesariamente la mancomunidad de bienes, pudiendo la pareja elegir entre tres regímenes. La paternidad se reconoce incluso en caso de violación, estupro o rapto, si se comprueba la concepción alrededor del momento del hecho, lo que da derecho a una indemnización a la madre. Hasta 1998 se sostuvo la imagen del hombre proveedor y la mujer ama de casa y madre, permitiendo al esposo que cumpliera con proveer en lo económico oponerse a que la esposa 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 producto de las luchas de las organizaciones de mujeres a las que ya se aludió, 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.

El contexto regional, nominado “marea verde” por los pañuelos verdes símbolo de la lucha por el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, se interpretó como una tensión a la imagen de familia y la imagen de mujer reproductora. Esto motivó a diputados de partidos conservadores y ligados a Iglesias evangélicas a presentar al pleno del Congreso una iniciativa de Ley para la Protección de la Vida y la

Familia en 2017, en la que urgían al Legislativo adecuar la estructura legal para “proteger el derecho a la vida”, “la institución del matrimonio entre un hombre y una mujer” y el derecho de los padres a orientar a sus hijos en cuanto a la sexualidad. La iniciativa evidenciaba una concepción biologicista del sexo y el género reservando 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.

Organizaciones de mujeres, organizaciones e instituciones a favor de los derechos humanos, defensores de la diversidad sexual, miembros de la comunidad LGTBQ+, profesionales de la salud, centros de investigación, así como las organizaciones sociales ligadas a la educación, excepto los sindicatos docentes que no aparecen como interlocutores, expresaron su postura contraria a esta iniciativa de ley, que restaría derechos, desprotegería y hasta pondría en peligro a la comunidad LGTBQ+, ya que establece que nadie puede ser perseguido penalmente por no considerar “como normal” la diversidad sexual. Temían que pudiera prestarse a interpretaciones que criminalizarían las expresiones diversas de género y a las mujeres que sufrieran abortos espontáneos o involuntarios. Señalaban, además, que planteaba un modelo de familia alejado de la realidad (el 24% de hogares guatemaltecos tiene jefatura femenina). Diputados, abogados e investigadores consideraron esta propuesta como carente de asidero legal, utilizando palabras como criminalización, aberración, ilegalidad, violación a los derechos humanos, regresividad, inconstitucionalidad e inviabilidad (López, 2019).

Sin embargo, se aprobó como Ley el 8 de marzo de 2022, por la noche, con el voto de 152 de los 160 diputados y diputadas. Al día siguiente, el Presidente estaba inaugurando un monumento por la vida y la familia dentro del palacio de gobierno en una ceremonia pública religiosa junto al grupo cristiano Congreso Iberoamericano por la Vida y la Familia. Esta organización tiene sede en México y Guatemala se convirtió en la primera ciudad de la región en recibir la categoría de “Capital Iberoamericana por la Vida”, que ostentará por cuatro años. El Presidente, católico y apegado al discurso de la Iglesia, expresó que Guatemala protege la vida desde su concepción por mandato constitucional y porque “lo manda nuestra fe” (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación, 2022). A pesar de estas señales de acuerdo con estos discursos que entretujan la imagen de familia con el imaginario de sexualidad y reproducción, el Presidente no ratificó el Decreto Ley, enviándolo de nuevo al Congreso por considerar que va en contra de la Constitución y los tratados internacionales ratificados por Guatemala, además de presentar deficiencias técnicas en su redacción.

No obstante, el ejecutivo sigue utilizando el lenguaje de los movimientos contrarios a la educación sexual y la perspectiva de género. El 25 de julio de 2021 se presentó la Política Pública de Protección a la Vida y la Institucionalidad de la Familia, 2021-2032. La propuesta encabezada por el Presidente fue acompañada por autoridades de gobierno, representantes de organizaciones religiosas, de la academia y de la cooperación internacional. La Política compendia acciones interinstitucionales para promover el desarrollo integral de la persona y su familia, garantizar el derecho a la salud, educación, alimentación y empleo, en todas las etapas de la vida, desde la prenatal hasta la vejez. El plan de acción debe alinearse con las políticas públicas que impulsan proyectos interinstitucionales. Aunque la educación no es central en esta propuesta, el ente rector es el Ministerio de Educación, encargado de dirigir las acciones definidas en el plan, coordinar con otras instituciones públicas y mantener la comunicación.

Como parte de los sentidos circulantes sobre la sexualidad y el género impulsados por los movimientos del tipo “Con mis hijos no te metas”, hay esfuerzos explícitos por impedir que la imagen de familia, su composición y los roles de sus integrantes se modifiquen, incluyendo las conductas sexuales y de relacionamiento que se adjetivan como “naturales”. Igual que en los comunicados oficiales de la Iglesia, los imaginarios sobre género, sexualidad y familia, en sus palabras, amenazan la integridad de la niñez y hasta el equilibrio moral de la sociedad. Se trata, entonces, de una disputa por un imaginario reproductivo de nación.

## La educación sexual posible en Guatemala

Se mencionó que uno de los resultados de esta disputa de SSG es el marco legal. Otro resultado es la Estrategia de Educación en Sexualidad (2014). Como se discutió en la sección anterior, 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. Los actores que producen y reproducen discursos e imágenes de sexualidad y género están señalados en las políticas educativas y la EEIS: docentes, familias y sector salud. Esta diversidad de actores se traduce en una disputa por la responsabilidad de desarrollar una educación sexual y sus contenidos, que se discute en esta sección.

El proceso guatemalteco de incorporar la educación sexual como parte de los contenidos y de la agenda educativa inició en la década de los noventa cuando, en 1992, se sumaron al currículm nacional de educación contenidos de educación sexual: la sexualidad humana y el VIH/Sida. En aquel entonces, se trató 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 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. El grupo sigue activo, brindando información y sensibilización. Su ámbito de acción es nacional, contando con el apoyo del PNS, así como de otras organizaciones nacionales e internacionales.

El proceso 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, que encauzó las tendencias a nivel macro en Guatemala –y en todos los países de la región–. En esa carta, los Estados firmantes se comprometieron 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. 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.

Una primera ruta se trazó en la primera versión de la “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 Currículo Nacional Base. Con ese fundamento, el Ministerio diseñó una serie de módulos de apoyo para docentes titulada “Aprender para Vivir”. 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 imágenes antes descritas sobre sexualidad, reproducción y familia. La nueva EEIS de 2014 no modificó estas imágenes. Los esfuerzos por desarrollar la educación integral en sexualidad como un derecho han estado sostenidos por una alianza entre la Escuela de Formación de Profesores de Educación Media de la Universidad pública, la Mesa Nacional por la Educación Integral en Sexualidad –órgano interinstitucional e interorganizacional- y UNFPA a través de un programa de fortalecimiento de capacidades en Educación Integral en Sexualidad y Prevención de la Violencia que conserva el nombre “Prevenir con Educación”, dirigido a docentes en servicio.

En las entrevistas realizadas, 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). La 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. En esta disputa se 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. En estos discursos, la educación en sexualidad y la “mostración” se colocan en el mismo nivel porque se considera que tienen los mismos efectos: estimulan las relaciones sexuales precoces, provocando la pérdida de la inocencia infantil.

Cuando ni escuela ni familia se sienten cómodas educando en sexualidad, la tarea queda en manos de otros actores, particularmente provenientes del sector salud, que la abordan desde una perspectiva biológica, reproductiva y preventiva. Pueden ser dependencias de atención primaria de salud, así como organizaciones privadas. 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.

En una entrevista para el medio Plaza Pública en 2018, el exministro de Educación Bienvenido Argueta denunció la presencia de católicos, particularmente el Opus Dei, que ocupan o han ocupado puestos de decisión en el Ministerio. Para él, cada una de estas personas entorpeció la educación sexual, ya fuera impidiendo el uso de materiales de educación sexual, haciéndolos reelaborar de manera muy parecida a los manuales de la Iglesia “Educar con Amor”, o recortando contenidos relacionados con los métodos anticonceptivos (naturales, tradicionales y modernos). Estos funcionarios están o estuvieron ligados de una u otra manera a la Universidad del Istmo, que tiene asistencia pastoral de la Prelatura del Opus Dei. La denuncia de Argueta describe que al llegar al Ministerio se le informó que existía una especie de resolución ministerial informal que impedía la educación sexual (Gamazo, 2017). 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, buscando impedir que circulen discursos diversos en la escuela.

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 o se les coloca en un lugar pasivo a las/los niños y adolescentes, sujetos de esa educación. En los grupos focales y observación, sin embargo, las y los estudiantes también proponen tensiones entre familia y escuela en tanto su sexualidad se hace evidente. En el discurso docente, 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 precocidad o la manifestación de la discordancia de la “mostración”.

La realidad de embarazo en niñas y adolescentes<sup>9</sup>, además de alejarlas de la escuela, parece señalar la entrada a la vida adulta y la autonomía de las chicas. Las uniones tempranas o los matrimonios forzados debido a estos embarazos lanzan a la pareja a una adultez express. En los relatos escuchados, en cuanto a las uniones lo más común era un progenitor adulto, un hombre autónomo y de mayor edad que la adolescente embarazada. 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, aunque formalmente se prohíba el matrimonio a menores o con menores de edad.

Los contenidos propuestos en Currículo Nacional Base hacen un híbrido entre los modelos de educación sexual biomédico y moralista (Morgade, 2006), 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, los actores que disputan los sentidos de sexualidad y género tienen distintos espacios en la arena social y jerárquica y participan en este debate desde la desigualdad de poder. Las políticas públicas son el resultado del reconocimiento de la existencia de un problema que requiere una solución coordinada desde el Estado. Las políticas públicas de salud y educación

que contienen los lineamientos y directrices para la educación sexual se gestan en el marco de estas luchas de poder que van corriendo los límites entre lo privado y lo público (Báez y González del Cerro, 2015).

El Reglamento de Acceso a MAC asigna responsabilidades a los diferentes órganos estatales involucrados en la EIS. el Ministerio de Educación en coordinación con el de Salud, debe revisar, actualizar e implementar, al menos cada cinco años (que no se cumple) el currículo de educación primaria y media para garantizar el cumplimiento de la Ley. Traza, además, ejes para la transformación curricular para primaria, sin especificar para secundaria. 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, genitales<sup>10</sup>, 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 n° 279/2009, art. 6°).

La educación sexual muestra las disputas por los SSG que se amplió en la sección anterior. Encerrar la sexualidad en el ámbito privado la despolitiza. También la construcción de la sexualidad como objeto de políticas públicas necesariamente la objetivan, junto con otras prácticas sociales que también están cruzadas por la subjetividad, como la anticoncepción, el aborto y la prevención de VIH/Sida. Despolitizados por la vía de reducirlos a un asunto de salud, se los aísla de los fenómenos sociales y políticos que los componen. Ideológicamente, se les extrae de la estructura social de desigualdad (de clase, género, etnia, etcétera) y de la historicidad desde las que podría explicárselas, aunque es sobre esas desigualdades sobre las que sería pertinente actuar (Pecheny, 2013). Esto es un problema de los discursos de salud y de los discursos de derechos, tanto los que se elaboran con una perspectiva de género como los que defienden valores religiosos conservadores. Se trata de una cuestión inherente a la política pública, que traducen de acuerdo con la interpretación local las directrices internacionales y nacionales que impulsan derechos e inclusión (Báez y González del Cerro, 2015). Esta interpretación va modificándose a partir de las negociaciones sobre el género y los cambios sociales y culturales. Por el momento, una ley de educación integral en sexualidad ha sido aprobada por la comisión de juventud del Congreso y debería discutirse en el pleno para su eventual aprobación<sup>11</sup>.

## La escuela como espacio de circulación de discursos de género

La escuela no es la única institución que modela el género, pero tiene un rol fundamental en ese entramado. Connel (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 tener buen fundamento. Bonder (2013) 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” (p. 14).

Sin embargo, los sujetos no se conforman pasivamente a las representaciones de masculinidades o feminidades que circulan en la escuela, sino que participan de la negociación de las relaciones de género. Connel (2001) explica que el régimen de género de una escuela involucra cuatro relaciones: las de poder, la división del trabajo, los patrones de emoción y la simbolización. En esta sección se analiza el material empírico en el marco normativo y la educación sexual desde esta categoría.

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). En el ámbito escolar estudiado, 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 en sus estudiantes varones” (ENT docente hombre 4).

Las escuelas estudiadas recurren a dispositivos pedagógicos que refuerzan y reproducen las imágenes de familia heterosexual y tradicional, y del género binario. Las imágenes ejemplares de feminidades y masculinidades producen y reproducen las diferencias de género. Devenir un ser generizado tiene sus tensiones y complejidades y los caminos no llevan a un resultado estable. Cada persona se representa en el espectro posible de género y actúa de acuerdo con el lugar que le corresponde o que ocupa en las relaciones de género. En este esquema binario, los límites entre lo que es masculino y lo que es femenino no son tampoco estables o rígidos. Tanto en grupos focales con niños, niñas y docentes como en entrevistas con docentes, lo que muestran las conversaciones es una naturalización de la construcción social del género. Las imágenes de masculinidad y feminidad están en un proceso de negociación, pero no termina de tomar lugar el imaginario sobre otras formas de vivir el cuerpo generizado.

La simbolización en el régimen de género, que incluye los códigos sociales que organizan la vestimenta, el lenguaje y otros aspectos generizados, como el conocimiento, por ejemplo, se formula en designaciones de 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 es impuesto a esos cuerpos buscando legitimación en la objetivación del supuesto orden natural. La utilización del peyorativo “hueco”, que significa homosexual, se usa comúnmente para señalarle a un hombre que no está siendo suficientemente hombre. La observación en pasillos escolares es que se utiliza cotidianamente en las conversaciones entre niños y adolescentes como forma de ofender, de enfatizar desacuerdo o específicamente para indicar que no se está afrontando o haciendo algo. En el material empírico, se escucha en un corto intercambio que quedó registrado cuando los niños quedaron solos por unos minutos (GF niños 5) en el que utilizan esta expresión para increpar a un compañero porque no quiso decir algo en la discusión del grupo focal.

Entre los adultos, un docente reconoce un uso frecuente entre estudiantes y expresa su oposición al uso de este peyorativo, pero explica que la homosexualidad es contra natura como ya se dijo, y que esa naturaleza es de origen divino: “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, por lo que las causas están en la crianza: falta de amor y de educación” (ENT docente hombre 4). Es interesante que, en esa conversación tampoco está dispuesto a pronunciar las palabras *homosexualidad*. “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).

La simbolización en el uso del lenguaje y la presencia en el espacio público también se evidencia en un grupo focal de niños cuando se discute sobre los piropos. Al explorar sus visiones sobre una práctica cotidiana en las calles guatemaltecas, los niños consideran que las mujeres “A veces se [incomodan], a veces les agrada, a veces no les gusta” (GF niños 1), pero no se cuestionan sobre el temor 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 todos los que conocen.

Los patrones de emoción, una de las relaciones que conforman el régimen de género, incluyen las reglas que permiten o impiden el sentimiento y su expresión, particularmente, respecto a la sexualidad. 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”, como el consumo de sustancias controladas o prohibidas, de alcohol, o simplemente 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, quien puede imponer límites a las elecciones de guardarropa que ellas hacen. Las mujeres en pareja no pueden ponerse ropa corta o escotada porque le estaría faltando el respeto a su esposo o novio.

El patrón de emoción muestra también las escisiones en la subjetividad. En los grupos focales, 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 qué significa, el llanto masculino está habilitado en situaciones que lo ameritan: el fracaso, la muerte, el dolor físico. La expresión de sufrimiento, incomodidad o malestar no es dominio masculino, como la expresión del deseo sí lo es, como se discutía más arriba. Este patrón es cuestionado, sobre todo por las docentes que califican como “censura” la incompatibilidad entre masculinidad y expresión de emociones. Las madres, por su lado, refuerzan las nociones de masculinidad en ese patrón de emoción donde el padre es el que impone disciplina, usa palabras fuertes e infunde temor en los/hijos. Consideran, igual que los niños, que ellos no lloran excepto si es porque el padre o docente los regañó o si se trata de desahogo de frustraciones o ira. Por su lado, según las niñas, entre pares, entre más “machito” quiere parecer un compañero, más se burlan si llora (GF niñas 3).

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 sino por embarazo, no se conocen bien. Según los niños, en esas situaciones, 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 de nuevo la imagen de familia y su rol en la sexualidad y el género: la adolescente que se embaraza por “buscar en la calle” el amor que no encuentran en la familia (ENT docente hombre 3).

La familia, como imagen fija, pone 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 las/los hijas/os. Esa familia tipo es 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.

## Algunas conclusiones

Las imágenes, como creaciones sociales, sirven como modelos idealizados de ser hombre y ser mujer. Estas imágenes, como herramientas para poder participar de la vida social, sostienen discursos y mantienen vigentes las formas de relacionamiento de género en adultos y niños. A la par, aparecen algunos imaginarios que pueden modificar lo que se presenta como “natural” o “normal”. Un imaginario de mujer que “sale adelante” y llega a “ser alguien” independientemente de la maternidad, a la que imaginan como inevitable. Este imaginario, que es parte de la negociación en la producción y reproducción del género, todavía no está instalado en la subjetividad, por lo que todas las niñas elaboran fantasías de una futura maternidad. Otro de los imaginarios que aparece es la del hombre que ejerce una paternidad responsable. Algo que sigue sin encontrar asidero en los discursos de la cotidianidad de los niños. Entre estas imágenes y la realidad de jefatura femenina en los hogares del municipio hay un diálogo que se elabora en las experiencias de vida de niños y niñas.

Estas imágenes son valorizadas como patrones que habilitan para ocupar un lugar social en la escuela y fuera de ella, que además requiere aceptar el régimen de género como natural, lógico y deseable. El marco normativo fija las imágenes y salda las disputas sociales alrededor de los SSG. La imagen más persistente, aún con 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. La reproducción y la maternidad se muestran como derechos con la posibilidad de “planificarse”. Esta imagen puede desdoblarse en la de la mujer como madre, encargada de la formación y la guardiana moral de sus hijos/as y la de la mujer como esposa, en una familia constituida por una pareja heterosexual y su progenie. Esta imagen de familia heteronormativa, también sostenida y regulada en estos marcos legales, es la que menos modificaciones ha aceptado.

En los debates, los actores que se disputan los sentidos de los imaginarios sobre la mujer, la feminidad, la reproducción y la familia exponen en la polémica las relaciones de poder que sitúan las imágenes y por lo tanto al género y la sexualidad, en la arena política. En la disputa participan actores disímiles. Haría falta profundizar en el lugar y el poder simbólico que ejercen las redes sociales y plataformas de internet sobre los sentidos y los significados en torno al género y la sexualidad, a los que son permeables la escuela y que son frecuentes en los discursos sobre la educación sexual.

Frente a la “mostración”, en la escuela los docentes no se sienten en capacidad de abordar los contenidos de la EIS con exactitud científica, por lo que frecuentemente invitan al personal de salud en su calidad de especialistas y para tratar de forma “técnica” y “despolitizada” el tema. La anatomía y la fisiología se enmarcan dentro del mundo de lo natural alejadas de los procesos de significación social. Las familias, por su lado, se debaten entre la comodidad de delegar en la escuela la educación sexual y la adhesión al imaginario de la sexualidad como privada y, por lo tanto, los padres de familia como los únicos que deben intervenir en la educación de sus hijos. En los últimos años el avance de los discursos conservadores, “antiderechos” (o anti-sexuales, como los llama Pecheny) en disputa con los movimientos feministas y LGBTIQ+ revitaliza las negociaciones alrededor de este imaginario<sup>12</sup>.

Para terminar, las imágenes y los imaginarios del marco normativo están reflejados y, a la vez, reflejan, el régimen de género. En las escuelas estudiadas se encuentran niños y niñas que ya performan las imágenes descritas. Es decir, se producen sujetos sujetados al orden discursivo dominante que circula en la escuela. 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.

## Referencias bibliográficas

- Acuerdo Gubernativo n° 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.
- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: Tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IIICE* (38). Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458>
- 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.
- Bárceñas Barajas, K. (2022). *Movimientos antigénero en América Latina: Cartografías del neoconservadurismo*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bleichmar, S. (1999). La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género. *Revista Argentina de psicoterapia*, 25. Recuperado de <https://espaciopsicopatologico.files.wordpress.com/2017/02/la-identidad-sexual-entre-la-sexualidad-el-sexo-y-el-gc3a9nero-silvia-bleichmar-artc3adculo.pdf>
- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. En Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas (comp.) *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*, (pp. 14-25). FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos, vol. 2. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Sinergias.
- Connel, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas* (14), 156-171.
- Decreto n° 42 (26 de septiembre de 2001). *Ley de Desarrollo Social*. Guatemala.
- Decreto n° 7 (9 de marzo de 1999). Ley de Digificación y Promoción Integral de la Mujer. Guatemala.
- Decreto n° 87 (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.
- DIGEDUCA - Ministerio de Educación. (2012). *Línea Base de Educación Integral en Sexualidad del Nivel de Educación Primaria*. Guatemala: Dirección General de Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Gamazo, C. (26 de junio de 2017). Cómo las (visiones) religiosas impiden la educación sexual en Guatemala [internet]. *Nómada*, Guatemala. Recuperado de <https://nomada.gt/pais/como-las-visiones-religiosas-impiden-la-educacion-sexual-en-guatemala/>
- García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero: Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* (vol. II). Bogotá, Colombia: Departamento de Investigaciones, Universidad Central.
- Gobierno de Guatemala. (11 de marzo de 2022). #MensajePresidencial | El presidente @DrGiammattei presenta información importante sobre del Decreto n°18/2022, Ley para la Protección de la Vida y la Familia. Guatemala. Recuperado de <https://twitter.com/i/broadcasts/1mnGedVygeAKX>
- INE (2018). *XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (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/>

- Longo, M. J. (05 de marzo de 2023). El país que abandona a 500,000 niñas madres cada cinco años. *Plaza Pública*. Recuperado de <https://www.plazapublica.com.gt/content/el-pais-que-abandona-500000-ninas-madres-cada-cinco-anos>
- 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/>
- Maffia, D. (2007). Género y ciudadanía. *Encrucijadas* (40). Recuperado de <http://repositorioubi.sisbi.uba.ar>
- Ministerio de Agricultura, Ganadería y Alimentación. (9 de marzo de 2022). *Guatemala es oficialmente reconocida como Capital Provida de Iberoamérica*. Guatemala. recuperado de <https://www.maga.gob.gt/guatemala-es-oficialmente-reconocida-como-capital-provida-de-iberoamerica/>
- 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.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, (184), 40-44.
- Muñoz Onofre, D. R. (2004). Imaginarios de género. En C. I. García Suárez, *Hacerse mujeres, hacerse hombres* (pp. 93-125). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- 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](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7324/ev.7324.pdf)
- Pecheny, M. (2013). Las políticas públicas y las sexualidades. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*, (83), 24-31.
- Redacción AFP. (19 de diciembre de 2019). Persisten matrimonios de menores de edad en Guatemala pese a prohibición. *Prensa Libre*. Recuperado de <https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/persisten-matrimonios-de-menores-de-edad-en-guatemala-pese-a-prohibicion/>
- Shotter, J. y Sinnott, E. (2001). *Realidades conversacionales la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Sigüenza, G. A. (2010). *Código civil: Decreto Ley número 106: anotado y concordado*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar- Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- 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#>
- UNESCO (2010). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad*. Vol. I. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vaticano/EFE. (16 de octubre de 2015). Iglesia Católica cree “desastroso” la educación sexual que se imparte a niños. *Prensa Libre*. Recuperado de <https://www.prensalibre.com/internacional/iglesia-catolica-cree-desastroso-la-educacion-sexual-que-se-imparte-a-nios/> (julio de 2019)
- VOA Voz de América. (15 de noviembre de 2009). *Iglesia contra educación sexual*. Estados Unidos. Recuperado de <https://www.voanoticias.com/a/iglesia-contra-educacion-sexual-70203467/85541.html>
- Weeks, J. (1999). O corpo y a sexualidade. En G. Lopez Louro, *O corpo educado* (págs. 35-84). Belo Horizonte, Brasil: Autentica.

## Notas

1 Guatemala es un país centroamericano de clima templado y geografía montañosa de 14.901.286 habitantes (40% de ascendencia maya). El analfabetismo alcanza al 18,5% de la población y 43% estudió solo el nivel primario. Las familias están conformadas en promedio por 4,5 personas y 24,3% de los hogares tiene jefatura femenina (INE, 2018).

2 Tratados internacionales ratificados (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).

3 La Declaratoria Prevenir con Educación, suscrita entre Ministerios de Salud y Educación de América Latina en 2008 como parte de una iniciativa regional impulsada por UNESCO y UNFPA en el marco de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Se renovó en 2015 y nuevamente para el periodo 2021-2025. Localmente, en 2010, 2012 y 2013 se suscribieron cartas nacionales y convenios interinstitucionales para el avance de la Declaratoria y otras leyes conexas.

4 A finales de 2016 InteRed se acercó al Instituto EducaGuatemala 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. El proceso de creación de los instrumentos, recolección de información, sistematización, análisis y redacción se dio entre junio y octubre de 2018.

5 Es Municipio, originalmente era un poblado de la etnia poqomam. Posterior al terremoto de 1976 que provocó desplazamientos hacia la ciudad, en el Municipio se crearon asentamientos precarios de población mestiza. Actualmente, este Municipio de barrancos y montañas sigue teniendo población sin acceso a agua corriente ni cloacas en las zonas rurales. Hay problemas ambientales derivados de la contaminación del río que cruza el Municipio y de la extracción legal e ilegal de arena. Solo 6 de cada 10 niños/as y adolescentes en edad escolar están en la escuela y casi la mitad de las personas adultas es analfabeta. De sus 61 establecimientos de educación primaria, el 55% corresponde al sector público, pero atiende al 78% de la matrícula (Subdirección de Análisis Estadístico e Información Educativa, 2019). De quienes abandonan la escuela en la primaria, un tercio lo hace para trabajar. Un tercio de las madres tuvo a su primer hijo/a entre los 15 y los 19 años y 4 de cada 10 mujeres se considera ama de casa.

6 La Fundación Pedro Poveda, 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 han permitido la sostenibilidad. Desde 2004 tiene el apoyo de InteRed (Red de intercambio y solidaridad). Su Proyecto Socioeducativo contribuye a una educación de calidad para niños/as, 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. Tiene proyectos educativos dirigidos al profesorado y a la población en edad escolar excluida del sistema educativo.

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

8 En una conferencia de prensa el 1/2/2006 el Cardenal Quezada Toruño sostuvo en una mano una caja de píldoras anticonceptivas y en la otra, una bala.

9 De 2018 a 2022 el Observatorio de Salud Sexual y Reproductiva (Osar), registró 501.030 niñas y adolescentes embarazadas. En 2021 fueron 2.124 embarazos y 2.041 nacimientos de madres de 10 a 14 años (Longo, 2023).

10 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.

11 En diciembre 2022 el grupo de redes sociales No te Metas con Mis Hijos-Guatemala se reactivó para denunciar la iniciativa de ley de educación sexual y para invitar a sus adherentes a asistir a la primera feria de Educación Integral en Sexualidad y Prevención del Delito para “conocer más de ellos”: en su página difunden denuncias de situaciones no verificadas que consideran “imposición de la ideología de género” en escuelas del continente.



12 Se sugiere la lectura de casos de México y Sudamérica en el libro coordinado por Karina Bárcenas Barajas (2022).