



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

“Análisis de la propuesta curricular (2018) sobre educación sexual a nivel secundaria en Puebla, desde la perspectiva crítica de los derechos humanos, las pedagogías y los feminismos”.

T E S I S

para obtener el grado de

MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Norma Angélica Molina Padilla

Directora de tesis

Dra. Miriam Moramay Micalco Méndez



San Luis Potosí, S.L.P., a 30 de septiembre de 2017

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Tengo a tantas personas que mencionar y agradecerles que me es difícil comenzar con estas líneas. Sin embargo, espero poder expresar por medio de este espacio todo el agradecimiento que les tengo por haberme apoyado tanto. El primer agradecimiento va para mi familia; para mi padre quien a pesar de parecerle una idea descabellada me apoyó y sé que confió en mí para salir adelante; mi madre quien se preocupaba porque estuviera bien; mi hermano, pequeño Elvin eres uno de mis más grandes pilares y para mi hermana quien a pesar de que ambas sabemos que el camino no es ni será sencillo; hemos decidido caminarlo. Agradezco a Dios la fortaleza para poder continuar con el proceso.

Para mi comité de tesis; Doctora Miriam, gracias por ayudarme a sentir coraje para hablar, hay veces que sólo necesitamos que crean en nosotras y usted lo hizo. Kari, me ayudaste muchísimo con tu guía, con tus conocimientos; el sólo poder escucharte fue valiosísimo, jamás voy a olvidar el seminario que nos impartiste, tu mirada fija y llena de rabia por las injusticias, pero además, fue una mirada de compromiso y de lucha. ¡Eres maravillosa! Y finalmente, Azael, fuiste duro conmigo, al inicio me sentí tan vulnerable, no sabía por dónde caminar, pero siempre creíste en mí, a pesar de mis miedos, me apoyaste, me leíste, confiaste, me guiaste, me escuchaste. Sin duda, eres parte fundamental de mi trabajo de investigación, te aprecio muchísimo. Además me ayudaste a sentirme libre y segura para expresar mis ideas sin miedo. Gracias por tanto. Isa Lara, por compartirte de tus conocimientos y experiencias para mejorar la investigación.

También va para ti, Lalo, porque siempre creíste en mí, me dedicaste tiempo, y me hiciste ver que yo puedo, ¡Eres el mejor!. Aldo, también tienes un lugar especial en la conclusión de este trabajo, gracias por los mensajes de apoyo y ayudarme a no abandonar el camino. Fortino, mi querido profesor, sin usted esta tesis no hubiera podido ser concluida de esta manera. Además del agradecimiento, lo admiro muchísimo, ojalá en la docencia existieran más personas como usted. Paco, amigo querido, gracias por las charlas en los tacos. Gaby, mi hermosa amiga poblana, este camino lo recorrimos juntas, como hermanas, te quiero mucho, gracias por acompañarme, para Sindy, Quique, Laurita, mis compañeros de la maestría por las charlas, los abrazos y los consejos. También para el programa de Maestría en derechos humanos por haber confiado en mí y darme la oportunidad de transformar mi vida.

Para Marcin, me ayudaste a concluir, me apoyaste con el último esfuerzo de este proceso, muchas gracias por eso y por tanto amor. Para Laurita, por creer en mí, y por trabajar codo a codo con las mujeres. Para ti, Chuy, porque sin ti yo no estaría escribiendo ahora estas líneas, gracias por la incondicionalidad, amigo querido.

A mis compañeros de la casa; Gaby, Enrique y Ricardo por escucharme, apoyarme, y procurarme, les quiero tanto.

De manera muy especial, les agradezco a mis compañeras feministas; a las chicas del TALLER; desde que las conocí me ayudaron a ver el mundo de otra manera, y que la lucha es todos los días, que la rebeldía está en nuestros corazones. Natali, Gab, Fab, Carmen y muchas otras quienes me ayudaron a no tener miedo. A mis compañeras feministas de San Luis, a Dino, a todas ustedes por su fuerza y las charlas.

A cada una de las personas que me ayudó en la construcción de esta tesis, porque es un trabajo colectivo, si bien, las letras fueron escritas por mí, no lo hice sola. Esta tesis atraviesa mis sentires, mis dolores, mi rabia por no poder acceder a otro tipo de educación justa, para nosotras las mujeres. Porque somos cuerpos sexuados femeninos que históricamente han sido violados, desechados, mutilados. Creo que es ingenuo de mi parte pensar que la solución está en la educación, pero también creo que desde nuestras trincheras, desde el trabajo académico o en otros espacios debemos hacer algo diferente. Tienen una deuda histórica con nosotras y vamos a luchar por ella. ¡Lucha, lucha, lucha, no dejes de luchar por una vida digna feminista y radical!

LISTA DE ABREVIATURAS MÁS UTILIZADAS

SEM – Sociedad Eugénica Mexicana

ITS—Infecciones de transmisión sexual

UNESCO--- organización de las naciones para la educación, la ciencia y la cultura

ONU—Organización de las naciones unidas

CONAPO—Consejo Nacional de Población

LGBTTTI--- Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travesti, Intersexual

BM--- Banco Mundial

OCDE--- Organización para la cooperación y el desarrollo económico

CEPAL--- Comisión Económica para América Latina y el Caribe

DUDH--- Declaración Universal de Derechos Humanos

PIDESC--- Pacto Internacional de los Derechos Económico, Sociales, Culturales

CEDAW--- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

ONG--- Organización no gubernamental

AGCS--- El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios

ALCA--- Área de libre comercio de las Américas

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| METODOLOGÍA | 6 |
| 1.1. Introducción | 6 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 6 |
| 1.3. Objetivo general | 8 |
| 1.3.1. Objetivos específicos | 8 |
| 1.4. Pregunta de investigación | 9 |
| 1.5. Metodología | 9 |
| CAPÍTULO SEGUNDO | 15 |
| BREVE RECORRIDO HISTÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO | 15 |
| 2.1. Introducción | 15 |
| 2.2. Precedentes que impulsaron la educación sexual en la escuela: Contexto revolucionario | 16 |
| 2.2.3. Transformaciones en el contexto post-revolucionario, la llegada de la educación sexual a la escuela | 20 |
| 2.2.4. Oposición: grupos conservadores y la Iglesia Católica | 26 |
| 2.3. Segunda Reforma educativa: plan de los once años | 27 |
| 2.4. Políticas de población | 29 |
| 2.5. La epidemia del VIH-SIDA | 33 |
| 2.6. Programas integrales de educación sexual, se integra la perspectiva de género | 34 |
| 2.7. Nuevos retos en torno a las políticas de la educación sexual integral | 36 |
| 2.8. Conclusiones | 36 |
| CAPÍTULO TERCERO | 37 |
| MARCO TEÓRICO | 37 |
| 3.1. Introducción | 37 |
| 3.2. Feminismos de (s) coloniales, latinoamericanos e interseccionalidad | 39 |
| 3.2.1. Feminismos poscoloniales, tercermundistas y negros en diálogo con América Latina | 51 |

| | |
|---|-----|
| 3.3. Teorías del currículo, pedagogías críticas; del cuerpo y pensamiento comunitario | 61 |
| 3.2.1. Equidad e inclusión en el currículo | 66 |
| 3.3.2. Capital mental, neurociencias y educación emocional | 72 |
| 3.4. ¿Por qué hablar del BM y la OCDE y no de la UNESCO en temas de educación? | 73 |
| 3.5. Ideología de género en el contexto mexicano, fundamentalismo religioso y movimientos sociales | 75 |
| 3.6. Conclusiones | 79 |
| CAPÍTULO CUARTO | 81 |
| MARCO JURÍDICO EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL EN MÉXICO | 81 |
| 4.1. Introducción | 81 |
| 4.1. ¿Por qué introducir un marco jurídico? | 82 |
| 4.2. Contexto histórico político: una mirada al marco normativo de educación sexual en América latina; tensiones, contradicciones y desafíos | 85 |
| 4.3. Instrumentos universales | 98 |
| 4.3.1. Declaración universal de los Derechos Humanos | 99 |
| 4.3.2. Pacto Internacional de los Derechos Económico, Sociales, Culturales | 102 |
| 4.3.3. Convención sobre los derechos del niño | 105 |
| 4.3.4. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) | 109 |
| 4.3.5. Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará” | 111 |
| 4.3.6. Declaración ministerial “prevenir con educación” | 112 |
| 4.3.7. Derechos sexuales y reproductivos | 114 |
| 4.4. Constitución de los Estados Unidos Mexicanos | 115 |
| 4.4.2. Ley General de Educación | 118 |
| 4.6. Instrumentos regionales | 121 |
| 4.6.1. Constitución de Puebla | 121 |
| 4.6.2. Ley de educación del Estado de Puebla | 123 |
| 4.7. Conclusiones | 124 |
| CAPÍTULO QUINTO | 125 |
| ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL A NIVEL SECUNDARIA | 125 |

| | |
|--|------------|
| 5.1. Introducción..... | 125 |
| 5.2. Reforma educativa..... | 126 |
| 5.3. La llegada del nuevo modelo: Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica | 129 |
| 5.4.Tutoría y educación emocional en secundaria | 137 |
| 5.5. Diversidad e inclusión: Autonomía curricular | 141 |
| 5.6. Formación cívica y ética..... | 143 |
| 5.7. Ciencias naturales y tecnología | 148 |
| 5.8. Conclusiones..... | 149 |
| CONCLUSIONES GENERALES | 150 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 154 |

“Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”. Es la consigna que gritan desde los corazones furiosos, indignados y rebeldes un grupo de mujeres en Argentina. Sin embargo, esta exigencia no sólo se da en aquel país del sur. Diversos grupos, en su mayoría, integrados por mujeres en América Latina exigen a los Estados que respondan ante la clara ausencia de este tipo de educación. Es una exigencia que nace desde las entrañas de los cuerpos que han sido borrados, negados, contenidos, reprimidos, aislados, violados, atacados... Es una deuda histórica, es cuestión de justicia y dignidad.

INTRODUCCIÓN

La sexualidad implica los cuerpos que somos, y su interacción con otras corporalidades humanas y no humanas. En esta interacción implica reconocernos como cuerpos sexuados femeninos y masculinos en relación con contextos específicos que responden a marcos históricos que condicionan las formas en cómo ejercemos nuestras sexualidades. En ese sentido, se ha normado y legitimado formas de estar en el mundo. Es decir, existe un orden *colonial estatal –empresarial-mediático-cristiano*¹; y agregaríamos heterosexual que ejerce poder sobre las decisiones que implican los cuerpos que somos. No obstante, la resistencia por parte de las mujeres y las corporalidades disidentes ha estado presente. El cuerpo como el primer territorio de lucha; en este mundo que nos ha negado un espacio; ellas y ellos gritan: “Existimos y resistimos”.

Ante ese contexto, la escuela como institución pública es y ha sido un semillero de reproducción de ideologías dominantes, asimismo, en ella interactúan diversas corporalidades. Es por ello que es necesario hablar sobre educación sexual desde el ámbito de lo formal, existen muchas formas de abordar este tipo de educación; entre enfoques, metodologías, marcos teóricos y pedagogías. Es decir, qué está permitido decir, qué debe ser silenciado y además patologizado. Toda esta información está depositada en los currículos educativos. No obstante, éstos estarán determinados de acuerdo a las voces autorizadas que

¹ Término acuñado por la antropóloga argentina Rita Segato.

insertan sus visiones del mundo en ellos. Sin embargo, también en ellos encontramos luchas que se materializaron en legislación, movimientos sociales.

A partir de ese contexto es que surge este trabajo de investigación, de la duda. De conocer cuáles son las bases que han llevado a modificar el currículo educativo en torno a la educación sexual. ¿Qué se enseña?, ¿por qué? ¿Desde qué mirada? En consecuencia de esos primeros cuestionamientos llegamos a nuestra pregunta de investigación ¿Cómo se reproducen discursos heteronormativos, sexistas y medicobiológicos en la educación sexual a partir del análisis crítico de la nueva propuesta curricular en dos secundarias del Estado de Puebla? los tres puntos señalados con anterioridad nos llevan a pensarnos a partir de procesos históricos; es por ello que me posicionó desde las teorías des y poscoloniales, porque ellas me ayudaron a realizar una análisis más profundo en torno a las formas de control hacía los cuerpos a partir de la colonización. En esa medida, dentro de los aspectos metodológicos, rescato las técnicas utilizadas y el marco teórico desde el cual sitúo.

Como señalé líneas arriba la conformación del currículo educativo estará en función de los procesos históricos de la época. Es por ello, que en el capítulo 2 incluimos un apartado histórico acerca de la llegada de la educación sexual en México. En el recorrido partimos desde la época previa a la revolución y rescatamos las voces de los movimientos feministas de las mujeres que fueron un parteaguas para que se hablará sobre el funcionamiento de los cuerpos en el ámbito de la escuela pública. Una de las principales demandas de este grupo de mujeres fue en relación a los derechos de las niñas a conocer sus cuerpos sexuados. Posteriormente, analizamos la llegada de la educación sexual en un ambiente postrevolucionario en donde la conformación del estado-nación repercutió de manera importante en los cuerpos. En ese contexto, se pretendió conformar un prototipo de mexicano: “el mestizo”. En ese sentido, analizamos las implicaciones de este pensamiento y su impacto dentro del espacio de la escuela en torno a la educación sexual, particularmente en el cuerpo de las mujeres. También abordamos las políticas de población durante los años 70 y el boom del VIH-SIDA en los 80. Hasta este período el tipo de educación estuvo centrada en aspectos meramente reproductivos. Fue hasta la década de los 90 que hallamos un enorme cambio en las políticas educativas, éste cambio guardo una fuerte relación con la apertura de los tratados de libre comercio en América Latina. La expansión del discurso de

derechos humanos se hizo presente a nivel constitucional, sin embargo, paradójicamente el capitalismo se reforzó haciéndose global y cada vez más destructivo.

El capítulo tercero contiene la mirada desde la cual nos posicionamos frente a este trabajo de investigación. En él ponemos en diálogo las teorías críticas desde los feminismos y las pedagogías. Particularmente nos enunciamos a partir de un feminismo decolonial, latinoamericano y comunitario que nos invita a cuestionarnos lo que aparentemente se había designado como lo natural; nos referimos a la heterosexualidad. Asimismo, denunciamos al sistema patriarcal como una de las formas de opresión hacia los cuerpos sexuados feminizados; cuerpos de mujeres, no obstante, cabe recalcar que los procesos de colonización no impactan de la misma manera a todos los cuerpos. Es por ello, que nos centramos en el concepto de interseccionalidad que nos aportan las feministas en donde las distintas opresiones se vislumbran en los cuerpos: la clase, la raza, el género, posición geográfica entre otras.

En ese sentido, hacemos la denuncia de seguimos leyéndonos a partir de categorías creadas fuera de nuestras realidades. Se nos sigue “analizando” fuera de los espacios de relación. Por lo tanto, se universaliza la categoría mujer. Y mujer cabe para todas las culturas; a partir de ese contexto alertamos sobre seguir utilizando marcos teóricos fuera de nuestras realidades, ya que de ellos emanan políticas públicas, derechos humanos, cambios constitucionales. Es por ello que la perspectiva de género se sigue interpretando desde un marco reduccionista que tan sólo aborda las desigualdades entre hombres y mujeres. Y nosotras tomamos el papel de víctimas frente a los hombres. Es decir, existen dos grupos los que dominan y las que callamos. No obstante, la historia nos ha demostrado que no es así. También retomamos las reflexiones realizadas desde el feminismo poscolonial voces desde la India, haciendo críticas pertinentes y necesarias a las teorías creadas para definir a la mujer del tercer mundo. También retomamos los aportes del feminismo negro, de las mujeres lesbianas que rompen con el pensamiento positivista que nos mantiene alejadas de los llamados nuestro cuerpo. Ellas, crean teoría a partir de lo que el cuerpo grita y nos invitan a pensarnos desde otro lugar.

Por otro lado, retomamos los aportes de los críticos de la educación para analizar cómo ha repercutido este nuevo orden globalizado, en torno a las políticas educativas. ¿Realmente

existe autonomía por parte de los Estados-nacionales para generar procesos educativos que beneficien a las y los estudiantes? O han sido estos insertados violentamente en respuesta de exigencias de organismos internacionales en pro de mejorar el desarrollo económicos a partir de la mirada del capitalismo. Todo ello entra en discusión en este capítulo.

Finalmente problematizamos la llamada ideología de género en nuestro contexto de análisis: Puebla, a partir de un texto de la antropóloga Argentina Rita Segato quien aborda de manera crítica cómo se ha introducido esta nueva coalición entre política y religión dentro de los marcos normativos de los estados.

Gracias al recorrido histórico y a la experiencia propia como activista y feminista. Hemos notado que los movimientos sociales recurren a las legislaciones, a los derechos humanos como instrumentos de lucha y de defensa. No obstante, también reconocemos que existen más de un discurso de derechos humanos, además, de que no siempre los movimientos sociales están en sintonía con las demandas de los movimientos sociales. Sin embargo, sí consideramos pertinente y necesario conocer la legislación en torno al derecho a la educación. Es por ello, que el capítulo cuarto está destinado a ubicar los marcos normativos en torno a la defensa de la educación sexual. Si bien, nos parece importante conocerlos, reapropiármolos, darles sentido. Sí recalamos que éstos no son entes neutrales; es decir, responden a historias de lucha, pero también están enmarcados en un contexto de contradicciones. Es por ello, que los hemos analizado desde una perspectiva crítica pero también situada de acuerdo al devenir de la época. Y reiteramos que sus análisis deben ser constantes y siempre vistos desde la posición del que sufre, del oprimido, oprimida. En ese sentido, nuestra sujeta de análisis serán las mujeres.

Partiendo de lo anterior comenzamos el análisis haciendo una recopilación en torno a los marcos normativos de la educación sexual en los países del *sur*.² En ese sentido, incluimos en nuestro análisis a Argentina, Brasil, Colombia, Sostenemos que leer a México a través de la globalización nos ayudará a situarnos con respecto a países que se encuentran en procesos similares al nuestro. También analizamos que los estados se encuentran cada vez más debilitados en torno a sus regulaciones internas y por ello, encontramos este tipo de

² Categoría utilizada para hacer referencia a los países no hegemónicos, antes llamados países tercermundistas o en vías de desarrollo

fenómenos tan parecidos en América Latina, sin embargo, cada uno de ellos, tiene aspectos específicos de acuerdo las características del contexto.

Posteriormente tomamos los instrumentos de derechos humanos a nivel internacional que defienden los derechos la niñez y las y los jóvenes. Asimismo, los que abogan por una educación integral en torno a las sexualidades. En esa medida, retomamos los instrumentos nacionales que abordan cuestiones de género y educativos. Finalmente analizamos el marco normativo del estado de Puebla.

El capítulo quinto está destinado al análisis del nuevo currículo educativo, hoy llamado: plan y programas de estudio para la educación básica. En este apartado problematizamos las voces de los actores que operan el currículo con la actual propuesta. No incluimos una propuesta de currículo porque sería otra tesis completa, además, es un currículo que aún no entra en acción, por lo tanto, necesita ser evaluado. No obstante, sí reconocemos la importancia de los estudios que alertan posibles contingencias tal es el caso de uno de los fines de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO PRIMERO

METODOLOGÍA

1.1. Introducción

La presente investigación tiene como finalidad conocer la forma en cómo se reproducen los discursos heteronormativos, sexistas y médico-biológicos en torno a la educación sexual por medio de la lectura crítica del plan y programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral, el cual se aplicará a partir del ciclo escolar 2018-2019 y de las voces de algunos actores que operan el currículo en dos secundarias del estado de Puebla: una de ellas localizada en Amozoc de Mota y la otra en la zona urbana del estado. Asimismo, el análisis involucra actores clave de acuerdo a las características de la época, es decir, hablamos en términos de un mundo globalizado.

1.2. Planteamiento del problema

Históricamente, la educación sexual, en su mayoría, ha quedado en manos del estado, la escuela, la iglesia y la medicina. No obstante, actualmente, los fenómenos ligados a la globalización han rebasado las fronteras de los Estados-nacionales, además de los cambios que ha experimentado el modelo económico; es decir, lo voraz que se ha vuelto el capitalismo. Ante ese nuevo panorama, es de suma importancia, incluir a los organismos internacionales y al mercado. Éstos han ejercido gran influencia en la forma en cómo vivimos y ejercemos nuestra sexualidad, además de las instituciones ya mencionadas. En palabras de Sassen, S. “Las formas institucionalizadas tenderán a poseer sus propias subculturas, pautas formales e informales, regímenes normativos, grupos de actores sociales y lógicas de poder”.³ En ese sentido, los programa, contenidos, y la forma en cómo se imparte educación sexual se verá influenciado, en gran medida, por lo que éstas instituciones consideran debe enseñarse, silenciarse o patologizarse.

Desde ese escenario, la educación básica en el ámbito formal ha pasado por varios momentos. Estos momentos han tenido sus propios enfoques y metodologías. Actualmente,

³SASSEN, Saskia, *Una Sociología de la Globalización*, Katz, Argentina, 2007, p. 22.

el enfoque por el cual se rigen la mayoría de los centros educativos, desde el nivel básico hasta superior, es el de competencias. Este enfoque ha sido objeto de críticas debido a que se considera individualista; al servicio del mercado. Sin embargo, ha dado algunos giros de acuerdo a la última propuesta curricular; la cual desarrollaremos más adelante.

Las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo.⁴

En ese sentido, lo que se enseña está regulado por el Estado, y éste responde a exigencias internacionales; el cual por medio de las políticas públicas educativas se ha encargado de reducir significativamente el pensar y centrarse solo en los productos. Ahora llamados contenidos, aprendizajes clave, competencias. En ese orden, Gorostiaga. J; Martíné, E. sostienen que “las reformas educativas a niveles nacionales y sub-nacionales son a la vez una respuesta y un medio a través del cual la globalización impacta en lo social”.⁵

De acuerdo a la experiencia profesional, los programas de educación sexual tienen como objetivos principales: reducir los embarazos no deseados, la anticoncepción para el control de la natalidad y visibilizar las consecuencias de un “mal ejercicio de la sexualidad” que se materializa en las infecciones de transmisión sexual. Sin embargo, muy pocas veces se introducen temas relacionados al género, la “diversidad sexual”, el placer, erotismo y relaciones de poder en donde los cuerpos reproductivos de las mujeres terminan siendo los más golpeados. La biomedicalización de la sexualidad, es la metodología más utilizada en la mayoría de las escuelas, desde un enfoque bastante reduccionista.

Hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad. Y entiende que “los aparatos”, o más recientemente la reproducción de la

⁴ DEL REY, Angélica, “Crítica de la Educación por competencias” en *Universitas Revista de Ciencias sociales*, núm.15, 2011, p. 235.

⁵ GOROSTIAGA, José; MARTINÉ, Eduardo y TELLO, César. “Globalización y educación en América Latina: contrastando perspectivas académicas y de organismos internacionales”, I Encuentro Latinoamericano de estudios comparados en educación. “Hacia una educación de calidad para todos. desafíos para la perspectiva comparada”, Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 14 al 16 de junio de 2007, p. 5.

vida, son contenidos que cómodamente se pueden enseñar en “Ciencias Naturales”, del nivel primario para reforzarse, con más profundidad, en “Biología” del nivel medio. [...] lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, contenido, camuflado, trastocado o simplemente extirpado. Y siempre medido estadísticamente.⁶

La construcción hegemónica de la sexualidad se encuentra en un campo de tensión, polémico. El nuevo orden mundial prima el mercado sobre cualquier otra forma de vida. Este proyecto, propone identificar y analizar cuáles son los elementos que están en la base de las actuales metodologías, contenidos y programas de la educación sexual impartidos en la escuela, como institución y como nicho relacional.

1.2.1 Objetivo general

Analizar las formas por las cuales se reproducen discursos heteronormativos, sexistas y biomédicos en la educación sexual a nivel secundaria, por medio del análisis crítico de los programas, metodologías, pedagogías y contenidos a partir del nuevo plan del modelo educativo.

1.2.2. Objetivos específicos

- ✓ Analizar históricamente los procesos que han llevado a impartir educación sexual en la educación formal a partir de la década de los años 20 a la actualidad.
- ✓ Realizar un diálogo con las teorías feministas, las pedagogías críticas y del derecho en torno a las metodologías, contenidos y programas actuales de la educación sexual.
- ✓ Identificar los tratados nacionales e internacionales vinculados a la educación sexual y derechos humanos.
- ✓ Analizar el plan del nuevo modelo educativo en sincronía con las voces de los actores que lo operan.

⁶ MORGADE, Graciela et al., Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”, en Graciela Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual*, La Crujía, Buenos Aires, 2011, 37.

1.2.3. Pregunta de investigación

¿Cómo el currículo educativo en la escuela secundaria pública del estado de Puebla reproduce discursos heteronormativos?

¿Cómo el currículo educativo en la escuela secundaria pública del estado de Puebla reproduce discursos sexistas?

¿Cómo el currículo educativo en la escuela secundaria pública del estado de Puebla reproduce discursos médico-biológicos y desde dónde se mira cuando se habla de ellos?

1.3. Metodología

Como se ha señalado con anterioridad el objetivo principal de este trabajo de investigación se centra en el análisis del currículo. Sin embargo, el nuevo currículo será implementado a partir del 2018. Y su primera evaluación será en 2024. Si bien, no podemos analizarlo en la práctica sí consideramos importante hacer una lectura crítica del mismo; asimismo incluimos algunas de las voces de los futuros operadores de este currículo y cómo perciben las modificaciones en términos de educación de la sexualidad integral.⁷ Si bien el objetivo de este análisis es entorno a aspectos de las sexualidades, lo hemos leído desde una perspectiva amplia; es decir, desde los fundamentos pedagógicos y legales hasta la mirada del marco internacional que involucra su implementación. Para ello, el enfoque que hemos utilizado es de carácter cualitativo; en palabras de Gayou: “la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales y grupales”.⁸

Asimismo, como desarrollamos en el capítulo teórico, el análisis del documento parte desde una perspectiva crítica que incluye a los feminismos, derechos humanos y las pedagogías. En ese sentido, compartimos la visión acerca de esta perspectiva del sexólogo mexicano quien apunta que la teoría crítica no sólo busca encontrar el error o la falla, sino en el análisis de los significados, incluso de aquéllos ocultos para el propio autor.⁹ Es decir,

⁷ Término que utilizan en el currículo educativo

⁸ ALVAREZ, GAYOU, *Cómo hacer investigación cualitativa*, p. 41

⁹ ALVAREZ, GAYOU, *Cómo hacer investigación cualitativa*, p. 44

situándonos desde la perspectiva crítica no pretendemos decir lo que está “mal” sino, enunciar lo silenciado. En ese sentido es claro, que nos encontramos frente al análisis de un texto; es por ello que nos apoyamos de la hermenéutica crítica que señala que “la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas. También se han introducido sesgos basados en la clase social, la raza y el género”.¹⁰ Si bien se considera a Jürgen Habermans como uno de los principales exponentes de esta corriente. Nosotras nos enunciamos a partir de la interseccionalidad de los feminismos latinoamericanos y des y poscoloniales.

Como ya mencionamos líneas arriba, no sólo nos quedamos con la interpretación del texto, es decir, consideramos el análisis también desde las voces de sus operadores. Y por lo tanto, realizamos una serie de entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos encargados de aplicar el currículo. La entrevista cualitativa “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de su experiencia [...] además de que busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación”.¹¹ Otra técnica utilizada durante este análisis fue la observación. No obstante, sabemos que no somos ajenas al proceso de investigación, ni a la recolección de “datos”. Es decir, en este trabajo me incluyo,¹² porque me asumo como sujeta con una orientación política y de vida clara desde los feminismos; la cual ha sido nutrida por diversas mujeres en colectivo. Es decir, tanto mi mirada como el aporte de esta investigación han sido resultado del conocimiento compartido por muchas personas. Por lo tanto, en éste análisis va inmersa mi subjetividad como feminista, investigadora y como parte del “problema” analizado.

Siguiendo con la metodología ya señalada, las entrevistas se realizaron en dos secundarias del estado de Puebla; debo aclarar que fue complicado entrar a las instituciones. En un primer momento, planteé éste estudio en San Luis Potosí, me acerqué a la Secretaría de Educación Pública para poder lograr tener acceso a las secundarias para aplicar las

¹⁰ÁLVAREZ, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós, México, 2003, p. 83.

¹¹ *Ibidem*, p.109.

¹² Hablo en primera persona, debido a que aclaro que mi subjetividad está inmersa en los resultados de éste análisis. Y por lo tanto, no soy un ente pasivo frente a los discursos ya sea por parte de los docentes o al momento de analizar el texto.

entrevistas. Sin embargo, no se me permitió, debido a que se considera un “tema delicado”. Ante ello, decidí, que debía realizar el trabajo de campo en mi estado natal: Puebla. Previo a mi ingreso al programa de maestría, trabajé como coordinadora de una campaña sobre educación sexual a nivel secundaria; esto como resultado de la gestión que realizó el programa escuela y salud en donde Secretaría de Salud y Secretaria de educación pública trabajaron intersectorialmente. Gracias a ello, conocí al profesor Fortino quien fue fundamental para el desarrollo de éste trabajo de investigación.

En ese contexto, el profesor Fortino gestionó mi ingreso a las instituciones educativas, no obstante, él argumentó a los funcionarios que yo era su sobrina, por lo tanto, el acceso a las escuelas sería también como un favor para él. Cabe señalar que el acceso a las instituciones se dio dentro de un marco “legal”; es decir, a pesar de que yo entraría como sobrina del profesor, sí gestioné mi ingreso como estudiante de maestría que realizaría una investigación. Particularmente, en esta acción me parece importante señalar las credenciales necesarias para poder acceder a las instituciones que aparentemente son públicas. Es decir, se me facilitó el ingreso por guardar una relación aparentemente familiar con una persona que trabaja en SEP; de otra manera hubiera sido casi imposible poder entrar a la institución. Otra razón es la sobrevaloración que se tiene a los investigadores; es decir, al ponerme la etiqueta de investigadora automáticamente se me abrió el espacio a la institución. Otro punto importante, fue que antes de que yo mostrara que era estudiante de maestría se me trato de forma diferente por mi aspecto, incluso, la coordinadora me dijo que no estaban recibiendo el día de hoy a personas de servicio social. Todo ello, porque soy una mujer joven, mi aspecto no guarda relación con lo que debería ser una “investigadora”.

La forma en que se eligieron las escuelas fue gracias a una entrevista que realice en secretaría de salud a la responsable del programa de sexualidad y adolescentes. Ella me informó que en 2014 se realizó un estudio para identificar los municipios con mayor índice de embarazos adolescentes. Si bien éste análisis no se centra en los embarazos, sí consideramos importante rastrear esta información y a partir de ahí seleccionar las escuelas. Los principales municipios fueron los siguientes: Amozoc, Huejotzingo, San Pedro Cholula, San Andrés Cholula, San Martín Texmelucan, Tehuacán y Puebla.¹³

¹³ Véase <http://enbuenplan.org/index.php>

A partir de la información recabada; se seleccionaron dos instituciones: la primera de ellas fue la secundaria técnica 90 en la localidad de Amozoc de Mota. Amozoc pertenece a la zona metropolitana del estado Puebla. La escuela secundaria técnica, es una institución que concentra un alto número de estudiantes en los dos turnos que oferta. Hicimos las entrevistas en el turno matutino el cual mantiene una matrícula de alrededor de 800 estudiantes. Cabe señalar que las entrevistas se hicieron en un contexto de protesta. En septiembre de 2016 el frente nacional por la familia salió a las calles a protestar en contra de la educación sexual en las escuelas apoyados de una supuesta ideología de género.¹⁴

La segunda institución fue una secundaria general en la zona centro de Puebla; la forma en cómo se eligió fue debido a que el profesor Fortino conoce a un profesor que tiene acceso a ésta institución. Además de que se ha seguido de cerca la forma en cómo trabajan los directivos, y docentes en esta escuela debido a que ha presentado problemas de prostitución y venta de drogas al interior de la misma. Es decir, estaba catalogada ante SEP como una escuela “problemática” a la cual se debía prestar atención específica.

En total se realizaron 20 entrevistas entre funcionarios, docentes, directivos y personal administrativo.

| | Directivos | Docentes Formación cívica y ética | Docentes de ciencias | Personal administrativo | Funcionarios | Coordinadores académicos | Psicólogos/médicos | Prefectos |
|-------------------------|---|--|-----------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------------|------------------|
| Comunidad Amozoc | 1 director general y 1 sub director general | 2 docentes | 1 docente | 1 | | 2 | 1 | 2 |

¹⁴ Nos parece importante señalar el contexto en que se encontraba el estado debido a que en las entrevistas encontramos reflejado lo que ocurría fuera de las aulas.

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|---------------|--------------|---|---|---|---|---|
| Puebla | 1 directora general y 1 subdirectora general | 2 docentes | 1 docente | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Total de entrevistas | 4 | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |

Durante todo mi trabajo de campo, encontré información sumamente valiosa que desbordaba mis preguntas de investigación. Es decir, yo buscaba cómo se reproducían discursos heteronormativos, sexistas y médico biológicos en el currículo educativo. Sin embargo, las voces de los actores que lo operan me planteaban su temor frente a la Reforma educativa, además de que enunciaron en diversas ocasiones los conflictos entre “el gobierno y la iglesia católica”. Asimismo, existía un enorme desconocimiento en torno a la perspectiva de género. Las y los docentes se encontraban en una posición de incertidumbre frente a este nuevo orden y no sabían cómo enfrentar lo que en sus palabras “ahora se está viviendo”.

Las entrevistas las realicé en un contexto de tensión para todo el país en torno a las modificaciones al currículo. En los medios de comunicación; sobre todo en las redes sociales se difundía información sin ningún fundamento que atacaba a la educación sexual. En ese sentido, se alertaba a la comunidad ante una supuesta ideología de género que llegaría a las escuelas por medio del nuevo currículo educativo; se difundieron vídeos en donde se mostraba supuestamente los nuevos libros de texto que incluían información acerca de parejas del mismo sexo, entre otras. No obstante, de acuerdo a información proveniente de SEP, los libros de texto aún no se daban a conocer; es decir, no circulaba ninguno de manera oficial. Todo ello, desembocó en una protesta a nivel nacional liderada por el Frente Nacional de la Familia (FNF). En donde se dejaron ver líderes religiosos, políticos y creyentes.

En enero de 2017 tuve la oportunidad de realizar una estancia de investigación en Argentina. Durante mi estancia tomé dos seminarios impartidos por la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Uno de los seminarios era referente al derecho a la educación en América Latina y políticas públicas. Este espacio de diálogo en el seminario reunió diversas voces; es decir, en él había personas de diferentes países de América Latina. En ese contexto, pude compartir experiencias con colegas de Colombia, Brasil, Perú, Chile, Panamá, Guatemala, Uruguay y evidentemente Argentina. Durante el diálogo en torno a las políticas educativas surgió la discusión hacía la educación sexual. Todos los colegas que mencioné de los países que ya enuncié habían vivido situaciones similares a las de mi país. Fue en ese momento que comprendí que mis categorías de análisis debían modificarse; es decir, ser más abarcadoras. Me encontraba ante un fenómeno que sí bien era educativo, no lo podía leer tan solo en el espacio de las aulas, de la educación. Era un fenómeno de escala global que impactaba en el ámbito de lo local. Asimismo, el auge de las neurociencias en el espacio educativo no sólo pasaba en México, también es una realidad en América Latina. Le agradezco a la Dra. Myriam Feldfeber por compartirme sus trabajos en torno a este nuevo orden empresarial que se inserta en las instituciones educativas.

Otro de los seminarios que tomé fue colonialidad, raza, género y sexualidades, cartografías pos y des coloniales desde los feminismos del sur. Este seminario me ayudó a leer los impactos del mundo globalizado en los cuerpos sexuados de las mujeres. A identificar que sí bien la protesta en torno a la ideología de género se dio en un marco internacional no impacta de la misma manera en América Latina, ni en México, ni en Puebla, ni en Amozoc. También volví a los movimientos sociales, a la defensa de los territorios, del primer territorio: el cuerpo.

Es por lo anterior que las categorías de análisis que use parten desde el conocimiento situado de las mujeres, el mercado, la globalización, y los movimientos sociales.

“Mujer, Madre del Hombre.
“Humillada hasta lo más profundo de tu ser.
Para el fraile eres la imagen del pecado;
para el político, instrumento de placer;
para el artista, quizás un tema estético y
para el sabio, un «caso» que no ha podido resolver”.¹⁵

CAPÍTULO SEGUNDO

BREVE RECORRIDO HISTÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN LA ESCUELA PÚBLICA EN MÉXICO

2.1. Introducción

Diversas reflexiones realizadas desde la filosofía han roto con la mirada reduccionista en torno al cuerpo. Una de las aportaciones ha sido reconocer que somos un cuerpo y no tenemos un cuerpo¹⁶; por lo tanto somos cuerpos sexuados. En ese contexto, podemos afirmar que la educación sexual (implícitamente) ha estado presente en la escuela desde su creación, debido a que no podemos dejar la sexualidad de lado, forma parte del cuerpo que somos. Sin embargo, para fines del análisis, el recorrido histórico será a partir de la reforma educativa de 1934. Porque es en ésta en dónde se hacen modificaciones sustanciales a la ley, como consecuencia se abrirá paso a la educación sexual en las instituciones de educación pública.

La educación sexual, en lugares categorizados como públicos ha sido tema de discusión constante por diversos actores de la sociedad. En ese sentido, la escuela como espacio público por excelencia ha estado en el centro del debate. Por ello, conocer el contexto social, político y económico que llevó al estado a modificar sus políticas educativas en torno a la educación sexual es fundamental para tener un mayor alcance en su análisis actual.

El objetivo de este capítulo consiste en enmarcar históricamente la educación sexual desde una perspectiva crítica. Consideramos que hablar de sexualidad en el entorno escolar, no sólo involucra una serie de teorías vacías de contenido. Es decir, en todo este entramado de relaciones se ven involucradas cuestiones que atraviesan aspectos económicos, políticos, culturales, de género y geográficos.

¹⁵ MICHEL, Concha, “Dios, nuestra señora”

¹⁶BOVIO, Arturo, *Las fronteras del cuerpo. Crítica a la corporeidad*, Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1998.

Reconocemos que el currículo educativo responde a diversos procesos históricos. Entre ellos, los movimientos que sembraron precedentes importantes en torno a la llegada de la educación sexual en la escuela; movimientos conformados, en su mayoría, por mujeres. Posteriormente dentro del marco post revolucionario se hace la primera reforma educativa, gracias a ella, llega por primera vez la educación sexual al ámbito de la escuela formal. Como ya se ha mencionado se desglosan los factores que ayudaron a que se hablara de sexualidad en la escuela.

Posteriormente, en el año de 1946 nos encontramos con momentos aparentemente muertos para la educación sexual. Sin embargo hay modificaciones nuevamente al artículo 3° constitucional, es decir, la segunda reforma educativa. Hecho que no consideramos menor, debido a que es a partir de ella que se incluyen libros de texto gratuito. Además se refuerza la laicidad en la educación.

Otro salto a la historia, pone de manifiesto la necesidad de vincular la educación sexual con la salud. En ese sentido, la preocupación latente de contraer VIH-SIDA, produce este cambio. Enseguida, llegamos a la década de los años 90, en esta época cambia el concepto de educación sexual por educación sexual integral, se introduce la perspectiva de género y se visibiliza la complejidad de la sexualidad humana. Por último, abordamos brevemente los impactos de la Declaración ministerial Prevenir con educación.

2.2. Precedentes que impulsaron la educación sexual en la escuela: Contexto revolucionario

El contexto revolucionario, trajo consigo diversas transformaciones. En el ámbito de la educación, los cambios fueron determinantes para los procesos políticos, económicos y culturales del país. Dentro de ese marco es que nace la educación sexual. No obstante, su creación, no fue de manera espontánea, es decir, existieron previamente diversos actores y movimientos sociales, sobre todo de grupos feministas; que exigieron al estado la inclusión de temas relacionados a la higiene y fisiología de los cuerpos.

En palabras de Ellacuría “la fundamentación de los derechos humanos no se hace primariamente sobre la misericordia sino sobre la justicia, exigida por la violación de los

derechos humanos”.¹⁷ Desde esa reflexión, consideramos importante visibilizar la movilización previa a la primera reforma educativa.¹⁸ En el marco del movimiento social, encontramos los primeros congresos feministas celebrados en Yucatán. Éstos tenían diversas demandas; entre ellas, era visibilizar la necesidad de introducir educación sexual en el espacio de la escuela. Hermila Galindo,¹⁹ fue uno de los tantos rostros del movimiento. Ella elaboró un texto titulado “La mujer del porvenir”, que se leyó en el Congreso en el año de 1916. En él se rescata la cita siguiente:

Un pudor mal entendido y añejas preocupaciones, privan a la mujer de conocimientos que no le son sólo útiles, si no indispensables, los cuales una vez generalizados, serían una coraza para las naturales exigencias del sexo: me refiero a la fisiología y anatomía que pueden conceptuarse como protoplasmas de la ciencia médica que debieran ser familiares en las escuelas y colegios de enseñanza secundaria y que se reservan únicamente a quienes abrazan la medicina como profesión. Igual cosa digo respecto a cuidados higiénicos desconocidos en la mayoría de las familias y aún ignorados intencionalmente con el absurdo pretexto de “no abrir los ojos a las niñas”. Las madres que tal hacen contribuyen a la degeneración de la raza, porque esa mujer linfática, nerviosa y tímida no puede dar hijos vigorosos a la Patria. Esparta cuya virtud y elevado prestigio nadie pone en duda, mantenía a sus hijos pequeños, hombres y mujeres, enteramente desnudos hasta la edad de la pubertad, con el objeto de que la piel se acostumbrara a todas las intemperies para fortalecer a la juventud físicamente, y con el fin también de precaver a la adolescencia contra la malicia y la curiosidad que son los peores incentivos del instinto sexual. En nuestros días, aquella sabia costumbre puede y debe suplirse por medio de nociones amplias en las ciencias que hemos señalado y también con el prudente consejo de las madres.²⁰

¹⁷ ELLACURÍA, Ignacio “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares” en *La lucha por la justicia Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*, ed. Juan Antonio Senet, Universidad Deusto Bilbao, 2012, p. 301.

¹⁸ En ese contexto, "Artículo 3o. "La educación será socialista Y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social"(“Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior” en *Cámara de diputados*

<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>, consulta: 25 de octubre de 2016.

¹⁹ ORELLANA, Laura, "La mujer del porvenir raíces intelectuales y alcances del pensamiento feminista de Hermilia Galindo, 1915-1919. En *Signos Históricas*, núm 5, UAM, México, enero-junio de 2001, 109-137.

²⁰ GALINDO, Hermila “la mujer del porvenir” , primer congreso feminista de Yucatán, enero de 1916

La cita anterior, debe leerse y analizarse a partir del contexto de la época. Es decir, un escenario previo a la revolución. En ella, encontramos que el acceso a la información en torno a la fisiología, anatomía y funcionamiento de los cuerpos era tan sólo privilegio de unos cuantos. Por lo tanto, quienes podían acceder a ese espacio privilegiado de información eran los hombres de ciencia.

Por otro lado, aunque la autora enfatiza en la importancia del conocimiento médico y científico, no deslegitima los saberes de las madres, aunque éstos deben ser prudentes. Finalmente, asigna la tarea de impartir educación sexual a la escuela. En ese escenario se dibujan las primeras demandas por parte de los movimientos sociales en torno a la necesidad de incluir educación sexual en estos espacios.

Hermila fue tan sólo una de los tantos nombres que lucharon por crear mejores condiciones para las mujeres. Existieron otros nombres. El trabajo y la lucha de muchas de ellas marcaron un precedente importante en torno a la educación. En ese sentido, mujeres como Concha Michel²¹ y Juana Gutiérrez Mendoza²², también cuestionaron, resistieron y lucharon en contra del sistema que privilegia unas personas sobre otras. Ellas trabajaron desde sus espacios y sus saberes para modificar las estructuras. Aunque no emitieron un pronunciamiento explícito en torno a la necesidad de incluir educación sexual en las escuelas, sí se pronunciaron a favor de un rompimiento entre el estado y la iglesia. Es decir, lucharon por una educación laica.

El componente artístico también es una forma de resistencia y de denuncia, en ese sentido Concha Michel, a través del teatro, la música, la poesía es decir, del maravilloso mundo de las artes; denunció las condiciones en las que se encontraban las mujeres. Una de sus tantas aportaciones se encuentra en romper la visión binaria de los sexos, por una dualidad. La dualidad la expresa en varios poemas. Uno de ellos es “Ome-teotl, (Dios-dual), la autora lo divide en cinco cantos y hace un recorrido desde la creación maya e inca y posteriormente, el azteca hasta llegar a la actualidad y al Dios macho al afirmar: “Pero no

²¹ MILLER, Beth, “Concha Michel: revolucionaria mexicana” en *La Palabra y el Hombre*, núm 50, Universidad Veracruzana, 1984, pp 21-25.

²² JAIVEN, Ana Lau, “La participación de las mujeres en la revolución mexicana: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza (1875-1942)” en *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, núm 1-2, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, 2005, pp.1-32.

hubiste madre ¡Naciste de dios macho!”.²³ El uso de las palabras expresadas en versos poéticos rompe con la mirada colonial del binarismo de los sexos.

[...] ¿En qué instante de sombra sin orillas
el diálogo encantado hizo el silencio?
¿Quién impuso el monólogo insolente?
¿Quién rompió la palabra del espejo?
Panorama florido se inicia la pareja:
hoy son niños apenas creciendo en su belleza,
luego serán poesía, música, llanto, penas...
Inmenso, eterno llanto el de Tristán e Isolda;
semilla, planta, flor de luz y armonía
en donde fue cortada la cadena amorosa.
El Dios-Dual ultrajando en su ley soberana,
En la *ley de Principio*
[...]²⁴

Los mensajes que la autora transmitía a través de sus obras estuvieron influenciados por el pensamiento indígena, como lo afirma la cita anterior, al ser la dualidad una característica de la cosmovisión de los pueblos originarios.

Concha Michel tenía gran admiración por la revolucionaria Juana Belén Gutiérrez Mendoza. Juana trabajó la educación desde otra mirada. Ella provenía de un contexto rural-campesino. Sus aportes, fueron desde el periodismo entre los temas que criticaba fueron: la demanda por una educación laica. Las luchas de Juana, no se centraron en el sufragio, sino en reivindicar la maternidad y la lucha femenina. Sin embargo, su aporte a la educación sexual radica, en la exigencia de romper con la iglesia.

Finalmente, rescatar las aportaciones de éstas mujeres desde sus espacios es importante debido a que su lucha sembró precedente a procesos posteriores que permitieron la entrada

²³PEÑA, Olga Martha, *En busca de la dualidad, la obra literaria de Concha Michel*, Silla Vacía, Universidad de Guadalajara, 2015 pp. 61-62.

²⁴ Fragmento del poema “Ome- Xóchitl en PEÑA, Olga Martha, *En busca de la dualidad, la obra literaria de Concha Michel*, Silla Vacía, Universidad de Guadalajara, 2015 p.108

de la educación sexual a las escuelas. Para ello, el rompimiento entre el estado y la iglesia, es decir, la educación laica, fue fundamental para alcanzar otro tipo de educación sexual

2.2.3. Transformaciones en el contexto post-revolucionario, la llegada de la educación sexual a la escuela

La revolución trajo consigo transformaciones significativas en todo el territorio mexicano; además de nuevos objetivos en torno a la conformación del Estado-nación. Uno de esos objetivos fue poblar el territorio, sin embargo el alcance del aumento demográfico tendría características especiales, es decir, el nacimiento del nuevo mexicano: “el mestizo”.

En ese escenario, las instituciones jugaron un papel crucial para poblar al país. Las principales fueron: la escuela en tanto institución educativa, el estado y la medicina. Ésta última no puede desvincularse de aspectos científicos; por ende, sus postulados ejercieron un gran impacto sobre los cuerpos que somos y la forma en cómo vivimos. Se conformó una red interinstitucional, el objetivo: crear identidad dentro del Estado-nacional. Ese suceso, pretendía borrar otras corporeidades, las cuales no entraban en los parámetros fijados para los mestizos.²⁵

El papel que jugó la educación por medio de la escuela, estuvo influenciado por la publicación de la “Raza Cósmica” en 1925 por José Vasconcelos. El autor creía en la idea de una raza superior apoyado por teorías darwinistas. Es decir, se centró en el determinismo biológico la cual se define de la siguiente manera:

Concepción que intenta la explicación total de los fenómenos sociales con base en dos principios centrales: por un lado, considerar que los fenómenos en las sociedades humanas son consecuencia del comportamiento de los individuos y, por el otro, que dichos comportamientos individuales son resultado directo de las características biológicas –innatas- de los individuos.²⁶

²⁵ Lo menciono en masculino, porque se habla de hombres para la patria; no de mujeres. Ellas debían ofrecer su trabajo reproductivo para alcanzar los fines.

²⁶ SUÁREZ, Laura y LÓPEZ, Guazo, *Eugenesis y Racismo en México. México*: UNAM, México, 2005, p. 53.

El planteamiento expuesto mantiene una postura reduccionista de las personas y su relación con las sociedades, con un estar en el mundo. Este tipo de pensamiento ha generado opresiones en distintos niveles al considerarlos culpables en sí mismos de las condiciones en las que se vive y no a aspectos históricos, de clase, género entre otros. En este sentido, bajo la mirada de determinismo biológico se trató de homogeneizar a la población, es decir, crear sujetos lo más parecidos entre sí, borrando toda la diversidad del país, principalmente a las comunidades indígenas y afrodescendientes. “para ser mexicano hay que mestizarse”.²⁷

Este contexto, estaba cargado de racismo y discriminación en contra de los que se salían del molde, de los sujetos mestizos. En ese mismo sentido, la medicina reforzó las ideas de Vasconcelos. Dichas ideas se materializaron con la creación de la Sociedad Eugénica Mexicana (SEM) en 1929. En la sociedad estuvieron involucrados actores como médicos y educadores. Estos actores defendían la Eugenesia como proyecto para el crecimiento del país “Se impulsaron los primeros proyectos de control de natalidad, de difusión de salud matrimonial y se apoyó de manera considerable en 1932, el “Proyecto para la educación sexual” y la profilaxis de las enfermedades venéreas, como programa obligatorio de educación oficial para todos los niños menores de 16 años”.²⁸

El proyecto para la educación sexual, se redujo a temas ligados a la reproducción y a instaurar programas informativos para la prevención del contagio de enfermedades, actualmente (ITS).²⁹ Siempre siguiendo el objetivo principal de la SEM, que era crear una “raza” superior y se legitimó por medio de la medicina que ejerció gran poder en el pensamiento de la época.

En contraste con las demandas hechas por las revolucionarias presentadas al inicio del capítulo; quienes pretendían una educación sexual más en sintonía con las necesidades desde ellas, incluso, se podría considerar como un proyecto de liberación. Aunque, también negaba la existencia de otras sexualidades disidentes. Sin embargo, se aspiraba a un diálogo entre los saberes científicos y el de las madres. Por el contrario, la propuesta de educación que llega a las escuelas, respondía a un proyecto de orden político y de control de población. Es

²⁷ GALL, Olivia, “Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México, en *Revista mexicana de sociología*, núm 2, México, 2004 p 243.

²⁸ *Ibidem*, p. 115.

²⁹ Infecciones de transmisión sexual

por ello, que la base de esta educación estaba muy centrada en aspectos reproductivos y de higiene.

La constante preocupación por los problemas demográficos y la necesidad de promover programas de concientización para la población con una orientación eugénica, condujo a los eugenistas mexicanos a impulsar campañas y difundir los principios básicos de educación sexual en diversos medios.³⁰

En ese sentido, es clara la hegemonía de la ciencia en torno a qué y cómo se debe enseñar sexualidad en las escuelas. La supremacía de este campo ha sido un pensamiento heredado de la colonia; que se ha posicionado exitosamente en los procesos de enseñanza. Es importante aclarar que no se pretende borrar los saberes científicos, la crítica va en el sentido de absolutizarlos. En consecuencia, se reduce la complejidad de las sexualidades.

Dentro del marco de la creación de la SEM, existieron grupos distintos entre ellos: los ortodoxos y los que mantenían un diálogo con el ambiente. Dentro del primer grupo encontramos a Rafael Carrillo, “para él, el conocimiento de las razas humanas debía representar el fundamento de un proyecto eugenésico, que impulsara el “mejoramiento de la raza mexicana”. Por otro lado, en el segundo grupo estaba Adrián Correa, miembro de la sección de eugenesia de la Sociedad Mexicana de Puericultura y propone impartir un programa de educación sexual rescatando los puntos siguientes:

- I. Los elementos de la reproducción en la especie humana, (óvulo, espermaozoide).
- II. Mostrar la analogía con los fenómenos de reproducción, crecimiento y desarrollo y relaciones de los sexos en las plantas y animales.
- III. Indicar las diferencias fisiológicas de los sexos en relación e importancia de las glándulas de secreción interna en el desarrollo sexual.
- IV. Hablar de sífilis y blenorragia como si se tratase de cualquier otra enfermedad y señalar los riesgos a que se exponen mediante una simple estadística sobre el número de los infectados en ambos sexos.
- V. Señalar los daños psíquicos a que se exponen los que se entregan a las prácticas de masturbación en general, explicar las causas de las poluciones nocturnas o diurnas y su

³⁰ SUÁREZ, Laura y LÓPEZ, Guazo, *op. cit.*;p. 138

influencia en la salud del individuo y dar una idea de las psicosis que llegan a presentarse.³¹

La educación sexual que se pretendía integrar incluiría aspectos ligados a la anatomía y fisiología. Sin embargo, la raíz de introducir estos contenidos radicaba en la necesidad reducir las probabilidades de nacimientos de los sujetos que no guardaran las características del mestizaje.

El marco internacional también influyó en las políticas de reingeniería social con impacto a nivel nacional, con el VI Congreso Panamericano del niño realizado en Lima Perú en 1930, en algunos de sus postulados se sostiene lo siguiente:

[...]Hacer que las condiciones en las escuelas sean tales que permitan que se trate al niño como individuo y que sus problemas y aptitudes especiales relacionados con su educación y desarrollo reciban atención científica que pueda aplicarse específicamente a sus requisitos personales, incluso los relacionados con su salud, conducta y capacidad para aprender.

El sostenimiento de servicios médicos de higiene en las escuelas, con el doble objeto de educar a los niños en los preceptos de la higiene, y cuidar de su salud, tanto física como mental, utilizando las oportunidades que ofrecen las clínicas de orientación del niño [...]

[..]Insistir nuevamente en recomendar a los Gobiernos de América, que no lo hayan hecho, la educación sexual desde la escuela primaria, y de conformidad con la edad de los niños de ambos sexos y con las características sociales de cada país [...] ³²

La creación de grupos eugenésicos, no fue un proceso aislado. Distintos países alrededor del mundo abrazaron las teorías evolucionistas. Estas teorías positivistas y con pensamiento de supremacía racial se expandieron en América Latina. Es por ello, que en la convención uno de los temas abordados fue en relación a la educación sexual, el cual fue una política proveniente de los procesos de conformación de los Estados-nacionales.

³¹ SUÁREZ, Laura y LÓPEZ, Guazo, *op. cit.*;p. 139.

³² MÁRQUEZ, G. "De la redacción del boletín de la oficina sanitaria panamericana y Secretaría de la Delegación de los Estados Unidos" COSP, 9(9) Sept. 1830, 1930 p. 1062.

Los temas abordados en torno a la sexualidad, no se desvincularon de los procesos de higiene. Así como lo señala el Congreso Panamericano en la cita anterior. Incluir aspectos relacionados a la higiene fueron considerados fundamentales para el nuevo programa educativo, Para ello se realizaron diversas campañas que la promovieran. En ese sentido Alfaro, C. apunta “El Servicio de Higiene Escolar, perteneciente a Salubridad, propagó una serie de medidas para que las madres de familia dejaran las prácticas empíricas y las malas costumbres sanitarias que provocaban la pérdida de tantos infantes. Las mujeres se habían convertido en las principales ejecutantes de estas políticas, poniéndose al servicio del Estado”.³³

No solo nos convertimos en enfermeras, criadas, profesoras, secretarias para todo, labores en las cuales se nos adoctrina en casa, sino que estamos en el mismo aprieto que entorpece nuestras luchas en el hogar: el aislamiento, el hecho de que dependan de nosotras las vidas de otras personas y la imposibilidad de ver dónde comienza y termina nuestro trabajo, dónde comienzan y acaban nuestros deseos.³⁴

La posición en la que se encontraban las mujeres en torno a todas las políticas con fines eugenésicos, estaba ligada a la maternidad. En su posición de madres dentro del ámbito de la escuela sus saberes fueron desechados y debían regirse por lo que se había legitimado desde un pensamiento positivista y científico. Por otro lado, ellas tenían la función de parir seres, no “enfermos”, no indígenas, no afrodescendientes. Mestizos.

Dentro de ese marco internacional y nacional es que se introducen temas de sexualidad en la escuela, siendo Narciso Bassols el encargado de la secretaria de Educación pública e impulsó de manera oficial la educación sexual en México en 1930. “El proyecto educativo de Bassols postulaba cuatro sectores: biológico, económico, cultural o técnico y social o humano. El biológico tenía como objeto disminuir la mortalidad infantil, combatir las

³³ ALFARO, Cecilia, “Puericultura, higiene y control natal. La visión de Esperanza Velázquez Bringas sobre el cuidado materno infantil en México, 1919-1922” en *Revista Historia Autónoma*, núm 1, México, 2012 p 112.

³⁴ FEDERICI, Silvia, “Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas”, *Traficantes de sueños*, Madrid, 2013, p.39.

epidemias [...] mejorar las condiciones de salubridad para la procreación y el sostenimiento de la vida individual y colectiva”.³⁵

Las políticas producto de la creación de SEM, han sido tema de debate por diversos autores. Por un lado, impulsaron la entrada a la escuela de temas sobre sexualidad. Sin embargo, es imposible no analizar los sucesos desde la perspectiva de género.

En efecto, por una parte, las políticas públicas inspiradas en la eugenesia favorecieron la salud materno-infantil mediante la difusión de prácticas ginecológicas modernas y de principios extraídos de la puericultura, abriendo además un espacio a la discusión de temas relacionados con la educación sexual, la maternidad responsable, la anticoncepción, el aborto, y en ocasiones el divorcio. Sin embargo, por otra parte, las medidas inspiradas en la eugenesia supeditaban la posición de las mujeres en el ámbito doméstico y social a los requerimientos de políticas poblacionistas y de pureza racial, buscando además aplicar una nueva "moral" que circunscribía la sexualidad femenina al matrimonio y, dentro de éste, a la función reproductora.³⁶

En ese escenario, todas las políticas implementadas ya sea las que estaban ligadas al ámbito de la puericultura, e higiene o a las de la reproducción y control de la natalidad estaban dirigidas a las mujeres. Es decir, en ellas estaba la responsabilidad no solo de formar a los niños y niñas de acuerdo a la nueva lógica del Sistema-nación, sino que eran las encargadas de parir esos sujetos.

A pesar de que se dieron avances en temas relacionados a la salud y a la educación en términos de sexualidad, además de que se visibilizaron e impulsaron políticas en torno al aborto, el control de la natalidad y la higiene. Todas estas políticas se sostenían en discursos anclados en el racismo y el machismo productos de una cultura heteropatriarcal; que se agudizó con la colonización. Existe un cruce entre colonialidad y patriarcado, “el colonizador blanco construyó una fuerza interna en las tribus cooptando a los hombres colonizados a ocupar roles patriarcales.”³⁷

³⁵ MÁRQUEZ, G. “De la redacción del boletín de la oficina sanitaria panamericana y Secretaría de la Delegación de los Estados Unidos” COSP, 9(9) Sept. 1830, 1930 p. 1062.

³⁶ HORCASITAS, Beatriz, “Eugenesia y aborto en México (1920-1940)” en *Debate feminista*, núm 27, México, 2003 p. 30.

³⁷ LUGONES, Maria, “Colonialidad y género” en *Tabula Rasa* núm. 9, 2008, p. 90.

En ese sentido, Mohanty, C apunta “la colonización en casi todos los casos implica una relación de dominación estructural y una supresión, muchas veces violenta de la heterogeneidad del sujeto o sujetos en cuestión”.³⁸ Es por ello que el papel que desempeñaron las mujeres fue únicamente vinculada a su función reproductiva, con políticas violentas sobre todo para las mujeres indígenas. “El cuerpo de las mujeres, la responsabilidad patriótica de parir al mestizo.”³⁹También es importante rescatar, cómo por medio de las políticas se intentó borrar al otro, al diferente al que no asumía el rol del hombre mestizo.

2.2.4. Oposición: grupos conservadores y la Iglesia Católica

Los esfuerzos realizados por parte de la comunidad médica y el estado por introducir educación sexual en la escuela fueron criticados duramente por la iglesia católica, y los grupos conservadores. “Abrumadoramente católica, la sociedad mexicana consideraba al socialismo como una doctrina extraña y peligrosa, por lo que inmediatamente comenzó su oposición a tal propuesta pedagógica”.⁴⁰

En ese escenario de malestar, en respuesta al descontento de las políticas sociales implementadas por el gobierno Cardenistas surge la Unión Nacional de Padres de Familia, dicha asociación ejerció un enorme poder sobre las decisiones del estado en materia de educación y salud. (Actualmente, sus pronunciamientos son importantes para el estado al momento de crear políticas o programas sociales). Su incidencia en la educación junto con la iglesia lograron la renuncia del Secretario de Educación, Narciso Bassols en mayo de 1934, debido al descontento de los padres de familia quienes asumían ser ellos los únicos responsables de la educación de sus hijos con temas relacionados a la religión y sexualidad

³⁸MOHANTY, Chandra, Mohanty, C. “Bajo los ojos de Occidente academia feminista y discurso colonial”. En Suárez, L; Hernández R (eds). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. México: CONACYT, 2008, p. 114.

³⁹ HERÁNDEZ, Rosalba, “De feminismo y poscolonialismos: Reflexiones desde el sur del Río Bravo” en Suárez, L; Hernández R (Eds). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* México: CONACYT, 2008, p. 75.

⁴⁰GARCIADIEGO, Javier, “La oposición conservadora y de las clases medias al cardenismo” en *Istor*, 25, 2006, p. 35.

[...] aún antes de que se aprobara la reforma, el 19 de julio de 1934, el arzobispo de México, Pascual Díaz, la condenó. Les recordó a los padres de familia su responsabilidad en la educación de los hijos, y la obligación que tenían de resistir por todos los medios a su alcance para que se estableciera y, en caso de no conseguirlo, el deber de retirar a sus hijos de tales centros educativos.⁴¹

El marco de la incursión de la educación sexual en la escuela es de suma importancia para poder entender los procesos actuales, sostenidos en discursos médico-biológicos anclados fuertemente en la discriminación y el machismo. Otro factor importante es reconocer los procesos de colonización que se ven reflejados en la perpetuación de una “raza blanca”, (pensamiento eurocéntrico) y cómo éstos han permeado en los distintos espacios que producen y crean ideologías tales como la educación y la medicina. Desde esa perspectiva, se han legitimado hechos fuertemente violentos por medio de discursos dominantes que emanan de dichas instituciones.

A lo largo de este recorrido histórico, se ha puesto en discusión desde una perspectiva crítica la implementación de la educación sexual en la escuela. Si bien, hablar de sexualidad en la escuela sembró un precedente importante, no podemos evitar realizar el análisis desde la mirada de la colonialidad del género. En ese sentido Viveros sostiene que existe una “imposibilidad de analizar la sexualidad en América Latina sin tener en cuenta las cuestiones de raza, y clase social que atraviesan”.⁴² Por lo tanto, particularmente en éste período histórico caracterizado por la conformación del Estado-Nación observamos claramente el racismo oculto en las políticas higienistas; como resultado de la creación de los mestizos.

2.3. Segunda Reforma educativa: plan de los once años

México pasó una transición de querer adoptar un modelo socialista, además de la formación de un sujeto con una fuerte identidad nacional a fijar su atención a los problemas de orden

⁴¹ *Ídem.*

⁴² VIVEROS, Mara, “La sexualidad de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual” 2010, p. 10.

mundial, es decir, en el marco internacional se encontraban tensiones entre las naciones hegemónicas, debido a los estragos que dejaron las guerras “mundiales”.

Desde ese escenario, las políticas en torno a temas de educación sexual parecieron estar ausentes durante este período. De acuerdo a algunos autores las figuras más significativas en torno a la educación en México fueron José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet por las modificaciones sustanciales a los programas educativos.

Torres Bodet se encargó de la segunda reforma al artículo 3º constitucional desapareciendo totalmente la educación socialista, herencia del periodo Cardenista. “Torres Bodet elaboró el texto del artículo 3o. constitucional de 1946, texto que suprimió la enseñanza socialista (establecida en 1934) e inauguró la orientación democrática y nacionalista de la educación aún vigente”.⁴³ Aquí observamos la incidencia de los organismos internacionales en materia de Educación. Es decir, a diferencia del período revolucionario; en este se intenta “despolitizar” a la educación.

Al terminar la segunda guerra mundial se crea la Organización de las naciones unidas (ONU), con el fin de mantener la paz entre las naciones. En ese contexto, se crea la organización de las naciones para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), perteneciente a la ONU. En el período de 1948 a 1952, Torres Bodet se desempeñó como director general de este organismo. Es por ello que su pensamiento se ve reflejado en la reforma al artículo 3º

[...] conservó el sentido laico, pero se reforzó el concepto, al afirmar que garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, el criterio en que se orientaría a la educación impartida por el Estado se mantendría por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa, basado en los resultados del progreso científico, en la lucha contra la ignorancia, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.⁴⁴

⁴³ LATAPI, Pablo, El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica “*En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, México, 1992 p.16

⁴⁴ MELGAR, Mario, *Las reformas al artículo tercero constitucional* En García, J. (ed), Ochenta años de vida Constitucional en México, México: UNAM, 1998 p. 226.

En cuanto a temas relacionados explícitamente con sexualidad aparentemente estuvieron ausentes para el sistema educativo nacional, ya que las prioridades respondían a otros intereses. Lo único que permaneció fue la laicidad en la educación.

2.4. Políticas de población

México ha pasado por distintas etapas a lo largo de su conformación como estado, pero particularmente en la década de los años 70 surgieron grandes cambios a sus políticas, sobre todo en el campo de las políticas sociales. El escenario internacional promulgaba abiertamente que la estabilidad de las naciones y su desarrollo, solo se encontraría en una economía sólida. En ese sentido, la economía llegó a ser fundamental para la transformación del estado. Es decir, la economía llegó a ser la base de todas las políticas sociales que se vieron reflejadas en diversos programas sociales.

En el marco internacional, se han formado distintos organismos integrados por estados con economías más fuertes y que inciden en las decisiones de países más “pequeños”. Uno de esos organismos que responde a esas exigencias, es la ONU. La ONU se formó después de la segunda guerra mundial con el fin de mantener la paz entre las naciones. Bajo ese discurso, emiten sugerencias a los países que se encuentran en vías de desarrollo, para mejorar su economía y reducir sus conflictos internos. En esa medida, dicha organización mostró su preocupación, ante la alarmante explosión demográfica que se dio en América Latina en los años 70. En ese sentido la Organización emitió una serie de recomendaciones a los estados para controlar el aumento y comportamiento de sus poblaciones.

En el año de 1974 se celebró el año mundial de la población. En ese mismo año, se realizó la Conferencia mundial sobre población, en Bucarest. En este encuentro, México tuvo una participación destacada, su representante fue Antonio Carrillo Flores. Algunos de los objetivos que se señalaron en el plan de acción fueron los siguientes:

- a) Elevar la comprensión de los problemas de población en escalas mundial, regional, nacional y subnacional, reconociendo la diversidad respectiva;
- b) Elevar asimismo la comprensión nacional e internacional de la interrelación de los factores demográficos y socioeconómicos del desarrollo;

c) promover la formulación e instrumentación de políticas de población, no solo en el campo de la planeación familiar, sino con respecto a otras medidas socioeconómicas y programas encaminados a modificar la reproducción y formación de las familias, así como los que tienden a afectar la morbilidad, la mortalidad, la distribución de la población, la migración interna e internacional y la estructura demográfica.

d) Recomendar líneas de acción para las políticas demográficas que vayan de acuerdo con valores (derechos humanos) reconocidos interracialmente y fines nacionales y

e) Alentar el desarrollo de servicios adecuados para el adiestramiento, la estadística, la investigación, la información y la educación a los objetivos señalados.⁴⁵

Algunas de las sugerencias son señaladas por Miró, C. en torno a la Conferencia son las siguientes:

Conferencia Mundial sobre Población, el Consejo claramente estableció lo que luego se convertiría en el leitmotiv de la Conferencia: con la certeza de que el desarrollo económico y social es un elemento esencial y una condición previa para una política de población efectiva, y teniendo pleno conocimiento de que es necesaria una mayor acción y expansión de actividades para este fin tanto a escala nacional como internacional, el Consejo solicita a la Comisión sobre Población y la Conferencia Mundial sobre Población, 1974, dar la *máxima prioridad* a la consideración de las condiciones sociales, económicas y a otras condiciones propicias para el logro de objetivos demográficos nacionales.⁴⁶

Como respuesta a las recomendaciones señaladas en la conferencia, México crea el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en el año de 1977. A partir de los objetivos planteados, se buscó incidir por medio de distintas instituciones. Nuevamente la escuela fue fundamental para logro de estos objetivos. En ese contexto, en 1970 el Secretario de Educación Víctor Bravo Ahuja a través de la Reforma Educativa incluyó en los libros de

⁴⁵ CARRILLO, Antonio, (1984). Las conferencias de población de Bucarest y México. *Comercio exterior*. Núm 7, México, p. 607.

⁴⁶ MIRÓ, Carmen, “América latina población y desarrollo”, CLACSO, Bogotá, 2009, p.47.

primaria de 1º a 6º dentro del área de Ciencias Naturales temas de reproducción animal y humana.⁴⁷

Al contrario de la época postrevolucionaria, lo que se buscaba era reducir a la población, sin embargo, ambos programas, mantenían una visión estatalista y reduccionista de la educación sexual, ya que los programas tan solo abarcaban aspectos reproductivos. Nuevamente se ejercía control sobre el cuerpo, por medio de políticas sociales y dejando de lado el desarrollo de la persona.

Las políticas en torno al control de la población, no solo se materializaron en el campo de la escuela. Es decir, el Estado bombardeo a la población desde distintos medios, entre ellos: los medios masivos de comunicación.

En el caso de la Política de Población, como parte del Programa Nacional de Información y Comunicación Pública del conapo, en marzo de 1975 se lanzó la campaña “Vámonos haciendo menos”, de duración efímera por la idea de que podía generar que las acciones de planificación familiar tenían un objetivo eugenésico y por tanto ser rechazadas por la sociedad. Esta campaña fue seguida por la campaña “La familia pequeña vive mejor.”⁴⁸

Aunque el fin del recorrido histórico está centrado en conocer el contexto de las políticas educativas en torno a la educación sexual. Nos parece importante rescatar el impacto de la política de población en otros ámbitos debido a que la educación no está aislada del contexto. Es decir, los aspectos que se refieren a las políticas educativas son el resultado de los procesos históricos de la época.

Numerosos estudios realizados en estas tres décadas en distintos países latinoamericanos, pusieron en evidencia el valor económico de los hijos en sectores pobres urbanos y rurales, para los que representan seguros de vida para la vejez y fuerza

⁴⁷ ROBLES, María. “Historia de la educación sexual en México” en *Revista Electrónica Medicina, salud y sociedad*, núm 1, México, 2015 p. 80.

⁴⁸WELTI, Chanes, “El consejo nacional de población a 40 años de la institucionalización de una política explícita de población en México” *En Papeles de Población*. núm. 81, 2014 p. 30.

de trabajo que coopera en el mantenimiento de precarias unidades de producción y subsistencia.⁴⁹

La cita anterior, confirma la hipótesis planteada al inicio de este apartado. En donde se sostiene la estrecha relación en torno a las políticas de población con respecto a la economía del país. A pesar de que se redujo considerablemente la población, se ejercía un control sobre el cuerpo de las mujeres, pero con énfasis en cierto tipo de población de mujeres ya que están políticas estaban encaminadas sobre todo a un sujeto plenamente definido. Se reducía el papel de la mujer a la reproducción, no a sujetos consientes, históricos, que las atraviesa el género, la clase, la raza. En ese sentido Lugones sostiene “las hembras racializadas como seres inferiores pasaron de ser concebidas como animales a ser concebidas como símiles de mujer en tantas versiones de mujer como fueran necesarias para los procesos del capitalismo eurocentrado global.”⁵⁰

La reproducción es parte de la sexualidad. Y esta se convierte en una política de Estado; en ese sentido, son otros los que deciden sobre los cuerpos reproductivos. Los dispositivos de control se manifestaron en las políticas, incluidas, las de educación sexual. Sin embargo, dentro de las políticas educativas, se rescata la inclusión de abordar dentro del espacio educativo temas tan importantes como lo es la sexualidad humana.

En ese escenario, lo que parecería una política que responde a poder ejercer autonomía y liberación sobre los cuerpos de las mujeres, por medio de diversos programas sociales que se ven plasmados en la salud, educación; incluso, campañas mediáticas, tan solo han contenido la sexualidad de las mujeres a aspectos ligados a la reproducción por exigencias de la actividad económica, organismos internacionales que se focalizan en el ámbito local. “al planearse como objetivo la reducción de la producción y la productividad del aparato reproductor femenino, es la técnica la que se impone sobre los cuerpos de las mujeres”.⁵¹

Las políticas de población ejercidas durante los años 70, pueden verse desde distintos marcos de análisis. Por un lado, se impulsó el conocimiento del cuerpo en torno a su fisiología y anatomía; además del auge del uso de métodos anticonceptivos, como estrategia para

⁴⁹ DE BARBIERI, Teresita, “Las mujeres, menos madres. Control de la natalidad: ¿Control de la mujer? En *Nueva Sociedad* núm 75 1985 p. 106.

⁵⁰ LUGONES, María, *op.cit*; p. 98.

⁵¹ DE BARBIERI, Teresita, *op, cit*, p. 112.

contrarrestar la explosión demográfica. Todo ello, desencadenó un mayor conocimiento del cuerpo; y por ende, ejercer una mayor autonomía al momento de considerar o no un plan de vida la maternidad.

Por otro lado, la crítica a las políticas de población se cuestionan en torno a si de verdad éstas buscaban la emancipación de los cuerpos o si tan solo pretendían contener las sexualidades. Es decir, ver a los cuerpos como objetos de control, reducidos a prácticas institucionales. En donde evidentemente, los cuerpos de las mujeres eran donde recaían la mayoría de las políticas de control. Otro punto importante a considerar es preguntarnos, quiénes eran las personas que tenían acceso a los métodos anticonceptivos, a la educación sexual, a informarse sobre el funcionamiento de sus cuerpos. No todos tenían acceso a ello. Y aún, teniendo información, existen otras variables como: las creencias ancladas fuertemente en la religión y el machismo que impiden una sexualidad placentera.

A pesar de que en esta época se evidencian esfuerzos significativos en torno a la educación sexual en comparación con años anteriores. Seguimos encontrando una constante en los programas educativos: la reducción de las sexualidades a aspectos reproductivos bajo un enfoque médico, además de estar enmarcados dentro de un contexto totalmente heterosexual.

2.5. La epidemia del VIH-SIDA

El miedo a contraer VIH-SIDA, se sumó a la explosión demográfica en la década de los años 80. Ese es el momento en el que el uso del condón no sólo como anticonceptivo, sino como método de prevención de infecciones tuvo un gran impacto en la sociedad. En épocas anteriores se centró la atención en la reproducción, ya sea para contenerla o aumentarla, de acuerdo al contexto propio ya señalado.

En ese contexto, el uso del condón –tema tabú hasta entonces- fue ampliamente promovido como la única forma de evitar o disminuir el riesgo de contagio, sin renunciar a la vida sexual. Rodríguez, apunta:

La falta de una educación preventiva ante el crecimiento de la epidemia de una nueva enfermedad, VIH/SIDA, divide resistencias y obliga a enfocar los programas oficiales

de educación y salud hacia el ejercicio de habilidades preventivas. Ahora la educación sexual se trata en relación con la salud.⁵²

En este contexto histórico la educación sexual da un giro significativo. Es decir, la Secretaría de educación pública en compañía con la Secretaría de salud son las principales entidades del estado encargadas de impartir educación sexual a la población. Actualmente, las políticas en torno a educación sexual están depositadas en éstas dos instituciones.

En esta misma época la comunidad LGBTTTTI promovió el uso del condón, sobre todo para romper con los prejuicios que los vinculaban como la única población que puede contraer el virus. Paradójicamente, la comunidad llevó a la cabeza la sensibilización, información y enseñanza del uso del condón sobre las demás poblaciones.

Finalmente, es necesario reflexionar en torno a la educación del uso del condón y la prevención del VIH-SIDA, “son los derechos del cuerpo los que están en disputa en la lucha por los derechos sexuales y reproductivos; la lucha contra el SIDA es también una disputa contra las patentes y las transnacionales”.⁵³ Asimismo, la estigmatización en torno a los cuerpos enfermos, no únicamente, a los que contraen VIH ha sido una constante en torno a educar a través del miedo a enfermar. Es decir, las infecciones de transmisión sexual se vuelven el castigo por ejercer una sexualidad libre, por lo tanto, se propagan los discursos moralistas en torno a las prácticas sexuales.

2.6 Programas integrales de educación sexual, se integra la perspectiva de género

La década de los 90 se encuentra en tensión en torno a los procesos económicos y políticos que atraviesa el país. Los programas compensatorios despuntan en ésta época; además de que el discurso de la equidad se vuelve el abanderado en todas las políticas sociales. (Actualmente, la equidad e inclusión son los principios fundamentales de la reforma

⁵²RODRIGUEZ, Gabriela, Sexualidad, Construcción Social y conservadurismo Rodríguez, 2009, p.21.

⁵³ VARGAS, Virginia, “Las nuevas dinámicas feministas en el nuevo milenio, 2006, p.3.

educativa). Otra característica importante fue la expansión del mundo globalizado. Los organismos internacionales junto con sus políticas comenzaron a incidir de manera mucho más puntual dentro de los estados-naciones.

En ese contexto, instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil colaboraron en la reforma curricular para dar una visión integral de la educación sexual, llegando a incluir en el currículum oficial los temas de igualdad de género, erotismo, relaciones sexuales y el uso del condón. Desde el 6º año de primaria, se creó una nueva asignatura llamada Formación cívica y ética, en la cual se incluían esos temas. A partir de aquí cambia el concepto de educación sexual por educación sexual integral. Todo ello, a partir de la exigencia de organismos internacionales. Además de la lucha de los movimientos sociales.

En ese sentido, siendo la escuela un lugar, por excelencia, social. Es fundamental la interacción de las diversidades en este espacio. Con el sustento de teóricos del desarrollo como Vigotsky, quien señala la importancia del otro para generar conocimiento. La escuela, debe ofrecer los espacios necesarios para crear las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación sexual integral.

Desde esa reflexión, las pedagogías sociales y críticas sustentan muy bien éste enfoque, “Se trata de escuchar la voz del otro, la alteridad de las otras voces, que no son sino aquellos que tenemos cerca (muchas veces más cerca de lo que podemos llegar a imaginar)[..] liberar a los sujetos de los brazos que los oprimen deben formar parte de las utopías que dibujamos, aunque sea para no confundir a la educación con la educastración”⁵⁴ La educación debería ser un acto de amor como bien sostiene Freire.⁵⁵ No obstante, la estructura dificulta este camino, pero no es imposible.

Es necesario, buscar esos espacios de posibilidad, desde las teorías, la praxis y romper con políticas asistencialistas y paternalistas que no buscan la liberación del otro, sino contenerlo

⁵⁴ PLANELLA, Jordi, “Pedagogía social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento”, en *Educatio Siglo XXI*, núm 2, 2013, p. 126.

⁵⁵ FREIRE, Paulo, “*La pedagogía del oprimido*”, México, Siglo XXI, 2005.

2.7 Nuevos retos en torno a las políticas de la educación sexual integral

En 2008, encontramos otro cambio en torno a la educación de la sexualidad integral dentro de la escuela. La Declaración Ministerial “Prevenir con educación” introduce una serie de metas que deberán alcanzarse para el año 2015. La evaluación ya se llevó a cabo y los resultados no fueron los más favorables para el país. Abordaremos con mayor profundidad la evaluación de la declaración en el capítulo del marco normativo.

2.8. Conclusiones

Hacer el recorrido histórico en torno a la educación sexual dentro del contexto mexicano, nos permitió identificar varios factores que apoyaran al análisis de la actual propuesta curricular en torno a temas vinculados a la educación sexual. En ese sentido rescatamos los siguientes puntos, los cuales se han mantenido constantes. A pesar de haber cambios, en las políticas, los currículos e incluso plantear una educación sexual integral desde la perspectiva de género. Aún se visibiliza lo que se desarrollará a continuación:

PRIMERA.- Existe una línea conductora a través de las distintas modificaciones de la educación sexual en torno a primar los enfoques médico-biológicos sobre otros saberes. Es decir, desde los primeros vestigios rescatados en este documento en torno a las demandas por incluir educación sexual en la escuela, encontramos una fuerte tendencia al enfoque médico. Gracias al análisis realizado podemos deducir que esto se debe a la herencia de la colonia.

SEGUNDA.- Todas las propuestas de educación sexual priman la reproducción sobre otros aspectos de la sexualidad humana. En ese sentido, las políticas se centran hacia las mujeres; reafirmando su carácter reproductivo dentro de la sociedad, ya sea para contenerlo o explotarlo. Todo ello bajo la mirada de diversas instituciones quienes aprueban o deslegitiman las prácticas. Hemos observado que las políticas de educación sexual se centran en los cuerpos reproductivos, es por ello, que la mirada a partir de las mujeres como sujetas históricas ayuda a profundizar y abordar un mayor alcance en el análisis.

TERCERA.- Se siguen leyendo los cuerpos bajo la mirada heterosexual. Es decir, no encontramos dentro del ámbito de la escuela un apartado en donde se pronunciara abiertamente la diversidad de las sexualidades. Aunque con la propuesta de la Declaración

ministerial se pretendió visibilizar la diversidad de las sexualidades. Sin embargo, la evaluación nos arroja que no ha habido avances significativos en este apartado.

CUARTA.- Sólo al inicio del capítulo con las aportaciones de la comunista y artista Concha Michel, es que pudimos observar un ligero rompimiento de los binarismos. Es decir, ella por medio de las artes denunciaba que existían otras formas de enunciar el mundo más allá de la complementariedad de los sexos: la dualidad.

QUINTA.- los movimientos de oposición continúan vigentes en las actuales políticas de educación sexual.

SEXTA.- El cuerpo se ve como un utensilio, es decir, bajo la mirada del capital. El cuerpo debe responder a ciertas exigencias, es decir, ser útil. Por lo tanto, continuamos con la mirada fragmentada de él: tenemos un cuerpo, más no somos un cuerpo.

SÉPTIMA.- La colonialidad del género continúa atravesando las formas en cómo se debe enseñar educación sexual, qué debe decirse y quienes legitiman estos saberes.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO TEÓRICO

“Los padres blancos nos dijeron “Pienso existo”. La madre negra que todas llevamos dentro, la poeta, nos susurra en nuestros sueños: “Siento, luego puedo ser libre”⁵⁶

3.1 Introducción

A lo largo de este capítulo enunciamos diversas voces que han sido clave para analizar el currículo a partir de sus propuestas teóricas. Reconocemos la fuerza de la academia para incidir en la creación de políticas públicas, en crear análisis y propuestas dirigidas a poblaciones específicas. Ante ello, consideramos de suma importancia recalcar la posición desde la cual se enuncia este trabajo académico; el cual intenta romper con las miradas clásicas en torno a las categorías analíticas que han hegemonizado los discursos en las teorías

⁵⁶ LORDE, Audre. *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Madrid, 2003, p.4.

del currículo. Y particularmente, las que guardan relación en términos de género, inclusión/exclusión, equidad y calidad educativa. Debido a que son éstas las líneas principales de la actual propuesta curricular.

Asimismo, gracias al capítulo anterior pudimos observar que el currículo es producto de un proceso histórico en donde se materializan las voces autorizadas en torno a qué debe o no decirse en cuanto a las sexualidades y los géneros. Por lo tanto, en él se encuentran posicionamientos, éticos, políticos y económicos.

Es por ello que en un primer momento nos apoyamos de los feminismos de (s) coloniales, latinoamericanos y poscoloniales (feminismos negros, lesbofeminismos) quienes nos invitan a romper con los universalismos epistémicos y las formas binarias de leer los cuerpos. Y también a cuestionarnos sobre nuestras categorías analíticas; es decir, desde donde miramos cuando hablamos de *género*. ¿Es el género la única forma de sujeción en nuestro contexto? ¿Cómo han influido los procesos de colonización en los cuerpos sexuados? Es decir, qué discursos están autorizados para hablar acerca de las sexualidades y los géneros en los currículos. Asimismo, nutrimos este trabajo a partir de la discusión teórica en términos de la *colonialidad del poder*, que nos aporta uno de los conceptos clave en términos de raza para entender el porqué de nuestros procesos. Y posteriormente, leernos en términos de interseccionalidad para dibujar las diferencias entre las desigualdades que atraviesan los cuerpos, particularmente los cuerpos femeninos.

Más adelante, recogemos el pensamiento de las feministas comunitarias y de las filosofías del cuerpo en torno a la concepción utilitarista de los mismos. Es decir, la colonialidad/modernidad rompió la relación integral en torno a los cuerpos que somos para pasar leernos a partir de la posesión de éstos.

También agregamos a la discusión el auge de las políticas compensatorias en educación en términos de inclusión/exclusión. Propiciando un discurso de equidad en el ámbito educativo y sus consecuencias de leerse aislado de las estructuras de las desigualdades. Para ello, recogemos las voces de diversos investigadores que han analizado el impacto de éstas. Asimismo, dentro de este entramado de políticas inclusivas llegamos a las nuevas formas de conocimiento, en donde el capital mental, educación emocional, regulación de emociones, entre otras han incursionado en las instituciones educativas como claves para desarrollar

aprendizajes de calidad. No obstante, estas nuevas implementaciones han sido resultado de sugerencias de organismos internacionales que más allá de ser un discurso proveniente de la ONU; ha sido sugerencia del Banco mundial (BM) y la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).

Finalmente, ponemos en la discusión la llamada “ideología de género” en nuestro contexto mexicano, y cómo ésta se sostiene en fundamentalismos religiosos creando nuevas territorialidades y ejerciendo control sobre los cuerpos, nuevamente, los cuerpos de las mujeres.

3.2 Feminismos de (s) coloniales, latinoamericanos e interseccionalidad

Actualmente hemos alcanzado espacios en torno a investigaciones que se encuadran desde una perspectiva de(s)colonial y latinoamericana. No obstante, el campo de la educación formal en las sexualidades desde el análisis a nivel del currículo, poco se problematiza desde esta mirada y menos en el contexto mexicano. Ante ese panorama consideramos importante repensar las formas en cómo estamos teorizando nuestras realidades. Si bien, sabemos que historizar los procesos es importante para conocer y entender los contextos. Sostenemos que muchos de nuestros referentes teóricos que debieran dar sentido y ser guía al momento de crear políticas públicas se encuentran muy alejados de nuestras formas de vida o no conocen los procesos por los cuales ha pasado nuestro contexto ni las formas actuales de vida de la gente de a pie.

Ante esa situación, y gracias a los diálogos y aportes recibidos durante los seminarios dentro del programa de maestría en Derechos Humanos, el trabajo de campo y también a lo compartido con gente fuera del espacio académico; es decir, otras voces, muchas voces. Llegamos a un posicionamiento concreto con respecto al marco teórico que encuadra esta investigación; el cual desarrollaremos en los puntos siguientes. En un primer momento, los aportes de los teóricos decoloniales; y lo enunciamos así en masculino, fueron y han sido un referente sumamente importante para aprender y nutrirnos a partir de sus reflexiones. El giro decolonial tiene en sus filas a Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Walter Dignolo, Santiago Castro Gómez, Arturo Escobar entre otros. La importancia de las

reflexiones de estos autores radica en que “convergen múltiples frentes de ejercicio del poder que se proponen decolonizar desde formas de pensamiento, hasta modos de ser-en-el-mundo”.⁵⁷

En ese sentido, descolonizar las diversas epistemologías que han hegemonizado los discursos en la educación sexual en los campos educativos hace que éstas no sean sólo teorías; es decir, cobran vida y por lo tanto modifican las estructuras de pensamiento y nuestro estar en y con el mundo. Este grupo de autores identifica la llegada de la modernidad a partir de 1492 con la conquista de América. Por lo tanto modernidad y colonialidad⁵⁸ están juntas; es decir, la colonialidad no es una consecuencia de la modernidad; nacen al mismo tiempo.

El capitalismo se hace mundial en América Latina bajo la hegemonía eurocéntrica la cual no es sólo el pensamiento europeo, sino todos los educados bajo ese pensamiento. Se sostiene bajo los ejes de la colonialidad y la modernidad. Una de las necesidades cognitivas del capitalismo es la racionalidad, la cual es impuesta además de ser concebida como válida y de ser uno de los emblemas de la modernidad.⁵⁹

En ese sentido, los modelos educativos formales, en concreto, los currículos educativos se rigen bajo ésta idea de racionalidad heredada de la modernidad/colonialidad. Además se encuentran atravesados por el capitalismo que transforma en mercancías lo que previo a la colonización no era objetivizado, al menos no desde ésta óptica neoliberal. De acuerdo a lo anterior, el mercado global se erige como el centro de la tierra; si todo se mercantiliza, la forma en cómo percibimos los cuerpos también. Por lo tanto, esa idea escindida entre mente y cuerpo ha sido producto de la colonización; es decir, del pensamiento eurocéntrico, “el resultado actual de esa postura es esa arrogante actitud de propietarios con que los occidentales decimos o insinuamos de mil maneras que “tenemos un cuerpo”, en lugar de la

⁵⁷ SANCHEZ, Andrés, “Reseña de “El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global” de Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds)” en *Nómadas*, núm 27, Colombia, 2007, p.241.

⁵⁸ Para Quijano la modernidad es la fusión de las experiencias del colonialismo y la colonialidad con las necesidades del capitalismo, creando un universo específico de relaciones intersubjetivas de dominación bajo una hegemonía eurocentrada. (En LUGONES, María “Colonialidad y género”, *op.cit.*, p. 80.)

⁵⁹ QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000, p. 246.

más modesta y aparentemente herética de que “somos un cuerpo en y con un mundo formado por una infinidad de cuerpos distintos humanos y no humanos”.⁶⁰

A partir de la cita anterior podemos entender porque en la educación sexual se privilegia la prevención clásica, y se rompe la idea de integralidad de los cuerpos que somos; se fragmentan y se vuelven un mero utensilio del control de la reproducción; la cual se va a potenciar o reducir dependiendo de los fines del mercado. Además de centralizar la educación en la prevención de las Infecciones de transmisión sexual, que sí bien es importante tener una cultura preventiva; consideramos que bajo la óptica en que se enseña se estigmatizan a los cuerpos enfermos. Por lo tanto bajo ésta lógica neoliberal, éstos cuerpos deben ser silenciados, estigmatizados e incluso atacados. Asimismo, resulta equivocado atribuirle características “humanas” a otros cuerpos, es decir, a la naturaleza, porque bajo el pensamiento neoliberal, la naturaleza es una mercancía que necesita el mercado para perpetuarse. También nos parece importante recalcar que no es lo mismo ser cuerpos femeninos que masculinos.⁶¹

Es por lo anterior que una las miradas de la discusión teórica del currículo será a partir de la llegada de la modernidad/colonialidad. No obstante, los autores que mencionamos líneas arriba que pertenecen al grupo del giro decolonial centran sus reflexiones bajo una mirada heterosexual y patriarcal.⁶² Es por ello, que bajo sus categorías no podemos analizar por completo, las complejas características que atraviesan los currículos educativos; debido a que éstos no están aislados de lo que acontece en las sociedades modernas. En donde las relaciones de poder juegan un papel primordial en la formación de éstos, en palabras de Morgade,

Las decisiones que implican el diseño de un currículo implican relaciones de poder y las teorías del currículo, en la medida en que buscan decir lo que el currículo debe ser, no pueden dejar de estar implicadas en asuntos de poder. Las teorías del currículo no están en este sentido, situadas en un campo “puramente” epistemológico, de competencia entre

⁶⁰ RICO, Arturo, “Alteridad y alternatividad del cuerpo en América Latina” en *Pensares y Quehaceres*, núm 9, 2010, p. 139.

⁶¹ Hablar de cuerpos hace referencia al rompimiento entre mente y cuerpo. No obstante, estos cuerpos tienen historias de opresión distintas, particularmente, en el caso de los cuerpos femeninos.

⁶² Diversas académicas que pertenecen al giro decolonial han denunciado la ausencia de la mirada crítica frente a la condición de las mujeres en relación al género.

puras teorías. También están implicadas en la actividad de garantizar el consenso, de obtener hegemonía; están situadas en un campo epistemológicamente social, en ese sentido están en el centro de un territorio polémico.⁶³

Ante ello, es evidente, que el currículo educativo refleja el discurso hegemónico en torno a lo que está permitido o no decirse. Y particularmente sobre los cuerpos sexuados. En ese sentido, sostenemos que la colonialidad del poder nos da luz para entender y hacer un análisis más profundo en torno a las desigualdades y cómo los currículos han abordado esos discursos. Sin embargo, como ya hemos mencionado, los autores muestran un vacío en sus teorías con respecto a la posición de las mujeres frente a las desigualdades generadas a partir de la colonialidad/modernidad.

Por lo tanto en este segundo momento, abordaremos el trabajo de diversas feministas quienes también forman parte de *El giro decolonial* y han reflexionado y criticado muchos de los aportes de éstos académicos. Entre ellas rescatamos a María Lugones, la filósofa argentina sostiene lo siguiente:

Para Quijano, las luchas por el control del «acceso sexual, sus recursos y productos» definen el ámbito del sexo/género y, están organizadas por los ejes de la colonialidad y de la modernidad. Este análisis de la construcción moderna/colonial del género y su alcance es limitado. La mirada de Quijano presupone una comprensión patriarcal y heterosexual de las disputas por el control del sexo y sus recursos y productos. Quijano acepta el entendimiento capitalista, eurocentrado y global de género. El marco de análisis, en tanto capitalista, eurocentrado y global, vela las maneras en que las mujeres colonizadas, no-blancas, fueron subordinadas y desprovistas de poder. El carácter heterosexual y patriarcal de las relaciones sociales puede ser percibido como opresivo al desenmascarar las presuposiciones de este marco analítico.⁶⁴

Para la autora, Quijano no ve más allá de otras formas de ejercer las sexualidades fuera de la heterosexualidad. Entonces, sus teorías quedan reducidas para nuestros fines al momento de hacer el análisis del currículo, porque sí bien introduce a la discusión la categoría de raza como una de las tantas formas de opresión creadas a partir de la

⁶³MORGADE, Graciela; BAEZ, Jessica, ZATTARA, Susana y DÍAZ, Gabi, Pedagogías de género y tradiciones en “educación sexual”, en *Toda educación es sexual*, (coord.), MORGADE, G., La Crujía, 2011, p.24

⁶⁴ LUGONES, Maria, “Colonialidad y género”, *op. cit.*, p. 78.

colonialidad/modernidad, no ve más allá del binarismo hombre/mujer. Las diferencias se piensan en los mismos términos con los que la sociedad lee la biología reproductiva.⁶⁵ Por ende, vuelve a caer en categorías universalizantes. Nuevamente en palabras de Lugones:

El dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, y el patriarcado están inscriptos con mayúsculas, y hegemónicamente en el significado mismo del género. Quijano no ha tomado conciencia de su propia aceptación del significado hegemónico del género. Al incluir estos elementos en el análisis de la colonialidad del poder trato de expandir y complicar el enfoque de Quijano que considero central a lo que llamo el sistema de género moderno/colonial⁶⁶

Lugones afirma que “el capitalismo eurocentrado global se constituyó a través de la colonización, esto introdujo diferencias de género donde, anteriormente, no existía ninguna.”⁶⁷ La autora sostiene esta afirmación gracias a los estudios realizados por la académica nigeriana Oyewumi quien estudia las sociedades Yoruba y no identifica una clasificación jerárquica de las tribus con respecto al género desde una posición biológica como lo hace Quijano.⁶⁸ En ese mismo trabajo Lugones retoma los aportes realizados por Allen, Paula Gunn⁶⁹ quien estudia las sociedades americanas nativas y encuentra que estas tampoco eran heterosexuales. Además la autora evidencia la cooptación entre hombres blancos con los nativos americanos para oprimir a las mujeres de las comunidades.

Creo que es importante que veamos, mientras intentamos entender la profundidad y la fuerza de la violencia en la producción tanto del lado oculto/oscuras como del lado visible/claro del sistema de género moderno/colonial, que esta heterosexualidad ha sido coherente y duraderamente perversa, violenta, degradante, y ha convertido a la gente «no blanca» en animales y a las mujeres blancas en reproductoras de La Raza (blanca) y de La Clase (burguesa)⁷⁰.

Asimismo, la autora sostiene que la colonialidad del género no está desligada de la colonialidad del poder. Es decir, no se puede comprender los impactos en los cuerpos

⁶⁵ *Ibidem*, p. 84.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 78.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 86.

⁶⁸ *Ídem*.

⁶⁹ *Ídem*.

⁷⁰ LUGONES, Maria, “Colonialidad y género”, *op. cit.* p. 92.

sexualizados de las y los sujetos colonizados sino se intersecciona la raza y el género; además de las otras opresiones que atraviesan a los cuerpos. Por lo tanto, no todos los cuerpos sufren las mismas desigualdades. Particularmente los cuerpos de las mujeres colonizadas.

Ese es el error en el que han caído las académicas feministas blancas al ubicar al género como la categoría universal de opresión hacia las mujeres. Como bien sabemos la academia no es un ente neutral, es decir, sus aportes impactan en nuestras formas de vida, en las políticas públicas, en nuestro estar en y con el mundo. Por lo tanto, al momento de hacer la lectura crítica del currículo y los derechos humanos que abordan la educación sexual, encontramos que la constatación de estos es centrar la atención en romper los estereotipos de género y para ello se generan acciones concretas como crear políticas públicas para combatir los roles de género. Evidentemente ésta es una perspectiva de poco alcance y bastante reducida. Porque se sigue leyendo a los cuerpos desde la lupa heterosexual; además de que la visión de sumisión de las mujeres frente a los hombres es y ha sido la visión de las feministas blancas, occidentalizadas que se ha introducido violentamente en nuestros contextos. Por lo tanto, no podemos analizarlos desde la misma óptica de la mirada de la mujer blanca.

Las feministas blancas “no se entendieron así mismas en términos interseccionales, en la intersección de raza, género, y otras potentes marcas de sujeción o dominación. Como no percibieron estas profundas diferencias, no encontraron ninguna necesidad de crear coaliciones. Asumieron que había una hermandad, una sororidad, un vínculo ya existente debido a la sujeción de género.”⁷¹

Ante ello, es necesario aprendernos históricamente, sí realmente se buscan generar cambios que toquen la estructura, es necesario romper con esta visión occidental de leer la categoría género aislada de las otras opresiones; porque por eso encontramos este tipo de políticas que centran sus discursos en reducir los estereotipos de género o en buscar relaciones de equidad entre los sexos. Y depositan en la educación la “solución a todos los males”. Además, como hemos señalado el mercado global no puede ser obviado en estos discursos. Por lo tanto, el análisis y las propuestas se vuelven mucho más complejas y no podemos reducirlas a una sujeción como es el género o la clase. En suma, aprendernos interseccionalmente ayuda a

⁷¹*Ibidem*, p. 95.

esclarecer las condiciones de opresión dentro de sus múltiples variantes; sin caer en categorías homogeneizantes. Y posteriormente abrir un camino para la creación de políticas públicas más abarcadoras y transformadoras.

La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género y raza se conceptualizan como separadas unas de otra. La denominación categorial construye lo que nomina. Las feministas de color nos hemos movido conceptualmente hacia un análisis que enfatiza la intersección de las categorías raza y género porque las categorías invisibilizan a quienes somos dominadas y victimizadas bajo la categoría «mujer» y bajo las categorías raciales “Black”, “hispanic”, “Asian”, “Native American”, “Chicana” a la vez, es decir a las mujeres de color. Como ya he indicado, la autodenominación mujer de color, no es equivalente a, sino que se propone en gran tensión con los términos raciales que el Estado racista nos impone. A pesar que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos racializados y asignados a un género, no todos/as somos dominados o victimizados por ese proceso.⁷²

Si bien el término de interseccionalidad ya había sido problematizado por la académica estadounidense Kimberlé Crenshaw.⁷³ Lugones es un referente importante porque a partir de ella, comienzan a hacer eco, voces de otras académicas de la interseccionalidad; quienes además realizan críticas importantes a los trabajos de la autora. Algunas críticas frente al trabajo de Lugones han sido que la autora desarrolló su teoría sobre la colonialidad del género en sociedades precolombinas fuera del contexto latinoamericano. Además de que diversas autoras sostienen que previo a la colonización sí existían relaciones de dominación debido al género, anclados en el patriarcado.

No obstante, estas relaciones jerárquicas son distintas a las que vivimos actualmente; cuando la colonialidad/modernidad las atraviesa. Entre ellas recogemos el trabajo de Rita Segato, quien en su obra “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, reflexiona el cruce entre colonialidad y patriarcado “[...] de alguna forma, al ser alcanzadas por la influencia del proceso colonizador, primero metropolitano y después republicano, fueron perjudicadas sobre todo en un aspecto

⁷² *Ibíd.*, p. 81-82

⁷³ Kimberle Crenshaw introdujo la teoría de interseccionalidad a la teoría feminista en los años 80 en https://es.wikipedia.org/wiki/Kimberl%C3%A9_Williams_Crenshaw

fundamental: exacerbaron y tornaron perversas y mucho más autoritarias las jerarquías que ya contenían en su interior, que son básicamente las de casta, de estatus y de género, como una de las variedades del estatus.”⁷⁴

Otro trabajo que también pone en duda la tesis de Lugones con respecto a la ausencia de patriarcado previo a la colonia lo encontramos en las reflexiones de las feministas comunitarias, en la obra *Hilando Fino* (2010), en ella, Julieta Paredes denuncia que existió un patriarcado previo a la colonia que ha tratado de invisibilizarse. No obstante, al igual que Segato, Paredes sostiene que este sistema patriarcal que subordina a las mujeres por su condición de género no es el mismo al que nos enfrentamos actualmente, por lo tanto, no existe un patriarcado, sino varios patriarcados y no todas las mujeres sufren las mismas opresiones. La fusión de los patriarcados previos a la colonia y el de los conquistadores recibe el nombre de entronque patriarcal.⁷⁵ Si bien previo a la colonización ya existían relaciones jerárquicas debido al género, fue a partir de ésta que se instaura la heterosexualidad como la única forma legítima de expresar y vivir las sexualidades. Lo anterior, nos lleva a cuestionarnos el carácter de normalidad que se le ha dado a la heterosexualidad dentro del contexto moderno.

De acuerdo con el patrón colonial moderno y binario, cualquier elemento, para alcanzar plenitud ontológica, plenitud de ser, deberá ser ecualizado, es decir, conmensurabilizado a partir de una grilla de referencia o equivalente universal. Esto produce el efecto de que cualquier manifestación de la otredad constituirá un problema, y solo dejará de hacerlo cuando tamizado por la grilla ecualizadora, neutralizadora de particularidades, de idiosincrasias. El otro-indio, el otro-no-blanco, la mujer, a menos que depurados de su diferencia o exhibiendo una diferencia conmensurabilizada **en términos de identidad reconocible dentro del patrón global**, no se adaptan con precisión a este ambiente

⁷⁴ SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial, en: BIDASECA, Karina y VAZQUEZ LABA, Vanesa (comps.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Godot, 2011, p.10.

⁷⁵La feminista comunitaria, Julieta Paredes llama entronque patriarcal a la unión entre el patriarcado precolonial y el occidental. Ante ello, considera que para entender este entronque es necesario recuperar la denuncia del género para descolonizarlo y romper con la idea de que las relaciones injustas entre hombres y mujeres sólo fueron durante la colonia... “Descolonizar y desneoliberalizar el género es a la vez, ubicarlo geográfica y culturalmente en las relaciones de poder internacionales planteadas entre el norte rico y el sur empobrecido, cuestionar profundamente a las mujeres del norte rico y su complicidad con un patriarcado transnacional, (véase, PAREDES, Julieta. *Hilando fino: Desde el feminismo comunitario*, Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010, p.24)

neutro, aséptico, del equivalente universal, es decir, de lo que puede ser generalizado y atribuido de valor e interés universal. Solo adquieren politicidad y son dotados de capacidad política, en el mundo de la modernidad, los sujetos – individuales y colectivos – y cuestiones que puedan, de alguna forma, procesarse, reconvertirse, transportarse y reformular sus problemas de forma en que puedan ser enunciados en términos universales, en el espacio “neutro” del sujeto republicano, donde supuestamente habla el sujeto ciudadano universal. Todo lo que sobra en ese procesamiento, lo que no puede convertirse o commensurabilizarse dentro de esa grilla, es resto.⁷⁶

Entonces, de acuerdo a lo anterior, la estrategia del patrón colonial moderno binario ha sido borrar identidades en torno a los cuerpos no normativos. O trata de etiquetarlos en términos de categorías universalizantes. En ese sentido, la categoría de género ha sido absolutizada y reducida a la equidad de género, perspectiva de género o enfoque de género. Ante ello, las feministas comunitarias advierten los peligros de enunciarlos bajo una supuesta equidad de género “la denuncia del género al convertirse en equidad de género produjo una gran confusión teórica y una desmovilización política de las mujeres”.⁷⁷ Cabe aclarar que feminismo (s) y género no son lo mismo. Los feminismos son teoría y praxis, es decir, una postura política y de vida. Y género, bajo la perspectiva de las feministas comunitarias es una categoría de análisis que sirve para denunciar desigualdades, por lo tanto no puede reducirse únicamente a acciones específicas realizadas por hombres y mujeres respecto a su sistema sexo-género. Si bien es importante visibilizar éstas diferencias, consideramos un error asumirlas como la única forma, es decir: universalizarlo.

Esta nueva concepción del género surge al mismo tiempo que los feminismos indígenas hacen su aparición en el escenario político de la región, cuestionando el carácter universalista y eurocéntrico del concepto occidental de género y la forma en que el feminismo tradicional latinoamericano lo ha hecho suyo, a la vez que tratando de recuperar algunas concepciones ancestrales o distintas del género que descansan más sobre principios de la dualidad, paridad y complementariedad de los sexos. El concepto se estrena también en un contexto de intenso escrutinio de los distintos sistemas de sexo/género y sexualidad que han existido y aún persisten en distintas partes del mundo

⁷⁶ SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", *op. cit.*, p.20.

⁷⁷ PAREDES, Julieta, *op. cit.*, p. 21.

y que igualmente cuestionan la universalidad y la binariedad jerárquica de los sexos y los géneros así como la dualidad heterosexualidad-homosexualidad que las epistemologías occidentales han asumido e impuesto violentamente como verdades y preceptos morales incuestionables, a través de procesos de conquista y colonización, evangelización, guerras imperialistas, imperialismo cultural, epistemicidios, globalización neoliberal, etc; a nivel planetario⁷⁸

Si bien en los espacios educativos de nivel básico no se menciona la palabra feminismo, ni mucho menos patriarcado, sí se ha logrado hablar de género en los currículos educativos y recientemente de “diversidad”. Estas categorías se han vuelto parte del lenguaje cotidiano de las y los docentes en las instituciones. No obstante, nos encontramos ante la trampa del neoliberalismo que ha tomado el discurso de lucha que nos han dado las feministas a partir de la categoría “género” para absolutizarlo “equidad de género”. El concepto de equidad llegó con fuerza en la década de los años noventa, y rápidamente se propagó en la mayoría de los programas de desarrollo social. Evidentemente, el espacio educativo no quedó fuera de él y se ha expandido en el discurso de las leyes y los programas educativos. Siendo este uno de los pilares de la última reforma educativa,⁷⁹ la cual hemos analizado bajo esta perspectiva teórica. Asimismo, los marcos normativos hablan de equidad, sobre todo en lo que se refiere al ámbito de la educación.

el feminismo comunitario nos brinda la estrategia para cambiar los índices engañosos que vienen con la ideología de la igualdad de oportunidades y la equidad de género: en vez de la fragmentación de nuestras luchas en violencia, trabajo, feminización de la pobreza, derechos reproductivos y sexuales y un largo etcétera, campos de acción y lucha: Cuerpo, Espacio.⁸⁰

Lo mismo sucede con el discurso de la “diversidad” sexual, de repente todo lo no heterosexual se vuelve diverso; es decir, para esta población también se creó una categoría universalizante. Además en éste último “lo diverso” debe cumplir ciertos parámetros que se adecuen a prácticas políticamente correctas; que haya pasado por la grilla ecualizadora,

⁷⁸ MENDOZA, Breny, *Ensayos de crítica feminista en nuestra América*, Herder, México, 2014, pp. 45-46

⁷⁹ Ver, Conoce las 7 prioridades de la Reforma educativa en <http://www.gob.mx/7prioridadessep/articulos/conoce-las-7-prioridades-de-la-reformaeducativa>

⁸⁰ ALDUNATE, Victoria, *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010.

neutralizadora de particularidades, de idiosincrasias. Todo lo demás lo que no se ha podido universalizar se marginaliza, se vuelve ilegítimo, incluso, “antinatural”. Por lo tanto, cabe hacernos la pregunta ¿Desde dónde se habla en términos de contenidos del currículo cuando se hace referencia a lo diverso? ¿A quiénes incluye?

Como se ha señalado líneas arriba, los estudios descoloniales nos han mostrado que el mundo moderno se lee a partir de binarios. En donde no existen puntos intermedios; es decir, se leen a partir del uno (individual). Y todo lo demás debe pelear por derechos, el resto. No obstante, gracias a la recuperación de las prácticas previas a la colonia y a otras expresiones encontradas fuera del mundo moderno hemos podido hallar que algunas de las sociedades precolombinas eran duales, incluso, existía/existe un tercer género. Estudios realizados por Giuseppe Campuzano desde el Perú dan muestra de ello.⁸¹

El dualismo, como el caso del dualismo de género en el mundo indígena, es una de las variantes de lo múltiple o, también, el dos resume, epitomiza una multiplicidad. El binarismo, propio de la colonial modernidad, resulta de la episteme del expurgo y la exterioridad construida, del mundo del Uno. El uno y el dos de la dualidad indígena son una entre muchas posibilidades de lo múltiple, donde el uno y el dos, aunque puedan funcionar complementariamente, son ontológicamente completos y dotados de politicidad, a pesar de desiguales en valor y prestigio. El segundo en esa dualidad jerárquica no es un problema que demanda conversión, procesamiento por la grilla de un equivalente universal, y tampoco es resto de la transposición al Uno, sino que es plenamente otro, un otro completo, irreductible.⁸²

A partir de la cita anterior, podemos analizar las formas en cómo expresamos amor en tiempos modernos. Es decir, si aparentemente somos seres completos es necesario cuestionarnos por qué en nuestras sociedades, frecuentemente, se nos invita a la búsqueda constante de la otra mitad y que además éstas relaciones, algunas veces, se sostienen en posiciones jerárquicas desiguales. Si bien hemos denunciado los discursos heterosexuales, sexistas y médico-biológicos dentro del currículo educativo. Los discursos moralizantes en torno a las relaciones sexo-afectivas desde la mirada del amor romántico también son

⁸¹ Véase, CAMPUZANO, Giuseppe, *Museo travesti del Perú*, 2008.

⁸² SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", *op. cit.*, p.21.

bastante cuestionables. Cabe señalar que ésta mirada ha estado influenciada por movimientos religiosos. Y éstas se depositan en el campo de Formación cívica y ética.

Con esto no pretendemos esencializar las prácticas previas a la colonia, pero sí mostrar que lo que hoy en día se ha pretendido normar como “natural”, no lo es. Y denunciar toda la serie de acciones que han desencadenado estos discursos de lo “natural” frente a los otros cuerpos no normativos; es decir, que no entran en el uno (universalizante). Y que hoy en día se encuentran frente a la lucha por adquirir derechos, por tener un espacio de enunciación en un mundo que ha tratado de borrarlos.

Siguiendo lo anterior, en torno a pretender defender posiciones conservadores mediante el discurso de lo natural, retomamos las reflexiones de Lugones y Segato entorno a la categoría de familia que actualmente se ha convertido en el estandarte de defensa por parte de grupos religiosos de ultra derecha; los cuales están atravesados por el devenir de la época “los agentes religiosos son influenciados por las tendencias de la cultura política de una época, y las elecciones entre alternativas internas del campo religioso se articulan en una gramática general que organiza la sociedad y la política para la época”.⁸³ Retomando nuevamente a Lugones, la autora sostiene que “La característica hipocresía subyacente a las normas y valores formal- ideales de la familia burguesa, no es, desde entonces, ajena a la colonialidad del poder”.⁸⁴ Por lo tanto otras formas de “familia” fuera de la instituida a partir de la colonia no son legítimas. Además de que el concepto de familia burguesa era para hombres y mujeres blancos (as) y evidentemente heterosexuales. Por lo tanto, éstas categorías de familia no cabían en otros cuerpos; cuerpos de color y mucho menos en cuerpos no humanos.

Así, el auge de políticas en torno a la lucha contra la homofobia y la discriminación son resultado de problemas modernos. Es decir, la batalla que actualmente estamos enfrentando por tratar de alcanzar el horizonte de una educación de las sexualidades más justa frente a discursos que enfrasan a las y los otros como amorales, antinaturales y anormales son consecuencias de la modernidad.

⁸³ SEGATO, Rita, “La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad” en *Departamento de Antropología, Universidade de Brasília*, núm. 376, 2005, p.44.

⁸⁴ LUGONES, Maria, “Colonialidad y género” *op. cit.*, p. 83.

Esto nos permite concluir que muchos de los prejuicios morales hoy percibidos como propios de “la costumbre” o “la tradición”, aquellos que el instrumental de los derechos humanos intenta combatir, son en realidad prejuicios, costumbres y tradiciones ya modernos, esto es, oriundos del patrón instalado por la colonial modernidad. En otras palabras, la supuesta “costumbre” homofóbica, así como otras, ya es moderna y, una vez más, nos encontramos con el antídoto jurídico que la modernidad produce para contrarrestar los males que ella misma introdujo y continúa propagando.⁸⁵

Finalmente, reconocemos que las políticas en torno a la defensa de los derechos humanos de “los otros”, han generado resultados positivos en torno a la visibilización de las poblaciones. Sin embargo, nos encontramos frente a un escenario en donde los crímenes de odio por condición de género, raza, clase parecen no disminuir. Tenemos claro, que las políticas en torno a mejorar las condiciones de los históricamente marginados se realizarán bajo la mirada neoliberal. No obstante, pretendemos abrir la discusión desde la interseccionalidad, pero ésta no debe ser vista como una sumatoria de opresiones, sino, recoger su carácter de lucha, frente a los embates del mundo moderno colonial. Y asimismo, leer el marco normativo en torno a los derechos humanos, también como consecuencia de procesos históricos.

3.2.1. Feminismos poscoloniales, tercermundistas y negros en diálogo con América Latina

A lo largo de ésta investigación pudimos observar distintas cuestiones; entre ellas ubicamos que la producción académica realizada por otros sures, pocas veces, entra en diálogo con América Latina; y mucho menos en el caso concreto de México. En ese sentido, compartimos la perspectiva del Sur de la académica mexicana Liliana Suárez, “el sur “concebido metafóricamente como un espacio político que se caracteriza por cuestionar las herencias de la dominación e imaginar otras cartografías de resistencia posibles”.⁸⁶ Es por ello que dialogar

⁸⁵ SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", *op. cit.*, p.23.

⁸⁶ SUÁREZ, Liliana; HERNÁNDEZ, Rosalva “Introducción” en SUÁREZ, Liliana; HERNÁNDEZ, Rosalva, (Ed), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, Ed. Cátedra, 2008, p.6.

con otros *sures*, nos abre los campos de horizontes para trazar puentes de organización y resistencia. Es decir, hacer globales las luchas locales.

Otro punto importante como se ha señalado líneas arriba es que una de las características más relevantes de los estudios de(s) coloniales ha sido romper con los universalismos que categorizan a las y los sujetos en uno solo; estos reduccionismos, también incluyen los universalismos epistémicos. Por lo tanto, sostenemos que abrir el debate teórico a otras producciones es fundamental de acuerdo a la lógica del pensamiento en que se apoya esta investigación.

En ese sentido, se ha teorizado desde África, Asia, Medio Oriente; sin embargo, en los marcos teóricos de las investigaciones encontramos, en la mayoría de las veces, a los mismos autores; quienes regularmente son hombres europeos. En ese orden de ideas Espinosa Miñoso se cuestiona “Cómo ha sido posible que el feminismo latinoamericano no haya aprovechado este estallido de producción teórica sobre el cuerpo abyecto para articular una reflexión pendiente y urgente sobre los cuerpos expropiados de las mujeres dentro de la historia de colonización geopolítica y discursiva del continente”

Es por ello que consideramos importante incluir los estudios poscoloniales dentro del marco teórico. No obstante, aclaramos que existen diferencias significativas entre cada una de estas teorías, una de ellas, es en relación a su genealogía, es decir, los procesos de colonización parten de comienzos distintos, dependiendo de la posición geográfica en donde se encuentran. Agregamos que la genealogía es tan sólo una de tantas diferencias entre estas posturas teóricas. Sin embargo, esa discusión no es el punto central de nuestra investigación.⁸⁷

Cabe aclarar, que eso no quiere decir que de ahora en adelante debemos desechar la producción académica realizada por los países occidentales y/o europeos, pero sí existen autoras y autores que han pensado nuestros problemas a partir de nuestros propios contextos ya sea desde los estudios de(s) coloniales desde América u otros *sures* que también han

⁸⁷ El punto que queremos rescatar al introducir los estudios poscoloniales en esta investigación es ampliar la diversidad epistémica sin pasar por los autores y autoras que han hegemonizado los discursos dentro de los espacios académicos. Ramon Grosfoguel ha evidenciado el pensamiento eurocéntrico dentro de los espacios académicos y cómo éstas han tratado de introducir marcos teóricos muy alejados de nuestras realidades. (véase GROSFOGUEL, Ramón, “Racismo, sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI” en *Tabula Rasa*, núm. 19, 2013)

pasado por procesos de colonización y resistencia como el nuestro nos parece importante y necesario problematizar a partir de ellas y ellos.

Tercer mundo, Sur, Occidente, Oriente no son entidades monolíticas. Hay un tercer mundo que excede a Occidente, es decir, se ubica por dentro y por fuera de Occidente. El desafío de esta perspectiva se halla en la necesidad de construir otras propuestas epistemológicas que descolonicen el conocimiento y develen la manera en que las representaciones textuales de aquellos sujetos sociales -construidos como los/as «otros/as» en distintos contextos geográficos e históricos- se convierten en una forma de “colonialismo discursivo” (Hernández Castillo y Suarez Navaz, 2008), que no sólo da cuenta de una realidad sino que la construye permanentemente. Codificada en la **producción académica de Occidente como víctima de instituciones como la familia, la religión y la educación sin tomar en cuenta las especificidades y contextos en los que cada mujer vive, el discurso feminista de Occidente, al asumir a las mujeres como grupo coherente y previamente constituido que se coloca dentro de las estructuras familiares, legales y de otros tipos, define a las mujeres del tercer mundo como sujetos afuera de las relaciones sociales en vez de fijarse en cómo las mujeres se constituyen a través de estas mismas estructuras.**⁸⁸

La perspectiva poscolonial se sostiene en los Estudios Subalternos o también llamados estudios “tercermundistas”. “El grupo de Estudios Subalternos surgió a comienzos de los años ochenta y conformado por un grupo de académicos nacidos en la India, toman el concepto de “subalterno” tanto en su significación política, económica y cultural, como en un rango inferior, como agentes cuya voz omitida o hablada (la del subalterno) pueda ser recuperada en los textos históricos.”⁸⁹ En ese contexto, lo que se intentaba hacer era contar la historia desde otra mirada, es decir, romper con los discursos hegemónicos sobre la constitución y conformación de ellos mismos. Si bien, los Estudios Subalternos han sido un puente importante para la discusión en torno a las luchas, nos centraremos en lo trabajado a partir de la mirada de las feministas poscoloniales de acuerdo a las realidades situadas que atraviesan los cuerpos, los cuerpos de las mujeres.

⁸⁸ BIDASECA, Karina, *Escritos en los cuerpos racializados: lenguas, memoria y genealogías (pos) coloniales del feminicidio*, Edicions Universitat de Les Illes Balears, 2015, p. 33-34.

⁸⁹ BIDASECA, Karina, “No hay otro del otro”, la construcción de la alteridad y la representación del otro. Entre el eurocentrismo y los estudios poscoloniales”, en Bidaseca Karina, *Perturbando el texto colonial*, Buenos Aires, Editorial SB, 2010, p. 32.

Las feministas poscoloniales han respondido con trabajos antropológicos históricamente situados (ver Mahmood, en este volumen y Mahmood, 2003; Abu- Lughold, 1986 y Mani, 1999); con sus investigaciones históricas (Chaterjee, 1986 y 1993; Hatem, 1997 y 2002) y con su producción literaria (Mernissi, 1993; Anzaldúa, 1987), a los discursos universalizantes sobre “las mujeres” y el “patriarcado”, y han enfrentado a la concepción binaria y simplista del poder, en la que el hombre es el dominador y la mujer la subordinada, que hasta muy recientemente hegemonizó las perspectivas feministas de la academia europea y norteamericana.⁹⁰

Como enuncia Suárez en la cita anterior, una de las críticas realizadas por el feminismo poscolonial ha sido en torno a la producción académica realizada por los países europeos y norteamericanos. Estos estudios, generalmente, tienen por “objeto” de estudio a las mujeres del tercer mundo. Es decir, muchas veces, las feministas blancas han realizado aportes en torno a las condiciones de vida de las mujeres colonizadas y/o que viven fuera de occidente. La importancia de la crítica en relación a estos estudios es que, frecuentemente, los marcos teóricos de las políticas públicas, ya sea en educación o las destinadas al desarrollo social sostienen sus propuestas bajo la mirada analítica de éstos feminismos. Evidentemente, toda producción académica tiene efectos sobre la vida de las y los sujetos en cuestión.

En ese sentido, rescatamos los aportes de la feminista hindú, Chandra Talpade Mohanty, en su valioso texto *Bajo los ojos de Occidente Academia feminista y discurso colonial* (1984).⁹¹ En él, la autora analiza como la producción académica realizada desde occidente la cual nombra como “discurso de feminismo de occidente” crea categorías de análisis universalizantes para las mujeres del tercer mundo; En palabras de la autora: “uno de los efectos significativos es el de las “representaciones” dominante del feminismo occidental en su confabulación con el imperialismo en los ojos de mujeres particulares del tercer mundo. De aquí la urgente necesidad de examinar las implicaciones políticas de nuestra estrategia y principios analíticos.”⁹²

⁹⁰ HERNÁNDEZ, Rosalva “De feminismos y poscolonialismos: reflexiones desde el sur del Río Bravo” *op. cit.*, p.87.

⁹¹ MOHANTY, Chandra "Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial." SUÁREZ NAVAZ, Liliana y HERNÁNDEZ, Aída. (Eds), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*, Cátedra, 2008, pp. 112-161.

⁹² *Ibidem*, p. 118.

Ante ello, la autora investiga sobre las producciones académicas realizadas bajo esta mirada y denuncia las categorías de análisis bajo las cuales se leen a las mujeres del tercer mundo. La primera presuposición analítica que hace la autora es en torno a la categoría “mujeres” como grupo homogéneo, en donde incluso, la noción de patriarcado se generaliza a todas las culturas. Por lo tanto, la categoría “mujeres” cabe en todas culturas de igual forma sin atender a la geopolítica que las atraviesa; la segunda presuposición analítica es a nivel metodológico en torno a la universalidad y validez para todas las culturas; y la tercera está relacionada al ámbito político que subyace las metodologías y las estrategias analíticas, en donde se asume una visión homogénea de las mujeres como grupo y por lo tanto existe sólo una mujer promedio del tercer mundo. Asimismo, la autora denuncia que el modelo a seguir de la mujer promedio del tercer mundo es al de la mujer educada, moderna, en control de su cuerpo y sexualidad de las mujeres occidentales.⁹³

Otro punto sumamente importante es el imaginario que se ha creado en torno a las mujeres del tercer mundo como víctimas de procesos de colonización, del modelo económico, de sistemas familiares etcétera. Todo ello ha sido, en gran medida, producto de la hegemonía de la producción académica occidental. Sin embargo, con esto no queremos decir que todos los estudios realizados desde otras geografías tengan esta mirada. Mohanty en su ensayo, ejemplifica otras formas de producción académica y cita el trabajo de María Mies que rompe con este discurso de feminismo de occidente. No obstante, la autora se centra en denunciar la hegemonía epistémica de Occidente.

... definir a las mujeres como víctimas arquetípicas las convierte en “objetos que se defienden”, convierten a los hombres en “sujetos que ejercen violencia” y a (toda) sociedad en dos grupos, los que detentan el poder (hombres) y las que carecen de poder (mujeres). La violencia masculina debe ser interpretada y teorizada dentro de las sociedades específicas en las que tiene lugar, tanto para poder comprenderla mejor como para organizar de forma eficaz su transformación.⁹⁴

En ese sentido, se siguen leyendo a las mujeres fuera de sus entornos de relación es decir; ellas ya son consideradas sujetos-político-sexuales⁹⁵ antes de su relación con éstos.

⁹³ *Ibidem*, p.120.

⁹⁴ *Ibidem*, p.125.

⁹⁵ Término acuñado por Mohanty en su ensayo bajo los ojos de occidente...

Asimismo, la autora señala que la familia patriarcal no se cuestiona de acuerdo al devenir de la época; es decir, los patriarcados también mutan de acuerdo a las condiciones geopolíticas actuales.

... la diferencia sexual se convierte en equivalente de subordinación femenina, y el poder se define automáticamente en términos binarios: aquellos que lo tienen (léase hombres), y aquellas que carecen de él (léase mujeres). Los hombres explotan, las mujeres son explotadas. Tales formulaciones simplistas son históricamente reductivas, además de que no son efectivas para diseñar estrategias que combatan la opresión: lo único que logran es reforzar las divisiones binarias entre hombres y mujeres.⁹⁶

Lo anterior, rompe con la capacidad de resistencia que ha sido una de las características principales de los movimientos sociales en el contexto de América Latina, [...] aplicación de la noción de mujeres como categoría homogénea a las mujeres en el tercer mundo coloniza y apropia las pluralidades de la ubicación simultánea de diferentes grupos de mujeres en marcos de referencia de clase y étnicos, y al hacerlo finalmente les roba su agencia histórica y política.⁹⁷

De acuerdo a lo desarrollado, cabe hacernos la siguiente pregunta, ¿para qué nos sirve saber esto al momento de hacer análisis, e incluso, para plantear propuestas en materia de educación sexual? En cuanto al análisis, es fundamental reconocer los marcos analíticos bajo los cuales se sostienen las políticas y reformas educativas. Es decir, saber desde dónde se habla, para quiénes y desde qué mirada, particularmente cuando se habla de la categoría *género*. Asimismo, es imposible soslayar la tensión que se vive actualmente en torno a la educación pública, en donde evidentemente los currículos educativos son parte importante de este momento; porque en ellos se materializa lo que debe y no enseñarse. En cuanto a una posible propuesta de mayor alcance, es decir, sí pretendemos alcanzar el horizonte de una educación de las sexualidades más justa. Es evidente, que ésta no puede leerse bajo las mismas categorías y marcos teóricos de siempre; en otras palabras, las que han hegemonizado los discursos. Asimismo, la reforma educativa y la propuesta curricular han sido, en gran medida, resultado de exigencias de organismos internacionales; tales como la

⁹⁶*Ibidem*, p. 135.

⁹⁷*Ibidem*, p. 147

OCDE, BM, UNESCO⁹⁸, entre otros. En suma, analizar desde qué marcos teóricos se sostienen éstas sugerencias por parte de los organismos internacionales se vuelve pertinente y necesario.

No obstante, *Bajo los ojos de Occidente Academia feminista y discurso colonial* fue escrito en 1984, por lo tanto éste texto ha pasado por diversas críticas e interpretaciones. Además de ser un ensayo desde nuestra perspectiva, fundamental para mirar desde otro lugar fuera de Occidente. Una de las críticas la realizó la feminista dominicana Yuderkys Espinosa en su texto “Etnocentrismo y Colonialidad en los feminismos latinoamericanos. Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional (2009). La académica dominicana toma la categoría de Mohanty, “discurso de feminismo de occidente” para denunciar que la producción académica bajo esta perspectiva no sólo se da en el Norte. Es decir, dentro de lo que Mohanty llama Tercer mundo, también existen feministas que han tomado esta mirada colonial en sus prácticas, debido a que han sido formadas bajo los feminismos hegemónicos. En ese sentido, Espinosa sostiene que, algunos feminismos latinoamericanos, han creado alianzas con los feminismos de Occidente. Para llegar a éstas conclusiones, la autora utiliza el texto de Spivak, *¿Puede hablar el Subalterno*⁹⁹? (2003). En esa medida, complejiza y problematiza el discurso de Mohanty en el contexto de América Latina, además desde las condiciones geopolíticas actuales; en donde hablar de Sur y Norte como espacios cerrados dentro de los estados-naciones ha adquirido otro significado debido a los fenómenos propios de la globalización; los cuales están influidos por el mercado.

Una vez más ellas quedan flocuidas entre los discursos hegemónicos de los planes neocoloniales e imperialistas pensados para el Sur y los de sus representantes feministas del Norte y del Sur global. Si la afrodescendiente o la indígena o mestiza, madre o lesbiana, trabajadora precarizada, campesina o fuera del mercado laboral, estudiante o analfabeta, monolingüe, bilingüe, expulsada por la pobreza o por la guerra a países del primer mundo... si ellas son nombradas, si ellas son objeto de discursos y políticas,

⁹⁸ Más adelante se profundiza la intervención internacional en el marco de la propuesta curricular

⁹⁹ SPIVAK, Gayatri, *¿Puede hablar el subalterno?*, El cuenco de Plata, Buenos Aires, 2011.

aunque las feministas «comprometidas» del Sur y del Norte «hablen por ella»...ella definitivamente no está ahí.¹⁰⁰

La cita anterior hace que nos cuestionemos los objetivos de ésta aportación y nos invita a reflexionar sobre sus alcances. En ese sentido, este trabajo de investigación intenta romper con los estudios clásicos acerca de la educación sexual en el marco de la escuela, por medio del análisis del currículo educativo. Y que posteriormente pueda servir para la creación de otro tipo de propuestas que no caigan en discursos hegemónicos, ni colonicen las prácticas. No obstante, sabemos que no es sencillo, ¿Cómo evitar caer nuevamente en discursos y/o prácticas que colonicen la educación sexual? ¿Cómo evitar caer en posiciones que aborden “lo correcto” y que por lo tanto caigan en categorías universalizantes y éstas se vuelvan excluyentes?

En esa medida, pretendemos que analizar desde éste marco teórico y analítico sea una herramienta para las políticas de confrontación, sin pretender enunciarnos bajo un discurso que se enuncie como verdadero, correcto y único. Lo cual es complejo porque puede caer en relativismos, sostenemos que la clave está en *historizar* los procesos y que éstos se mantenga en constante revisión; es decir, desde una postura crítica. Asimismo, abogamos por estudios situados. Y creemos en la creación de puentes de resistencia de sur a sur, en tiempos de globalización ayudan a crear alianzas en las luchas. En ese sentido, Spivak sostiene lo siguiente:

“el riesgo es que una persona con una intención determinada presente una cultura y ofrezca una versión “correcta” Esto puede ser muy útil en políticas de confrontación. Pero en cuanto a que la persona pueda informar acerca de su cultura soy muy escéptica ya que no existe una contraparte, ni la posibilidad de desarrollar un debate, no existe la posibilidad de criticar ideologías¹⁰¹.

¹⁰⁰ ESPINOSA, Yuderlys, “Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional” en *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 2009, núm. 33, p. 51.

¹⁰¹ SPIVAK, Gayatri, [Universidad de CHILE Indígena]. (22 de noviembre de 2016). ¡EXCLUSIVA! Entrevista a Gayatri Chakravorty Spivak, https://www.youtube.com/watch?v=L_OX2y4vuMs&t=577s, consulta: 12 de mayo de 2017.

Como hemos apuntado líneas arriba, el ensayo de Mohanty es fundamental para nuestro análisis, además de que éste ha sido un instrumento útil para enfoques que tratan de descolonizar las prácticas por medio de otras epistemologías. La autora es consciente de ello y por lo tanto, decidió reencontrarse con él 16 años después. En 2008, la académica hindú publica De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En este ensayo, la autora hace una serie de aclaraciones con respecto a las diversas interpretaciones de su trabajo. En ese sentido, recogemos las siguientes: las categorías analíticas de Tercer mundo, y Occidente ya no son funcionales de acuerdo a las condiciones de la época. Ante ello, la autora propone un Tercio/ Dos Tercios del Mundo en relación con Occidente/Tercer Mundo y Norte/Sur que se alejan de un engañoso binarismo geográfico e ideológico¹⁰²

Para mí, la política del feminismo académico transcultural desde la perspectiva de las luchas del Tercer Mundo/ Sur sigue siendo un espacio de análisis obligado. Los paradigmas analíticos eurocéntricos continúan floreciendo [...] Mi marco analítico hoy sigue siendo muy parecido a mi primera crítica al eurocentrismo. Sin embargo, actualmente veo **la política y economía del capitalismo** como un espacio de lucha más apremiante [...] No es el marco analítico lo que ha cambiado: **los procesos políticos y económicos globales se han vuelto más brutales, exacerbando las desigualdades económicas, raciales y de género y necesitan por tanto ser develados, reexaminados y teorizados.**¹⁰³

De acuerdo a lo sostenido por la autora, las prácticas colonizadoras se han reforzado. Es por ello, que se vuelve urgente y necesario teorizar desde otro lugar. Además agrega los impactos de la globalización en nuestra actualidad. Y sostiene que “los procesos de globalización corporativa, y el cómo y el porqué de la recolonización de los cuerpos y el trabajo de las mujeres necesitamos conocer los efectos reales y concretos de la reestructuración global de los cuerpos de las mujeres bajo criterios raciales, de clase,

¹⁰² MOHANTY, Chandra, “Bajo los ojos de Occidente, revisitado: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas” En Suárez, L; Hernández R (eds). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. México: CONACYT, 2008, p. 414

¹⁰³ *Ibidem*, p. 418-419.

nacionales, sexuales, en el medio académico, en el centro de trabajo, en la calle, en la casa, en el ciberespacio, en los barrios, en las prisiones y en los movimientos sociales.¹⁰⁴

Finalmente, Mohanty señala la importancia de realizar análisis a partir de la mirada de las comunidades más marginadas. Es por ello, que son las mujeres nuestro eje central del análisis. No obstante, hacemos la aclaración de la categoría mujeres involucra no sólo opresión sino también resistencia y capacidad de *agencia*.¹⁰⁵

Si nuestro análisis parte y se limita al espacio de las comunidades privilegiadas, nuestra visión de la justicia probablemente será exclusionista, puesto que el privilegio alimenta la incapacidad de ver aquellos que no lo comparten [...] Esta particular ubicación marginada hace visibles la política del conocimiento y la inversión de poder que la acompaña, de forma que podemos entonces involucrarnos en la labor de transformar el uso y abuso de poder.¹⁰⁶

En esa medida, es que los aportes de las feministas negras no pueden faltar dentro del marco teórico de ésta investigación. “El feminismo negro ha sido sin duda una de las propuestas más completas, a diferencia del sesgo racista del feminismo y del sesgo sexista del movimiento por los derechos civiles; ha contribuido a completar la teoría feminista y la teoría del racismo al explicitar cómo el racismo, junto con el sexismo y el clasismo, afectan a las mujeres”.¹⁰⁷

Hablar en términos de interseccionalidad desde la mirada de los feminismos negros y específicamente de las mujeres lesbianas no es nuevo. Ellas han teorizado desde los márgenes acerca de nuestras realidades. Además han utilizado expresiones artísticas totalmente fuera la rigurosidad del pensamiento científico para denunciar lo que han vivido en carne propia. En ese sentido compartimos la reflexión de Sueli Carneiro en Bidaseca “El reto del feminismo como movimiento emancipador consiste para Sueli Carneiro (2001), en «ennegrecerse», aunque sin perder la dimensión emancipadora de las otras mujeres subalternas de color.”¹⁰⁸

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 430

¹⁰⁵ Término acuñado por Saba Mahmood (2006)

¹⁰⁶ MOHANTY, Chandra. “Bajo los ojos de Occidente, revisitado: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas”, *op. cit.* p. 421.

¹⁰⁷ CURIEL, Ochy, “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, en *Nómadas*, núm. 26, 2007, p. 95.

¹⁰⁸ BIDASECA, Karina, “Escritos en los cuerpos racializados: lenguas, memoria y genealogías (pos) coloniales del feminicidio” *op. cit.*, p. 37.

En ese escenario, recogemos una de las grandes obras de los feminismos de color: En la obra *Borderlands* (1987) Gloria Anzaldúa ya denunciaba cómo los procesos de colonización aún siguen presentes; y cómo bajo su aparente proteccionismo nos han imposibilitado desarrollarnos. No obstante, sostenemos que los procesos de globalización y dominación tienen sus raíces en la perpetuación del mercado.

La cultura blanca dominante nos está matando lentamente con su ignorancia. Al arrebatarnos nuestra autodeterminación nos ha vaciado y debilitado. Como pueblo hemos resistido y hemos adoptado posturas apropiadas pero nunca se nos ha permitido desarrollarnos sin restricciones –nunca se nos ha permitido ser plenamente nosotros mismos-. Los blancos en el poder quieren que nosotros, las gentes de color nos quedemos tras las barricadas de nuestros respectivos muros tribales, para poder atacarnos uno a uno con sus armas ocultas, para poder blanquear y distorsionar la historia. La ignorancia separa a las personas. Un pueblo mal informado es un pueblo sometido.¹⁰⁹

Además, Gloria también reflexiona sobre la interseccionalidad en términos de género y raza, y reivindica a la homosexualidad, “Asombra pensar que hemos como feministas y lesbianas, cerrado nuestros corazones, a los hombres, a nuestros hermanos los jotos, desheredados y marginados como nosotros”.¹¹⁰ Gloria insiste en que el movimiento feminista no debe excluir a los hermanos homosexuales debido a que ellos no se encuentran en el mismo lugar que los hombres heterosexuales; es decir, ellos también se encuentran en una posición de marginación al transgredir las normas establecidas en torno a los cuerpos normativos.

3.3. Teorías del currículo, pedagogías críticas; del cuerpo y pensamiento comunitario

Otro pilar importante en éste análisis son las pedagogías críticas vinculadas a los estudios del cuerpo; además de ponerlo en diálogo con los aportes del pensamiento comunitario. De acuerdo a lo anterior nos cuestionamos lo siguiente: ¿Por qué consideramos importante analizarlo bajo esta mirada? La propuesta curricular que se ha socializado por parte de la SEP apunta que los contenidos, las pedagogías y las técnicas están apoyadas

¹⁰⁹ ANZALDÚA, Gloria, “La conciencia de la mestiza/ hacia una nueva conciencia”, en *Borderlands*, Capitán Swing, p. 145.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 142.

dentro de un marco de referencia humanista. Además de declararse a favor de la formación integral de las y los estudiantes. Incluso tiene un apartado sobre ética del cuidado. Ante ello consideramos importante reflexionar en torno a qué es un currículo/*currículum* “El *currículum* establece sentidos de la acción escolar y autoriza voces y discursos. Al establecer qué se enseña, y cómo se enseña (en asignaturas, en espacios-talleres, en áreas, etc.), plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas que afecta toda la vida de la institución. Por eso es un buen mapa de lo que es la escuela.”¹¹¹

Otro punto importante de leer el currículo educativo a partir de esta perspectiva es debido a los escasos estudios que analizan la educación sexual a partir de las propuestas curriculares. En ese sentido, Morgade apunta que “el *currículum* escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente.”¹¹²

Como se ha señalado anteriormente, el currículo no se encuentra ajeno a posiciones de poder; es decir, existen instituciones que deciden qué debe enseñarse y qué no. Y de acuerdo a las nuevas reconfiguraciones geopolíticas, las decisiones en torno a los currículos educativos trascienden fronteras. Es decir, los tomadores de decisiones no se centran en los Estados-nacionales. Además de la fuerte incidencia por parte de los grupos empresarios-religiosos que se han reconfigurado y han adquirido un papel protagónico en el diseño de éstos. Es por ello que no podemos ver a la educación fuera de los entramados de la política.

En ese sentido, partimos de que la educación de las sexualidades debe abordarse de forma más amplia, porque consideramos que es una deuda histórica frente a los grupos que han permanecido marginados. Es cuestión de justicia. “Encuadrar la cuestión del *currículum* como problema de “justicia” política abre otro abanico de cuestiones acerca de la paridad de la participación de modo más compleja a la hora de definir qué es aquello que es valioso de enseñar y aprender.”¹¹³

¹¹¹ DUSSEL, Ines, SOUTHWELL, Miriam, “El currículo”, en *Explora, Pedagogía*, Ministerio de Educación, ciencia y tecnología, Buenos Aires, s/f, p.4.

¹¹²MORGADE, Graciela et al, “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual”, *op. cit.*, p.24.

¹¹³ *Ibidem*, p. 34.

En ese sentido, enmarcar el currículo bajo esta mirada como un acto de justicia política le da sentido y refuerza nuestra argumentación en torno a centrar el análisis bajo la mirada de las y los sujetos históricamente marginados. En el cruce con la postura de Freire, sostiene que “quién observa lo hace desde un cierto punto de vista, pero esto no sitúa al observador en el error. El error, en verdad, no es tener un cierto punto de vista, sino considerarlo absoluto, y también desconocer que, aún desde el acierto de un punto de vista es posible que la razón ética no esté en él”¹¹⁴ Freire hace referencia a la ética de la manera siguiente: “la ética de la que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, clase y género”.¹¹⁵

Entonces, la ética desde la mirada de Freire es parecida a la interseccionalidad de la que hablan las feministas. Posteriormente, el autor sostiene que “la percepción científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética”¹¹⁶. Por ende, la formación científica de las y los docentes, debe regirse bajo éste principio ético, que confronta las condiciones de desigualdad con respecto a la raza, la clase y el género.

Encontramos en los textos de Freire la reflexión en torno a la ética y cómo las y los docentes deben regirse bajo éste principio. No obstante, no se habla acerca de cómo éste principio guarda relación con la educación sexual. Sostenemos que hablar de educación sexual implica totalmente los cuerpos que somos. Para ello es que retomamos los aportes realizados por el filósofo Chihuahuense Arturo Rico Bovio quien ha puesto en diálogo los estudios del cuerpo desde la filosofía y la pedagogía.

En las prácticas pedagógicas formales de nuestra cultura occidental el cuerpo tiene una escasa presencia. La mayoría se localiza en la psicopedagogía infantil, pero siempre con el objetivo de que el niño aprenda a conocer y “manejar” adecuadamente “su” cuerpo. Tal orientación esconde un paradigma corporal oculto, inconfeso: que el cuerpo es una posesión, un habitáculo; que detrás de él hay un “yo”, un “alma” o una “mente” no

¹¹⁴ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México, 2012, p. 16.

¹¹⁵ *Ídem.*

¹¹⁶ *Ídem.*

corporal que lo controla cuando asume conscientemente el mando. Se trata de un proceso de apropiación del cuerpo que corrobora su carácter instrumental...¹¹⁷

Sí el currículo educativo se enuncia desde una perspectiva integral, evidentemente, lo relacionado a los cuerpos que somos, debe abordarse también. “Hablar de la educación en abstracto y teorizarla sólo en lo general, nos lleva por un peligroso despeñadero y a menudo es causa de graves errores en las políticas educativas oficiales.”¹¹⁸

Además Bovio apunta que “Las prácticas pedagógicas estarán ubicadas en las circunstancias territoriales y culturales que envuelven a los cuerpos que interactúan en el proceso didáctico. No sólo nos relacionamos con cuerpos humanos similares al nuestro, sino que por fuerza tendremos que establecer vínculos con objetos, seres vivos y entes culturales. La vinculación entre los sujetos del proceso educativo, más allá del encuentro utilitario, deberá incluir una perspectiva de respeto a las restantes entidades corporales”.¹¹⁹ Atendiendo a lo anterior, la tesis de Bovio rompe totalmente con la visión fragmentada y utilitarista de los cuerpos que somos. Asimismo, ubica que estamos en constantes interacciones con otras corporalidades; es decir, la naturaleza, los animales. Y por lo tanto, una política educativa de mayor alcance tendrá un fundamento más sólido desde esta perspectiva.

Si bien lo reflexionado por Bovio es importante, sostenemos que lo primero que hay que ubicar en cualquier propuesta de educación más allá de la que analizamos en esta tesis, debe tener en cuenta que somos cuerpos sexuados. Y que evidentemente, no es lo mismo ser cuerpos femeninos que masculinos. Además, compartimos mucho de los aportes realizados por las feministas comunitarias porque la escuela es también un espacio en donde se crea comunidad; por lo tanto, sus reflexiones nutren mucho la discusión de esta tesis. Por qué hablar de un feminismo comunitario no sólo hace referencia a comunidades indígenas. “Es comprender que todo grupo humano podemos hacer y construir comunidades. Es una propuesta alternativa a la sociedad individualista.”¹²⁰

“la comunidad está constituida por mujeres y hombres como dos mitades imprescindibles, complementarias, no jerárquicas, recíprocas y autónomas una de la

¹¹⁷ RICO BOVIO, Arturo, “El cuerpo total, nuevo paradigma educativo” en *Primer Congreso Internacional de Educación*, México, p. 1712.

¹¹⁸ *Íbidem*, p. 1709.

¹¹⁹ *Íbidem*, p. 1712.

¹²⁰ PAREDES, Julieta, *op. cit.*, p. 31

otra. Lo cual no necesariamente significa una heterosexualidad obligatoria, porque no estamos hablando de pareja, sino de par de representación política, no estamos hablando de familia sino de comunidad.¹²¹

Partiendo de lo anterior, las feministas comunitarias sostienen la importancia de los cuerpos, ya que estos “son el lugar donde las relaciones de poder van a querer marcarnos de por vida, pero también nuestros cuerpos son el lugar de libertad y no de la represión. Cuerpo como primer campo de acción y de lucha desde la base de la existencia misma.”¹²² Si la escuela es un espacio en donde los cuerpos están. Este espacio también debe abrirse a esta perspectiva. Además como bien señala la filósofa argentina Graciela Morgade “toda educación es sexual”, porque implica la interacción de los cuerpos sexuados que somos.

“El cuerpo nuestro nos plantea recuperar nuestras energías y nuestra salud, queremos mirarnos al espejo y amar nuestras formas corporales, nuestros colores de piel y los colores de nuestros cabellos, porque estamos hartas de una estética colonial de lo blanco como bello, cansadas del espectáculo frívolo de cuerpos que se exhiben para el consumo machista, elementos que son parte del culto a la apariencia que el neoliberalismo implantó. Es a partir de nuestros cuerpos sexuados que los varones nos hacen su objeto y los/as oligarcas nos súper explotan.”¹²³

Si el primer territorio de conquista son los cuerpos, hay que descolonizar también los discursos hegemónicos que nos han llevado a rechazar otras corporalidades. No sólo en términos de bellezas hegemónicas, sino en torno a las sexualidades disidentes. Así, si problematizamos el análisis del currículum a partir de lo reflexionado por las y los autores señalados anteriormente. Podemos entender, porque los discursos en torno al campo de la educación sexual continúan centrándose en aspectos médico-biológicos, heterosexuales y moralizantes.

Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de “reproducción”, el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual deberá realizarse, centralmente, en los años de la

¹²¹ *Ídem.*

¹²² *Ibidem*, p. 38.

¹²³ *Ibidem*, p. 39.

escuela media y también en el área de Biología o Educación para la Salud. Reducida a un problema bio-médico, pareciera pertinente la presencia de especialistas que tratan los problemas de forma “técnica”. Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una “charla” puntual en el marco de materias como Biología o Ciencias Naturales, volviendo a Foucault, se trata otra forma de despolitizar las sexualidades.¹²⁴

Es por ello, que encontramos en los discursos de las y los docentes entrevistados visiones que apoyan y otorgan autoridad a los médicos, a Secretaría de salud para hablar en torno a los procesos que involucran las sexualidades de las y las estudiantes. Además de que las voces autorizadas para hablar de ello, se depositan en los que “saben”

El biopoder lleva al abandono de los cuerpos en manos de especialistas. La sanidad es responsabilidad del Estado; la sanidad es responsabilidad de cada uno. Enajenada la administración de la propia salud, lo que sucede en nuestro cuerpo deja de ser un proceso natural que debemos comprender y respetar, y se convierte en un trastorno patológico que debe ser tapado, escondido, camuflado, trastocado, o, simplemente extirpado. Y siempre medio estadísticamente.¹²⁵

Finalmente, la autora sostiene que el discurso del amor desde una perspectiva moralizante lo encontramos en las materias destinadas a Formación cívica y ética. Si bien, las reflexiones realizadas por Morgade son necesarias, la autora, hace mención sobre la importancia de analizar los currículos bajo los estudios queer. Creemos que una perspectiva más atinada en nuestro análisis debe abordarse desde lo reflexionado a partir de los estudios del giro descolonial y poscolonial.

3.2.1. Equidad e inclusión en el currículo

La actual propuesta curricular se centra en los principios de equidad e inclusión. Hablar de políticas compensatorias en educación no es nuevo para el caso de América latina y mucho menos en el caso concreto de México.¹²⁶ Estas políticas tuvieron su auge en la década de los 90; en medio de un contexto de tensión para México. En esa década, nuestro país entra a la

¹²⁴ MORGADÉ, Graciela et al, “Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual”, *op. cit.*, p.39.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 41.

¹²⁶ Véase, PROCESO, “Políticas compensatorias”, en *Proceso*, <http://www.proceso.com.mx/169941/politicas-compensatorias>, consulta: 16 de mayo de 2017.

Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) (1994). Además, coincide con el levantamiento del Ejército de Liberación Nacional (EZLN). También se crea la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1990) en respuesta a las exigencias de la OCDE para poder pertenecer al selecto grupo.

Si bien, las condiciones actuales en torno a la educación han cambiado desde la década de los 90, creemos importante cuestionarnos ¿Qué está sucediendo ahora en el marco de la actual geopolítica para que volvamos a éstas políticas compensatorias? En el actual contexto el EZLN junto con el Consejo Nacional Indígena (CNI) han decidido nuevamente salir a la luz por medio de la proclamación de una vocera indígena que participará en la contienda electoral del 2018. Si bien, nuestra reflexión no es en torno a ello. Nos parece importante destacar un poco acerca del contexto socio-político que vivimos actualmente e invitar al lector a reflexionar sobre ello.

Como se ha señalado el concepto de equidad en educación como herramienta para reducir desigualdades no es nuevo. En 1992, la CEPAL emite un documento titulado “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” Su llegada alcanzó gran impacto en nuestro país a tal grado que se hicieron modificaciones constitucionales en torno a la equidad.

... la política de fomento a la equidad educativa alcanzó rango jurídico nacional con la nueva Ley General de Educación (1993), que dedicó todo un capítulo al tema. En dicha Ley el Estado se comprometió con la reducción de las desigualdades educativas, encauzándolas por medio de programas compensatorios; asimismo, ese mismo año se modificó el artículo 3º constitucional para aumentar los años de educación obligatoria, que pasaron de seis a nueve años¹²⁷

En el contexto actual, la Reforma educativa señala como uno de sus objetivos fundamentales: asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad.¹²⁸ En

¹²⁷ AGUILAR, Jesús, “Programas educativos compensatorios en México. problemas de equidad y de conocimiento”, en *Perfiles Educativos*, núm. 147, México, 2015 p. 187

¹²⁸ Véase, Reforma educativa 2016 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf , consulta: 14 de abril de 2017

respuesta a lo anterior uno de los ejes del modelo educativo (2016); y por lo tanto, también del currículo es que la escuela debe ser un espacio incluyente y para ello la equidad juega un papel primordial. “En materia de inclusión es necesario crear las condiciones para garantizar las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. En materia de equidad se deben destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja.”¹²⁹

En ese sentido, consideramos que existen similitudes en las políticas de los años 90 y en las actuales, en torno a promover la inclusión en el ámbito escolar y que de acuerdo al discurso oficial, esto será la clave para reducir desigualdades. Es decir, se sostiene que escolarizar automáticamente es incluir.

Abonar a la discusión del currículo en torno a la educación sexual desde uno de sus ejes principales: inclusión/exclusión es de suma importancia debido a que nuestro trabajo de investigación parte desde la mirada del análisis interseccional desde los feminismos. Es por ello que nos cuestionamos las políticas de inclusión a partir desde esta perspectiva. Es decir, ¿cómo abordar un análisis en términos de interseccionalidad que no margine a la población en cuestión? En otras palabras, ¿visibilizar las desigualdades recurriendo a la interseccionalidad producirá exclusión?

Ante esos cuestionamientos, recogemos el trabajo realizado por la académica Inés Dussel, *Inclusión, exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista* (2004). En él la autora hace una crítica en torno a cómo se ha analizado la exclusión en términos contrarios a la inclusión. Asimismo, ella se apoya del trabajo de Popkewitz¹³⁰ para afirmar que los conceptos de inclusión/exclusión más allá de contraponerse; se encuentran imbricados.

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complementario o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. Es decir, la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la

¹²⁹ Véase, *Inclusión y equidad modelo educativo 2016* en <http://www.gob.mx/sep/articulos/inclusion-y-equidad-modeloeducativo2016>, consulta: 13 de mayo de 2017.

¹³⁰ Thomas S. Popkewitz es un investigador estadounidense que trabaja temas relacionados a la educación y las teorías del currículo.

otredad. Un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad y la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas [...] la identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado. Por lo tanto, la fijación de la diferencia como negativa o amenazante, su congelamiento como pura enemistad o maldad, es una decisión ética y política, y en tanto política, histórica, y por lo tanto abierta a cuestionamiento y cambio.¹³¹

En ese sentido, nos parece importante la reflexión que realiza la autora en términos de inclusión/exclusión. Y cómo éstos responden a procesos históricos, éticos y políticos. Evidentemente, es desde esta mirada que estamos leyendo el currículo; es decir, la tensión de éste, en términos, políticos, históricos y éticos. Si bien, ella hace su análisis a partir del contexto argentino su estudio nos da pauta para leer el currículo de educación sexual bajo esta mirada. Posteriormente, el académico del Cinvestav Jesús Aguilar retoma el trabajo de Dussel y Popkewitz para analizar las políticas compensatorias en educación en el contexto mexicano.¹³²

El autor señala que la principal característica de los programas compensatorios es que éstos se dirigen a las poblaciones que son consideradas más vulnerables y/o de alta marginación. Asimismo, de acuerdo al discurso oficial, la inclusión efectiva tenderá a garantizar el tránsito de los sujetos en el sistema escolar y su correspondiente credencialización. El autor también agrega que las condiciones de desigualdad se ven de forma aislada; es decir, no se hace el cruce entre ellas. Ante ello, apuesta por programas integrales, “la visión integral probablemente sea una alternativa, pero no debe descuidarse la sombra que está implícita en toda política inclusiva: generan a su vez nuevas exclusiones en el mismo ejercicio de su realización.”¹³³ sin embargo, recalca al igual que Dussel que dentro

¹³¹ DUSSEL, Inés, “Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista” en *Cadernos de Pesquisa*, núm 122, 2004, pp. 308, 309.

¹³² AGUILAR, Jesús, “Programas educativos compensatorios en México. problemas de equidad y de conocimiento” en *Perfiles Educativos*, núm. 147, 2015, pp.183-200.

¹³³ *Ibidem*, p. 191.

de éstas políticas de inclusión se generan nuevamente exclusiones y por lo tanto deben estar en constante revisión. Y agregaríamos que su revisión debe estar siempre desde la mirada de las y los marginados, de las y los empobrecidos; siempre y cuando teniendo en cuenta las estructuras que han mantenido a estas poblaciones en desigualdades sumamente profundas.

Otro punto que nos parece importante rescatar; además de haberlo señalado en los cuestionamientos iniciales de éste apartado, es cómo se sigue culpabilizando a las y los sujetos excluidos por sus condiciones de desigualdad; “la focalización en las escuelas y en los alumnos “más pobres” promovida por las políticas compensatorias supone una individualización de la pobreza y con ello el riesgo de estigmatización, ya que sus destinatarios son interpelados en su condición de “pobres”, es decir, por lo que “no son”, por lo que “no tienen”, más que en su condición de ciudadanos¹³⁴

En ese sentido, las condiciones de desigualdad se individualizan y por lo tanto se despolitizan, es decir, no se leen históricamente como el resultado de diversos procesos; entre ellos los que guardan relación con las actuales condiciones geopolíticas y de la continuidad de la *colonialidad del poder*. Además al leerlas de manera individual borran su capacidad de lucha, de agencia y resistencia. No obstante, sabemos las enormes contradicciones en torno a las políticas de inclusión/exclusión.

En ese contexto, la académica argentina María del Carmen Feijoó analiza el concepto de equidad en el contexto argentino, en su trabajo titulado, *Equidad social y educación en los '90* (2002). Ella, sostiene que existen diferentes formas de ver el concepto de equidad y las cataloga en intrasistema para hacer referencia al grado de homogeneidad en la calidad de la oferta educativa entre establecimientos y Presistema la cual alude a cierta homogeneidad en la capacidad para absorber la oferta educativa de usuarios que llegan en diversas condiciones, por lo tanto, para ella este último se acercaría más al concepto de educabilidad.

Entonces, problematizando lo reflexionado por la académica en nuestro contexto, de acuerdo a lo propuesto a partir de la reforma educativa, el término de equidad que ellos proporcionan se acerca más al de educabilidad según Feijoó.

Este concepto fue formulado inicialmente en Chile en 1992. “En su formulación se señala que satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una

¹³⁴ *Ibidem*, p. 192.

renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual; la cual se sostiene en los siguientes principios: universalizar el acceso a la educación y fomentar equidad; ampliar los medios y alcances de la educación básica; mejorar el ambiente de aprendizaje.¹³⁵ Este último está ampliamente ligado con la llegada de las neurociencias en los espacios educativos; los cuales se han popularizado en torno a regular emociones, crear niños y niñas felices para la mejora de su aprendizaje. En ese sentido, se apoyan de conceptos desde la psicología como la resiliencia para superar las dificultades. Si bien, consideramos que aprender a regular emociones y tener la capacidad para afrontar las adversidades no es algo en lo que discrepemos. No obstante, nos cuestionamos su aplicación en nuestro contexto profundamente desigual y que finalmente genera otro tipo de consecuencias.

la pregunta clave que se hace este concepto asumido por las ciencias de la salud y, en general, aplicado a niños y jóvenes, es por qué, en condiciones similares de estrés, dolor y pobreza, algunos de ellos logran superar la situación y tener una vida positiva, mientras que otros no lo logran. Desde hace algunos años, a fin de responder a esta pregunta se intenta sistematizar, a modo de un listado, los factores protectores individuales y ambientales para desarrollar las modalidades e instrumentos de intervención preventivos que trabajen sobre estos factores. De esta manera, se abre un abanico de debilidades y fortalezas individuales y comunitarias que merecerían ‘tratamientos’ específicos para ‘pobrezas específicas’, sin cuestionar en absoluto los contextos socioeconómicos, base de estos escenarios de vulnerabilidades¹³⁶

Nuevamente, caemos en enmarcar las condiciones de desigualdad como resultado de problemas individuales, aislados. Al depositar en la educación la fórmula mágica que automáticamente combatirá por medio de políticas de inclusión todos estos males. “Debilita la idea de que la desigualdad educativa es una expresión más de la desigualdad social y aspira a operar sobre la segunda mejorando las condiciones de acceso, retención y calidad de la primera, diciendo poco acerca de los cambios que deben producirse en dirección de una mayor equidad social y económica. No es raro que se reaccione a este planteo y a su emergente en materia de diseño de políticas –las políticas compensatorias– con cierta virulencia.¹³⁷

¹³⁵ FEIJOO, María del Carmen, “Equidad Social y Educación en los 90” *Buenos Aires. IPE (Acronym in Spanish for the International Institute for Education Planning)* UNESCO, 2002, p.28.

¹³⁶ Para Cardarelli y Rosenfeld (2000) en Feijoo, *op.cit.*, p. 31.32.

¹³⁷ *Ibidem*, p.19.

3.3.2. Capital mental, neurociencias y educación emocional

Los aprendizajes clave son los protagonistas en la actual propuesta curricular, y éstos guardan una amplia relación con los ambientes de aprendizaje. Es decir, se señala que para lograr aprendizajes óptimos y que puedan ser desarrollados a lo largo de toda la vida es necesario crear las condiciones necesarias dentro de la escuela para poder alcanzarlo. Ante ello, se introduce la educación emocional como clave para poder alcanzarlo.

El currículo debe tener en cuenta cómo las emociones y la cognición se articulan para guiar el aprendizaje. Hay emociones que estimulan, por ejemplo, la memoria a largo plazo, mientras que otras pueden afectar negativamente el proceso de aprendizaje de tal manera que el estudiante recuerde poco o nada de lo que tendría que haber aprendido. Esas emociones varían de un individuo a otro. Mientras que una emoción puede tener un efecto positivo en el aprendizaje de una persona, esa misma emoción puede provocar reacciones adversas en otra. Sin embargo, se ha comprobado que, mediante el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades para la identificación y regulación de las emociones, los estudiantes obtienen mejores resultados en los aprendizajes si sus relaciones se basan en el respeto y la colaboración.¹³⁸

Consideramos que introducir educación emocional para regular las emociones sería óptimo en otro tipo de contextos en donde las desigualdades no sean tan profundas. Nos hacemos la misma pregunta que se señala líneas arriba ¿Qué sucede cuando en un grupo algunos estudiantes sí pueden afrontar las dificultades por medio de la regulación de sus emociones y otros no? Es claro, que se están leyendo las desigualdades de forma aislada, es decir, las condiciones de género, clase, entre otros se asumen como consecuencia de la individualidad y no de aspectos ligados a procesos históricos. Sí, creemos importante hablar de las emociones en el marco de las instituciones públicas, pero desde una mirada más amplia. Debido a que nuevamente, se responsabiliza a las y los sujetos de sus condiciones. Con esto no queremos decir, que se borre la individualidad, no obstante, ante problemas de

¹³⁸ SEP, “Naturaleza de los aprendizajes” en *Secretaría de Educación Pública*, <http://www.dgdc.sep.gob.mx/aprendizajes-clave/index-curric-pedagogia.html>, consulta 24 de abril de 2017.

carácter estructural; en donde las condiciones materiales de existencia no se garantizan. Es casi imposible que se alcance la felicidad con el simple hecho de regular emociones.

En ese sentido la académica argentina Myriam Feldfeber señala los riesgos de éstas nuevas políticas en educación: “Un problema de fondo en nuestros países, es que muchos maestros corren detrás de los cursos que les plantean el trabajo con el “capital mental”, el “coaching”, “la felicidad”, “el manejo de emociones” y “el emprendedurismo”, porque de ellos obtienen recetas para resolver los “problemas” a los que se enfrentan cotidianamente. Recetas que no resuelven los problemas, los enmascaran y los invisibilizan”¹³⁹ El riesgo está en que los estados se vuelven no asumen sus responsabilidades en torno al goce de derechos y culpabilizan a las y los sujetos de forma de manera individual el no poder ser “felices”.

3.4. ¿Por qué hablar del BM y la OCDE y no de la UNESCO en temas de educación?

La actual propuesta curricular apunta a que se debe romper con la visión memorística en torno a la educación. Y hace una crítica fuerte al modelo conductista que ha primado los procesos de enseñanza-aprendizaje en los últimos años. Ante ello, retoma de las teorías del aprendizaje el modelo socioconstructivista; el cual pone en el centro al estudiante. Y éste deja de ser un receptor pasivo para convertirse en sujeto activo de la creación de conocimientos.

A partir de ahí, se introduce el término de sociedades de conocimiento, y se apoya de uno de los pilares de la educación: Aprender a aprender. Este pilar no es nuevo, se popularizó en la década de los años 90 con el informe de la UNESCO: La educación encierra un tesoro.¹⁴⁰ Entonces, según la actual propuesta curricular, es necesario centrarse en el aprendizaje útil para las y los estudiantes. No obstante, como hemos señalado en otros capítulos, las decisiones en torno a las políticas públicas educativas no dependen únicamente, de los Estados-nacionales. Es decir, éstas responden, en gran medida, a exigencias de organismos internacionales y el Aprendizaje para todos no es la excepción. Este el caso del Banco Mundial. “Las estrategias educativas del Banco Mundial, que se distribuyen ampliamente

¹³⁹ GÓNZALEZ, Oswaldo, “Emprendurismo, neurociencias y capital mental: nuevos rostros de la privatización en la educación” en *Insurgencia Magisterial*, <http://insurgenciamagisterial.com/emprendedurismo-neurociencias-y-capital-mental-nuevos-rostros-de-la-privatizacion-en-la-educacion/>, consulta: 9 de abril de 2017.

¹⁴⁰ DELORS, Jaques, *La Educación Encierra un Tesoro (Libro)*. 1996.

por todo el mundo, tienen una enorme capacidad de establecer agendas educativas de carácter global.”¹⁴¹

En 2011, el BM crea la Estrategia 2020, *aprendizaje para todos*. “El aprendizaje para todos implica garantizar que todos los niños y jóvenes –no únicamente los más privilegiados o los más dotados- puedan no sólo asistir a la escuela, sino también adquirir los conocimientos y las capacidades que necesitan para llevar vidas saludables y productivas y obtener un empleo significativo.¹⁴² En ese sentido, ¿Cómo ha tomado esta exigencia del BM nuestro país? Lo ha hecho de diferentes maneras; entre ellas, las que ya problematizamos en torno a ampliar la educación por medio de políticas compensatorias, en donde la inclusión y la equidad son el discurso predominante de estas; otra de las medidas ha sido por medio de la flexibilización del currículo. En él, las y los docentes pasan a ser técnicos del proceso educativo. Es decir, la forma en cómo se aprende ahora estará centrada en los aprendizajes clave. Por lo tanto el currículo debe ser mucho más flexible para poder alcanzar los objetivos. En ese orden de ideas Bergel y Bonal apuntan que “La “flexibilización” del trabajo del personal docente es uno de los componentes fundamentales de la mayor parte de las manifestaciones de la privatización, que amenaza con alterar la idea que la sociedad tiene de los enseñantes, así como la calidad de los conocimientos y las habilidades aprendidos por los alumnos en los centros educativos.”¹⁴³ En ese sentido, la ya tan golpeada figura del docente se refuerza en torno a verles como simples ejecutores de los currículos, sin tener una incidencia clara en la formación de las y los estudiantes. Prácticas que encontramos en torno a despolitizar la figura de las y los docentes.

Otra característica importante de la estrategia es que tratan de universalizar categorías en torno a la calidad educativa. Nuevamente nos encontramos bajo la mirada de las políticas de los países hegemónicos que universalizan categorías de acuerdo a sus propios parámetros.

Reducir el análisis de los factores de aprendizaje a variables que pueden medirse, cuantificarse y compararse internacionalmente, es de hecho un claro signo del poder del método. En la Estrategia 2020 el Banco Mundial se autoproclama el líder global y el

¹⁴¹ VERGER, Antoni; BONAL, Xavier, “La estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el” aprendizaje para todos” en *Educação & Sociedade*, núm. 117, 2011, p. 913

¹⁴² MUNDIAL, Banco, “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”, *Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*, 2011, p.5.

¹⁴³ BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah, “Privatización encubierta en la educación pública” en *V Congreso Mundial Internacional de la Educación*, 2007, p.11.

promotor de un paradigma de investigación educativa que incorpora una pretensión de universalidad e irrefutabilidad que no puede compaginarse fácilmente con el objetivo del aprendizaje contextualizado.¹⁴⁴

Por otro lado, diversos investigadores e investigadoras ya han señalado la fuerte incidencia de la OCDE en torno a las políticas educativas de nuestro país. De acuerdo al diagnóstico realizado para México en 2017. Este organismo a punta que para mejorar la calidad en educación es necesaria la evaluación docente y proveer de mayores herramientas (competencias) será la clave para formar sujetos productivos en las sociedades.¹⁴⁵ Asimismo, la formación y evaluación docente serán la clave para alcanzar el desarrollo económico a través de la educación.

3.5. Ideología de género en el contexto mexicano, fundamentalismo religioso y movimientos sociales

Los movimientos en contra de la “ideología de género” son una realidad en América Latina, es por ello que no podemos pasar por alto su incidencia en la educación sexual. Si bien, es un tema muy amplio que merece atención especial y que da para un tema de investigación centrada tan sólo en su análisis e impacto en las sociedades modernas; sí consideramos importante esbozar un poco acerca del impacto en la región y particularmente en nuestro país. Hablar sobre ello es fundamental porque ubicamos al currículo como producto de un proceso histórico en donde se materializan las voces autorizadas para hablar acerca de los cuerpos sexuados. Evidentemente, muchas de esas voces, pertenecen a grupos que ostentan el poder y que discrepan en torno a introducir contenidos ligados a la educación sexual desde la perspectiva de género en las instituciones educativas. No obstante, existen diferentes aristas que deben analizarse desde una postura bastante crítica para no caer en pensamientos universalistas.

En el caso particular de México, las protestas en torno a la educación sexual no son algo nuevo tal y como lo desarrollamos en el capítulo uno. En los años 30, el frente nacional por la familia concentró esfuerzos para destituir al secretario de Educación pública, debido a que él autorizó hablar de educación sexual e higiene en las instituciones educativas. Sin

¹⁴⁴ VERGER, Antoni; BONAL, Xavier, *op cit.*, p. 920.

¹⁴⁵ Véase, OECD, Skills Strategy Diagnostic Report Mexico, 2017.

embargo, no podemos aprender bajo la misma época, debido a que actualmente las políticas neoliberales se han acentuado y se han hecho cada vez más agresivas. Sin embargo, existe una constatación histórica en todas estas protestas; siempre se atacan los cuerpos reproductivos de las mujeres. Es decir, en ellas se materializan los golpes más fuertes; la antropóloga argentina Rita Segato señala que nos encontramos frente a un nuevo orden colonial estatal – empresarial-mediático-cristiano; el cual es urgente analizar desde las propias realidades.

Como hemos señalado anteriormente, la globalización permea en cada rincón del mundo; sin embargo, los líderes de las empresas religiosas no operan de la misma forma en los territorios, a pesar de que sus mensajes son similares. Es decir, el mensaje global en torno a la supuesta ideología de género será vendido de forma distinta de acuerdo a las características del espacio localizado; en ese sentido Aleida Hernández sostiene:

“la forma de producción de empresas transnacionales adopta una visión de largo alcance, pues “aprecia que los mercados son mundiales y no un agregado desordenado”. Esto es, al idear y elaborar sus productos, lo hacen con una lógica de producto local, pero no dejan de introducir cambios que lo convierten en un tipo de producto adaptado a los gustos locales; no pierden de vista que lo constituyen tratando de unificar sus elementos constitutivos, pero tampoco olvidan que dicho producto se vende siempre en un territorio *localizado*¹⁴⁶.

En ese sentido, enfatizamos que sí bien las protestas en torno a la ideología de género se han dado en distintos puntos de América Latina, incluso, en países europeos; las cuales abordamos en el capítulo destinado al marco normativo debido a que la tensión se centra en ellos. Es decir, los derechos aparentemente ganados se fragilizan debido al contexto político-religioso-global que estamos viviendo. En esa medida, las lógicas bajo las cuales operan estos grupos tendrán características particulares de acuerdo a las especificidades de la localidad. Nuestro análisis del currículo se centra en el estado de Puebla. Puebla tiene una historia específica en torno a los movimientos ultraderechistas. Es por ello que lo vuelve particular en su análisis con respecto a otros puntos de la región o del país a pesar de que las protestas se centran en un punto común. En ese sentido, diversos medios han señalado como

¹⁴⁶ HERNÁNDEZ, Aleida, *La producción jurídica de la globalización económica. Notas de una pluralidad jurídica transnacional*, Centros de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, UASLP, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, 2014, p. 110.

uno de los principales promotores de las campañas en defensa de la familia a la organización ultraderechista llamada el “Yunque”.¹⁴⁷ Esta organización tuvo su origen en el Estado de Puebla en la década de los años 50 y se le ha acusado de mantener estrecha relación con la política mexicana. En ese sentido, el periodista Álvaro Delgado (2003) ha documentado la incidencia de esta organización en la política del país. Hecho que no consideramos menor, debido a la fuerte relación entre religión y política que enfrentamos actualmente.

En ese orden de ideas en 2008 ya sostenía Mohanty, C. lo siguiente: “El surgimiento de los fundamentalismos religiosos con sus retóricas profundamente masculinistas y frecuentemente racistas es uno de los grandes problemas que enfrentan las luchas feministas en todo el mundo”¹⁴⁸ Asimismo, hemos insistido en el carácter histórico, contradictorio y de lucha del derecho; es por ello, que la lucha de los movimientos feministas y LGBTTTTI por defender temas relacionados a las sexualidades desde otra óptica, más integral, son algunas de las nuevas batallas con las que nos enfrentamos hoy en día.

De acuerdo a lo anterior, en una entrevista realizada por el diario página 12, Segato habla acerca de este movimiento ultra conservador y su impacto en la región señala que “Hay una golpiza enorme a la mujer, una golpiza patriarcal. El patriarcado golpea y pretende instalarse en la máquina estatal, al mismo tiempo que se instala este nuevo empresariado. Es un momento realmente increíble. Es una barbarie sin ley. Está en la calle. Está en la política también.”¹⁴⁹

Para hacer una aproximación analítica a éste nuevo orden al que refiere la autora, hemos tomado su texto “La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad” (2005). En él la autora explica su tesis con respecto a cómo las religiones crean nuevas territorialidades a partir de sus creyentes y/o clientes, (pueblos-rebaño). Es decir, se crea territorio a partir del mensaje que difunden estos grupos, *Territorialidad móvil*. Asimismo, también agrega que éste mensaje es difundido de forma

¹⁴⁷ DELGADO, Álvaro, “El Yunque la mano que mece el Frente Nacional por la Familia” en *Proceso*, <http://www.proceso.com.mx/454439/el-yunque-la-mano-que-mece-al-frente-nacional-por-la-familia>, consulta: 17 de mayo de 2017.

¹⁴⁸ MOHANTY, Chandra, “Bajo los ojos de Occidente, revisitado: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas” *op. cit.*, p. 418.

¹⁴⁹ CARBAJAL, Mariana, “A través de la víctima se viola a toda sociedad” en *Página 12*, <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-304897-2016-07-22.html>, consulta: 13 de mayo de 2017.

acrítica “la religión cada vez más superficial en sus contenidos doctrinarios y en la profundidad de la discusión teológica para dejar lugar al énfasis en fórmulas litúrgicas, disciplinarias y ornamentales como emblemas claros de pertenencia”¹⁵⁰ Por lo tanto, lo compara a los fundamentalismos religiosos característicos de los países árabes; los cuales se difunden de forma acrítica y superficial atravesados por el modelo neoliberal. Otra característica de la difusión de estos mensajes es que nuevamente recaen en la moralización de las sexualidades y particularmente del cuerpo de las mujeres.

Una preocupación obsesiva creciente y desconocida hasta poco tiempo atrás por el control de la capacidad de gestación de vida del cuerpo de las mujeres y una vigilancia activa contra el aborto por parte de quienes nada tienen que ver con la vida particular o la adhesión religiosa de la persona que pretende interrumpir un embarazo son también parte de este *fenómeno de publicaciones de la fe*. Contracepción, relaciones sexuales pre-conyugales, recursos preservativos para prevenir el SIDA y numerosas prácticas salen del fuero íntimo y del ámbito privado para ser ostensivamente proscritas por razones que se ocultan detrás de enunciados seudodoctrinarios, para presentar al mundo una imagen de cohesión de la red. La sanción sobre el cuerpo de la mujer es el lugar privilegiado para significar el dominio y la potencia cohesiva de la colectividad y prácticas de larguísima duración histórica confirman esta función de la capacidad normativa (y hasta predatoria) sobre el cuerpo femenino como índice de la unión y fuerza de una sociedad. La significación territorial de la corporalidad femenina –equivalencia y continuidad semántica entre cuerpo de mujer y territorio- es el fundamento cognitivo de estas prácticas.¹⁵¹

No obstante, lo descrito con anterioridad no sería posible sin la intervención del Estado; retomando nuevamente la tesis de Aleida Hernández existe un debilitamiento en los estados-nacionales en torno a sus regulaciones. Y esto ha favorecido el libre desplazamiento de las lógicas del mercado en los territorios. En ese mismo sentido Segato sostiene que la relación que mantienen los estados nacionales con los pueblos-rebaño es diferente en dos sentidos: uno de ellos es la relación que estos grupos tienen con diversos estados nacionales y a partir

¹⁵⁰SEGATO, Rita, “La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad” *op. cit.*, p. 44.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 53.

de ahí negocian en torno a sus jurisdicciones reclamando reconocimiento. El otro sentido es en torno a su incidencia en la vida económica y política.

Una de las características que mantienen vivos estos grupos es gracias a su cohesión. Y según la autora esto desencadena grandes impactos en la vida política porque estos grupos “pueblo-rebaño” son valorizados como masa de votantes. Y por ende, eventualmente, el Estado y sus instituciones pueden convertirse en territorio controlado por estas redes. La autora también señala la importancia de entender que estos grupos rebaño no se concentran debido a sus afinidades internas; al contrario éstas diferencias se espectacularizan para hacerse visibles y constituirse como pueblo diferenciado y esto responde a nuevos mecanismos políticos y posiblemente económicos, en tanto que reclaman derechos y recursos, “la religión pasa a convertirse como una entre otras etnicidades globales. En competencia con derechos y recursos en la escena global”¹⁵² Finalmente, la autora sostiene que a la derecha, la ideología de género le es bastante funcional para alcanzar sus metas en un estado cada vez más debilitado y apropiado por el mercado global. Sin embargo, la resistencia por parte de los movimientos feministas está presente. Y es aquí en donde enfatizamos el carácter dinámico y contradictorio del derecho; es decir, por un lado encontramos esta nueva lógica de crear territorio por medio de la expansión de sus creyentes; los cuales demandan derechos por medio de la espectacularización de sus diferencias; y por el otro la organización, por parte de las mujeres quienes demandan por medio de tratados internacionales y constitucionales la defensa y permanencia de sus derechos. Ante ello, conocer los marcos normativos, estatales, nacionales e internacionales es fundamental para su defensa. Además, por experiencias propias en trabajo de campo, y como feministas, activista hemos visto que los movimientos sociales toman al derecho como herramienta de lucha.

3.6. Conclusiones

PRIMERA: Es necesario, romper la discusión hegemónica en torno a una de las principales categorías que transversaliza los discursos educativos: *género*. Para ello, abrimos la discusión teórica desde los feminismos de(s)coloniales, latinoamericanos y poscoloniales; que nos

¹⁵²*Ibidem*, p. 47.

ayuda a mirar desde otro lugar para analizar las propuestas educativas. Sin embargo, sabemos que la mirada neoliberal estará siempre atravesada en torno a categorías como la ya descrita. No obstante, señalamos que la función de analizar bajo éstos parámetros, es decir, desde otro lugar ayuda a generar políticas de confrontación en torno a lo ya establecido. Asimismo, conocer los principios de dualidad característicos de las cosmovisiones indígenas ayuda a romper con los discursos eurocéntricos y binarios, en torno a las sexualidades y los géneros. Leernos a partir de la interseccionalidad es clave para visibilizar los sistemas de opresión en nuestras sociedades. Además de denunciar que no todas las mujeres, cuerpos feminizados, y/o racializados padecen los mismos sistemas de opresión. Sin embargo, con ello no queremos catalogar a las poblaciones marginadas como víctimas. Es decir, si bien han sido resultado de un proceso histórico que los margina, también han mostrado su capacidad de resistencia, organización y agencia ante un mundo que intenta borrarlos.

SEGUNDA: Reconocer que inclusión y exclusión no son términos opuestos, por el contrario se encuentran imbricados. En ese sentido, las políticas afirmativas tenderán a generar nuevas exclusiones. Sin embargo, creemos que es necesario visibilizar a las poblaciones históricamente marginadas, es decir, verles a partir de un proceso histórico y no como procesos individuales. Por ende, la lectura del currículo también responde a procesos históricos específicos en donde se materializan aspectos: políticos, éticos y económicos.

TERCERA: La incidencia en torno a las políticas educativas ha rebasado a los Estados-nacionales; es decir, mucho de lo que ahora se proclama en el currículo ha sido en respuesta a exigencias de organismos internacionales. Por lo tanto, su lectura parte desde la mirada de ellos que no les permite ver la estructura de contextos específicos en donde las desigualdades son sumamente profundas; más allá de crear categorías universales en pro de un desarrollo económico. Asimismo éstas políticas se materializan en sociedades de conocimiento; educación emocional, emprendedurismo. Las cuales inciden en todo el currículo educativo, por ende también en los aspectos destinados a la educación sexual. Es por ello, que su lectura crítica en torno a los principios y pedagogías que lo sostienen es fundamental.

CUARTA: ubicar que estamos enfrentando el debilitamiento de los estados-nacionales y por lo tanto, esto desencadena que ingresen voces más fuertes e incidan en las políticas educativas de los países. Sin embargo, estos nuevos órdenes de poder responden a la nueva reconfiguración de la globalización, es decir, nos enfrentamos a un movimiento de

empresarios religiosos que van creando nuevas territorialidades a partir de sus seguidores difundiendo mensajes acríicos que castigan, sobre todo, a los cuerpos de las mujeres.

QUINTA: El marco teórico ayuda a situarnos y a posicionarnos desde otro lugar fuera de la hegemonía de occidente. Asimismo, nos ayuda a leer el derecho como resultado de diversos procesos: entre ellos, ha sido resultado, en gran medida, de la lucha de los movimientos sociales. Por ello, es necesario conocer la fundamentación legal, para apoyarnos de ella y a la vez criticarla cuando sea reduccionista o quede rebasada de acuerdo a las condiciones que vivimos actualmente.

CAPÍTULO CUARTO

MARCO JURÍDICO EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL EN MÉXICO

4.1. Introducción

Como señalamos en el capítulo anterior, los marcos jurídicos han sido una herramienta de lucha importante para la defensa de los derechos humanos. Particularmente en torno a defender la educación sexual. No obstante, los procesos históricos propios de cada época han influido para la modificación en torno a los marcos normativos. Vivir en un mundo globalizado ha hecho que problemas globales impacten de manera local. En ese sentido, la tensión que se vive en torno a la educación sexual a nivel regional hace que miremos su normatividad y el contexto en el cual se encuentran los países de América Latina. Es por ello, que en este capítulo destinamos una pequeña aproximación a los marcos normativos en torno a la educación sexual en algunos países de la región con la intención de poder situarnos con respecto a otros sures desde el ámbito jurídico.

Posteriormente, entramos a la discusión del derecho internacional debido a que de ellos han emanado diversos instrumentos y políticas públicas que abordan las sexualidades en el ámbito educativo. Recogemos cada uno de los instrumentos que son útiles en la defensa de la educación sexual en México; asimismo los leemos bajo crítica de acuerdo al devenir de la

época. Y, advertimos lo que en el capítulo del marco teórico ya enunciamos; es decir, su lectura fue hecha desde la crítica realizada por las académicas decoloniales quienes cuestionan las categorías de género universalizantes.

Enseguida, enunciamos los instrumentos nacionales, el primero y más importante: La Constitución de los Estados Unidos mexicanos. Hacemos una lectura crítica y revisamos si se han hecho las modificaciones sugeridas por el ámbito internacional a las políticas internas del estado.

Y finalmente, tomamos los instrumentos normativos propios del Estado de Puebla: La constitución y la ley general de educación.

4.1. ¿Por qué introducir un marco jurídico?

En México, los derechos humanos se encuentran en crisis; es el discurso que predomina en nuestro país. Situación que se reafirma con la intervención de la Corte Interamericana de Derechos Humanos quien ha emitido diversas recomendaciones al estado Mexicano ante la alarmante situación en torno a las torturas, desapariciones forzadas, crímenes de estado, represiones entre otras violaciones a los mismos.¹⁵³ Ante aquella situación el estado mexicano se ha dado a la tarea de modificar sus leyes internas; además de ratificar convenios y tratados internacionales que velan por los derechos humanos. Sin embargo, existe una enorme brecha entre el discurso y su materialización, “La expansión de los derechos humanos como lenguaje hegemónico sobre la dignidad humana parece incuestionable. No obstante, tres cuartas partes de la humanidad no tienen reconocidos ni garantizados sus derechos.”¹⁵⁴

A partir de ese contexto, se evidencia un vacío en el abordaje de los derechos humanos; es decir, se puede deducir que, muchas veces, su discurso nos remite a un lugar lejano del cotidiano como pueden ser las leyes, instituciones públicas, organismos internacionales entre otros. Todo ello, pone a los derechos humanos en documentos: inmóviles, abstractos, lejanos e inalcanzables. Ante ese panorama, este análisis no tiene por objetivo tan solo ser un listado

¹⁵³PADILLA, Lizbeth, “México vive grave crisis de derechos humanos, dice la CIDH; el gobierno mexicano lo refuta” en *Animal Político*, <http://www.animalpolitico.com/2016/03/mexico-vive-grave-crisis-de-derechos-humanos-dice-la-cidh-el-gobierno-mexicano-lo-refuta/>: consulta: 24 de noviembre de 2016.

¹⁵⁴ SÁNCHEZ, David, “Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad una mirada parcial y situada” en *Campo Jurídico*, núm. 1, 2015, p. 183.

de lineamientos legales que aborden el derecho a la educación sexual. Por el contrario se pretende abrir el marco de los derechos humanos desde sus diferentes aristas, incluyendo: el normativo; viendo a éste como una entidad en constante transformación. Para ello los aportes de los teóricos de los derechos humanos desde un enfoque crítico serán fundamentales para no caer en reduccionismos;¹⁵⁵ que los fragmentan y desvinculan de su carácter histórico y situado. En ese orden Rosillo sostiene la importancia de la fundamentación de éstos para tener una idea clara de lo que se quiere proteger o de aquello por lo que se quiere luchar.¹⁵⁶

Asimismo, cabe aclarar que al asumir una postura crítica de los derechos humanos hace que existan nuevos horizontes dependiendo de las realidades situadas. Por ello, advertimos el carácter dinámico de éstos. En ese sentido, retomando nuevamente al académico potosino quien sostiene que: “por sólidos que sean, deben reconocer la dinámica histórica de los derechos humanos y, por eso mismo, no considerarse una solución definitiva sino solo de carácter previsorio, pues han de estar en constante revisión ante la situación de los empobrecidos, los oprimidos y los victimizados”¹⁵⁷. Desde esa reflexión invitamos al lector a asumir una lectura crítica de esta aportación; en tanto que no son soluciones definitivas.

“... debemos recordar que el derecho es un fenómeno histórico, en un doble sentido: el derecho *está inmerso en la historia*, lo que significa que se encuentra vinculado con otras formas específicas de relaciones sociales, que no se encuentra acabado y se reconfigura constantemente y al mismo tiempo, el derecho *tiene una historia*, que como toda historia, fragmentaria, con rupturas, desencuentros y reencuentros, nos ayuda a comprender algunas de las circunstancias actuales y vislumbrar su contingencia”¹⁵⁸

Es por ello, que conocer la normatividad de los derechos humanos se vuelve necesario; como una herramienta poderosa en favor de quienes se les ha sido negado. Sin embargo, se debe ser cuidadoso en no caer en reduccionismos, absolutismos, ni colonizar el discurso. Tal como sostiene Tapia: “Por medio del derecho se tratan asuntos de gente de carne y hueso,

¹⁵⁵ Rosillo reflexiona acerca de los peligros de la fundamentación de derechos humanos: dogmatismo, pensamiento débil, reduccionismo y etnocentrismo (véase, ROSILLO, Alejandro, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, ITACA, México, 2013, pp. 32-42)

¹⁵⁶ *Ibidem*, p.31.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p.35.

¹⁵⁸ TAPIA, Sergio, “Apuntes para la construcción de una teoría crítica para el mundo latino”, 2015, p. 12.

intereses concretos de seres humanos, que requieren tanto una práctica jurídica crítica como una crítica a sus fundamentos.”¹⁵⁹

En ese sentido, se pretende que el nivel de análisis y reflexión de los marcos normativos relacionados a la educación sexual consideren lo dinámico de los procesos, es decir; introducir a la discusión temas relacionados a las sexualidades y los géneros y cómo éstos han podido llegar al espacio de la escuela apoyados por los marcos jurídicos que velan para que no sean retirados de ellas. No obstante la historia nos ha demostrado que existen retrocesos; es decir, la lucha para que los derechos humanos no sean removidos de los marcos normativos se vuelve una constante en los países de América Latina.

En el abordaje del primer capítulo de ésta tesis se hizo un recorrido histórico sobre la educación sexual en México. En él encontramos que uno de los puntos clave para que se introdujera educación sexual en la escuela fue gracias a las luchas de las mujeres, de las disidencias sexuales, de las corporalidades negadas. Sin embargo la geopolítica condiciona fuertemente la forma en cómo ejercemos nuestras sexualidades; por lo tanto la normatividad no sólo refleja el resultado de las luchas, sino que también la atraviesan cuestiones económicas, culturales, sociales, de género, entre otras.

Entonces, los derechos humanos no son sólo normativas asentadas en un papel. Todos ellos están cargados de historias, luchas y contradicciones. Sumando a lo anterior, diversas feministas han cuestionado el carácter universal de los derechos humanos. Además de las categorías sexo-genéricas binarias impuestas, muchas de estas reflexiones parten desde la llegada de la *modernidad/colonialidad*.

Resulta importante analizar las violencias en los cuerpos feminizados, tal como lo hace el feminismo de y des-colonial, tomando un parte aguas en la historia de la modernidad/colonialidad: la Conquista de América. Este hito es comprendido como un tiempo histórico en el cual se ordena una imposición de identidades sexuales binarias y el consecuente destierro de identidades no-normativas.¹⁶⁰

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 19.

¹⁶⁰ BIDASECA, Karina, “Escritos en los cuerpos racializados: lenguas, memoria y genealogías (pos) coloniales del feminicidio”, *op. cit.*, p.22.

Finalmente, consideramos necesario introducir este breve preámbulo, antes de entrar al análisis propio de los marcos normativos en torno al derecho humano a la educación sexual para evitar caer en los peligros ya señalados con anterioridad.

4.2. Contexto histórico político: una mirada al marco normativo de educación sexual en América latina; tensiones, contradicciones y desafíos

A lo largo de este trabajo de investigación se ha enfatizado en el estudio de las realidades situadas. “que el mundo sea uno y esférico no significa que sea uniforme,”¹⁶¹ es decir, conocer nuestros propios procesos, nuestro estar en el mundo. No obstante, no podemos soslayar el impacto de vivir en un mundo globalizado, sumergidos en un modelo económico neoliberal que impone una única forma de bienestar: la económica, desde la visión occidental.

El neoliberalismo es, simplemente, el capitalismo hoy por hoy realmente existente. Desde una visión cronológica, se trata de la fase ulterior en este modo de producción social. Sin embargo, se trata también del período en el cual se verifica la exacerbación *cuantitativa y cualitativa* de las lógicas y contradicciones inherentes a la acumulación incesante del capital. La expansión de los mercados (“globalización”) a nivel mundial, por un lado y, por el otro, los niveles de explotación económica, dominación política, opresión social y alienación ideológica que ello supone, ilustran las dimensiones: espacial, temporal y social del neoliberalismo como fase superior del capitalismo.¹⁶²

Ante la definición citada, sería ingenuo pensar al modelo económico sólo dentro del campo de la economía. Es decir, el neoliberalismo es más que eso, condiciona nuestras relaciones, nuestro estar en y con el mundo. No obstante, no las determina. Si bien cada geografía tiene aspectos únicos, no podemos descartar la existencia de puntos de encuentro entre los llamados *Sures globales*.

Se puede considerar una hipótesis que consiste en pensar al Sur a la vez como un territorio geográfico (el mundo “periférico” por fuera de los países centrales de EEUU y Europa occidental), así como también un espacio de relaciones económicas

¹⁶¹ BARTRA, Armando, *El hombre de hierro: los límites sociales y naturales del capital*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, p. 34.

¹⁶² PUELLO, José, “Neoliberalismo, Antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo. Episodios y trayectorias económico-políticas suramericanas (1973-2015)” en *Neoliberalismo en América Latina. Crisis y tendencias y alternativas*, 2015, p. 22.

determinado por el endeudamiento, el desarrollo desigual y un modelo de acumulación fuertemente determinado por la inequidad y dominación establecida por el sistema capitalista mundial desde 1945. El “Sur” constituye, más allá de espacios geográficos concretos, un haz de relaciones socio-económicas: el Sur como relación. Se trata de dinámicas que reproducen estrategias de poder global y que poseen nodos tanto en el “Norte” como en el “Sur”¹⁶³

Los *sures globales* comparten historias de colonización y resistencia; particularmente América Latina y el Caribe. “Resulta imposible negar el legado más crudo y resistente que ha dejado la colonización de estas tierras: la colonización de los cuerpos bajo la doctrina católica, particularmente el cuerpo de las mujeres”.¹⁶⁴ Muchas veces estos grupos religiosos guardan una fuerte relación con otros sectores que detentan el poder; como los líderes de las empresas transnacionales, políticos, etc. Ante ese contexto, podemos afirmar que existe una relación entre empresarios, sectores religiosos y estado. Por lo tanto al ser una élite con mucha fuerza insertan sus visiones del mundo en políticas aparentemente “neutras”. Como bien señalamos en torno a la discusión sobre la ideología de género, nos enfrentamos a “La expansión del frente estatal-empresarial-mediático-cristiano, que se amplía vertiginosamente en el presente, interviene la vida del mundo-aldea, que a su paso integra a la masividad de la «ciudadanía» nacional¹⁶⁵”.

En ese sentido, a nivel regional el discurso del desarrollo ha impactado en los *sures globales*; el cual se materializa en políticas dirigidas a poblaciones catalogadas como vulnerables; otras formas de vida fuera del modelo hegemónico son vistas extrañas, inferiores, exóticas; por lo tanto otras miradas no compaginan con el modelo hegemónico de desarrollo.

El Sur presenta trayectorias interconectadas de imperialismos políticos y económicos, colonialismos externos e internos, conformación e interrupción del estado-nación y despliegue de proyectos de lo nacional-popular. De manera fundamental el Sur también

¹⁶³OBARRIO, Juan, “Pensar el sur” en *Programa Sur Global UNSAM*, <http://www.unsam.edu.ar/surglobal/pensar-al-sur/> consulta: 26 de noviembre de 2016.

¹⁶⁴BAEZ, Jessica, “Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda política sobre educación sexual”, en Valdivieso, Magdalena, *Movimientos de mujeres y la lucha feminista en América Latina y el Caribe*, CLACSO, Buenos Aires, 2016, p.76.

¹⁶⁵SEGATO, Rita, *La Guerra contra las mujeres*, Traficante de Sueños, Argentina, 2016, p. 91.

ha sido moldeado por procesos de violencia política colonial y neo-colonial, de represión, partición territorial y conflicto interno que en gran medida han obedecido a esquemas trans-nacionales que han conectado a diversas regiones del mundo.¹⁶⁶

Si bien, existen esfuerzos y avances importantes en torno a diversas políticas educativas que aborden las sexualidades y los géneros; la crítica que versa en este análisis es la imposición de una única mirada de estar en y con el mundo. Es decir la mayoría de las políticas educativas se realizan desde la visión de países occidentales y se insertan en territorios colonizados. “Ante todo, el neoliberalismo es un *proyecto* económico-político transnacional de clase (capitalista). Sus manifestaciones concretas y reales se han sentido más puntualmente al nivel de la instalación de una *estrategia* de acumulación específica, llamada común y colonialmente: de “Desarrollo.”¹⁶⁷ Es decir, existe una relación causal entre una economía fuerte y progreso; sin embargo el concepto de progreso se mide a partir de las hegemonías dominantes.

El discurso del desarrollo pretende presentarse a sí mismo como centro imparcial de racionalidad e inteligencia. La relación entre Occidente y no Occidente se construye en tales términos. El Occidente posee la experiencia, la tecnología y la capacidad de administración de las que carece el no-Occidente. Las cuestiones de poder y desigualdad... no se discuten en absoluto”¹⁶⁸.

Además, las transnacionales, los empresarios y grupos de derecha de acuerdo a esta nueva organización del territorio inciden en las políticas educativas. Todo esto ha puesto en tensión los marcos de derechos humanos; dando un vuelco y retroceso a los derechos ganados en el ámbito de la educación. En sentido Sassen señala, “lo global (ya sea una institución, un proceso, una práctica discursiva o un imaginario) trasciende el marco exclusivo del Estado-nación y al mismo tiempo habita parcialmente los territorios y las instituciones nacionales”.¹⁶⁹

¹⁶⁶OBARRIO, Juan, *op. cit.*

¹⁶⁷PUELLO, José, “Neoliberalismo, Antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo. Episodios y trayectorias económico-políticas suramericanas (1973-2015)”, *op. cit.*, p. 23.

¹⁶⁸ESCOBAR, Arturo, *La invención del tercer mundo. construcción y deconstrucción del desarrollo*, Editorial Norma, 1998, p. 91.

¹⁶⁹SASSEN, Saskia, *Una sociología de la globalización*, Editorial Katz, Buenos Aires, 2007, p.10.

Ante tales coincidencias en torno a nuestros procesos históricos nos parece relevante realizar un breve fichaje en torno a la normatividad de la educación sexual de algunos países de América latina y el Caribe. Sin pretensiones de caer en comparaciones sin sentido, consideramos que el abordaje de otras latitudes en torno a la normatividad ayudará a situarnos con respecto a otros *sures globales* ante las políticas implementadas en torno a la educación sexual que aterrizan en las corporalidades.

Cabe aclarar que este apartado tan solo tiene por objetivo realizar un fichaje de la normatividad e indagar la existencia de algunos estudios críticos de los mismos. Así como procesos de resistencia. En ese sentido, no descartamos la brecha entre la normatividad y la materialización de las mismas; no obstante, sí, consideramos importante realizar el mapeo para situarnos con respecto a otras geografías. Además la legislación también habla acerca de los procesos históricos, tensiones, contradicciones y de la intervención internacional¹⁷⁰ en los territorios.

En la búsqueda sobre la normatividad en torno a la educación sexual en los países de América Latina y el Caribe rescatamos los casos de: Argentina, Colombia, Brasil, y Perú. El motivo por el cual nos inclinamos por estos países fue por los puntos de encuentro hallados con respecto al contexto mexicano.

En Argentina existe desde el año 2006 la “Ley de educación sexual integral 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Integral (ESI). En los artículos 1 y 3 se establece lo siguiente:

“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. [...]

Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes

¹⁷⁰ Organismos y empresas transnacionales.

- responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.”¹⁷¹

La implementación de la ley se dio en un marco político en donde el gobierno hizo modificaciones importantes a temas relacionados con las sexualidades. No obstante, Argentina es un país con una forma de gobierno republicana, representativa y federal. Por lo tanto cada provincia tiene autonomía en cuanto a la forma en cómo aplica los contenidos de la ESI. Es por ello que se ha cuestionado mucho la forma en cómo se abordan los contenidos; muchos de esos cuestionamientos apuntan a la lejanía de la ley con su materialización. A pesar de ello, es un esfuerzo importante la regulación de ésta. Sobre todo para su defensa.

En palabras del entonces ministro de educación Daniel Filmus:

Está claro que las inversiones son un cambio en las cuentas, otras leyes demandan además un cambio cultural. Esto pasa con la educación sexual, donde también se ha avanzado en los niveles programáticos de lo que hay que enseñar y cómo hacerlo en los distintos niveles, pero faltan otros niveles de consensos, como capacitar a los docentes para que preparen a los chicos. La educación es un cambio cultural que demanda cambios culturales y eso lleva un proceso, un tiempo”¹⁷²

Como menciona el ex ministro de educación en la cita anterior existen diversos vacíos en la materialización de la ley. Algunos de ellos son las capacitaciones a docentes y la necesidad de un cambio cultural.

Es imposible presentar una estrategia de defensa de la devolución de las autonomías a sociedades intervenidas y mantenidas en condiciones casi concentracionarias durante 500 años si éstas contradicen con sus prácticas y normativas el frente de los derechos humanos universales y el frente de los derechos estatales en un campo tan sensible como

¹⁷¹ Véase, Programa Nacional de educación. Ley 26.150: Programa Nacional de educación sexual integral, <http://www.ctera.org.ar/index.php/gremial/item/51-ley-26150-programa-nacional-de-educacion-sexual-integral>, consulta: 18 de mayo de 2016.

¹⁷²ISAÍAS, Marcela, “Esta gestión generó políticas de Estado” en *El Monitor*, <http://www.me.gov.ar/monitor/nro15/dossier1.htm>, consulta: 20 de mayo de 2016.

los derechos de la infancia, que por esto mismo son siempre elegidos para afirmar la superioridad moral y el derecho a la misión civilizadora del colonizador¹⁷³

Finalmente, como se mencionó en párrafos anteriores las políticas neoliberales-mercantilistas se materializan en todos los espacios públicos. La escuela es un claro ejemplo de ello. Actualmente algunas de las pugnas de la lucha docente se centran en combatir los modelos mercantilistas de la educación. Compartimos las ideas del pensador brasileño Paulo Freire “La educación es siempre un quehacer político”¹⁷⁴ y por lo tanto la ESI también lo es; si se ataca a las posturas críticas tendrá repercusión también en la forma en cómo se aterriza la enseñanza y aprendizajes de las sexualidades.

La escuela pública, la universidad pública, asumen el desafío de fortalecerse como espacios de resistencia contra la mercantilización y la descolectivización; contra las políticas que pretenden implementar unos funcionarios lectores de libros sobre innovaciones gerenciales que no quieren maestros en su República (así como Platón no quería poetas en la suya); contra los tecnócratas que defienden modelos escolares reduccionistas basados en la oferta y la demanda; contra unos conductistas furiosos que quieren generar una mano de obra dócil y adaptable a los requerimientos de las grandes corporaciones. Una mano de obra “competitiva”. Bien sabemos que competir con la mano de obra esclava de otras regiones del planeta implica convertir en esclavos a los trabajadores de nuestro país. Los docentes argentinos se niegan a jugar esas funciones. Resisten, luchan, enseñan.¹⁷⁵

La implementación de la ESI en el contexto argentino se considera un logro en la educación. Es decir, ubicar a la educación integral en sexualidades como una parte fundamental del proceso educativo y que por lo tanto ésta esté asentado en la normatividad del país es un derecho ganado. No obstante, el contexto actual hace que los movimientos sociales se encuentren en una lucha constante por la protección de los derechos.

¹⁷³SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", *op.cit.*, p. 6.

¹⁷⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi, 2005.

¹⁷⁵ MAZZEO, Miguel, “Sobre el conflicto docente en Argentina” en *Resumen Latinoamericano*, <http://www.resumenlatinoamericano.org/2017/03/11/sobre-el-conflicto-docente-en-argentina/> , consulta: 13 de junio de 2017.

Otro de los países que nos parece importante rescatar es el caso de Colombia. En este país entró en vigor la ley 1620 en el año 2013 “Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la construcción para la ciudadanía”

La ley establece lo siguiente:

“Artículo 1. Objeto. El presente Decreto reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden Nacional y Territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar”

Artículo 2. Ámbito de aplicación. El presente Decreto se aplicará en todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional y demás instancias que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, también a la familia, la sociedad y a los demás actores que participan en la Ruta de Atención Integral.¹⁷⁶

Podemos observar que en el caso de Colombia la enseñanza de las sexualidades va de la mano con los derechos humanos y la convivencia escolar como eje central de la ley. Consideramos importante resaltar las acciones que han llevado el descontento de la población en cuanto a esta ley y su materialización en el currículo. En el año 2016 durante los meses de agosto y septiembre hubo una serie de manifestaciones en contra de la implementación de la ley. Los reclamos iban dirigidos hacia una supuesta imposición de pensamiento: “ideología de género”; además de que pedían la restitución de la ministra de educación Gina Parody.

De acuerdo a algunos medios de comunicación las consignas por parte de los grupos conservadores eran las siguientes:

¹⁷⁶ Véase ley 1620 de 2013 en “http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf”

“Con consignas como “a mis hijos los educo yo” y “firmes con la familia”, padres, maestros y estudiantes se manifestaron en unas diez ciudades exigiendo la renuncia de la ministra Gina Parody y el retiro de las políticas que implementan la ideología de género en Colombia”¹⁷⁷.

Otro de los periódicos circula notas como la siguiente:

“Y aunque la norma busca evitar que personas LGBTI sean agredidas en el ámbito educativo, las medidas que promueve el Ministerio han levantado ampollas entre profesores y padres de familia al considerar que promueven la ideología de género, limitan la autonomía educativa y coartan el derecho fundamental de los padres a escoger el tipo de educación que recibirán sus hijos” [...] Manifestaciones similares, llamadas 'Marcha por la familia', convocadas por la iglesia católica con el apoyo de confesiones evangélicas y algunos partidos políticos, se llevaron a cabo en al menos 14 ciudades del país, pero la principal llevó una multitud a las puertas del Ministerio de Educación en Bogotá¹⁷⁸

Finalmente la ministra de educación fue destituida¹⁷⁹. Cabe aclarar el contexto político en el que Colombia se encontraba al momento de que se dieron esta serie de marchas en todo el país. En ese momento, la tensión estaba centrada en la probable firma de los acuerdos de paz: el estado decidió someterlo a un plebiscito en donde finalmente ganó el No por los acuerdos de paz con las FARC¹⁸⁰

La llamada ideología de género se está volviendo protagonista en la campaña del plebiscito para refrendar los acuerdos entre el Gobierno y las FARC. Un sector que promueve el voto por el No lo ha convertido en uno de sus caballos de batalla.

¹⁷⁷ IBARRA, Juliana, “Colombia se levanta ante la autoritaria imposición de la ideología de género a los niños”, en *Actual*, <http://www.actuall.com/familia/colombia-se-levanta-la-imposicion-la-ideologia-genero/>, consulta: 11 de febrero de 2017

¹⁷⁸ REDACCIÓN, “Manifestantes en contra de la “ideología de género” pidieron la renuncia de la ministra Parody” en *Noticias*, <http://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/manifestantes-contra-ideologia-genero-pidieron-renuncia-ministra-parody>, consulta: 12 de febrero de 2017.

¹⁷⁹ EL TIEMPO, “Educación, Gina Parody renuncia al ministerio de educación” en *El tiempo*, <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/gina-parody-renuncia-al-ministerio-de-educacion/16718020>, consulta: 12 de febrero de 2017.

¹⁸⁰ BBC MUNDO, “Colombia: ganó el “NO” en el plebiscito por los acuerdos de paz por las FARC” en *BBC Mundo*, <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37537187>, consulta: 18 de febrero de 2017.

Argumentan que pese a que el acuerdo final no menciona explícitamente esta expresión, sí quedó “encriptada” tras la fachada del “enfoque de género”¹⁸¹.

Otro de los países que rescatamos es Brasil. Este país del sur ha pasado por procesos de lucha muy fuertes. Las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas además del movimiento LGBTTI¹⁸², personas con discapacidad y mujeres han ganado pequeños espacios de incidencia en la creación de políticas públicas. En cuanto a las políticas educativas se ha tratado de que éstas tengan un enfoque interseccional. Algunos de esos esfuerzos se materializan en las políticas afirmativas. Si bien existen diversas críticas de su implementación; cabe resaltar los esfuerzos de los derechos ganados para estos grupos históricamente marginados. En ese contexto, en el año 2004 surge el programa Brasil sin homofobia;¹⁸³ el cual se encuentra articulado con diversos sectores públicos. Particularmente en el ámbito de la educación sostiene los siguientes postulados:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.

Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;

Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;

Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;

¹⁸¹ SEMANA, “Ideología de género, el caballo de batalla de No al plebiscito”, en *Semana*, <http://www.semana.com/nacion/articulo/ideologia-de-genero-el-caballo-de-batalla-del-no-al-plebiscito/493093>, consulta: el 12 de enero de 2017.

¹⁸² Lesbianas, Gays, Bisexuales, transgénero, Travestis, transexuales e intersexuales.

¹⁸³ El programa se sostiene en tres principios:

Brasil sem Homofobia. Programa de combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual 2004

A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.

A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira.

Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribúan para o combate à violência e à discriminação de GLTB.
Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas.¹⁸⁴

Dentro del marco de la escuela pública, se llevaron a cabo diversas acciones para cumplir con los objetivos del programa. Cabe destacar que todas estas acciones se llevaron a cabo bajo un gobierno considerado de izquierda; que apoyo diversas políticas públicas en torno a los derechos humanos enfocadas a grupos históricamente oprimidos. No obstante, como se mencionó al inicio de este capítulo; la normatividad en torno a los derechos humanos debe analizarse constantemente desde una perspectiva crítica y situada de acuerdo al devenir de la época. En ese sentido, el contexto de tensión que se vive en la actualidad en Brasil nos permite entender la pelea constante por los derechos ganados en manos de diversos movimientos sociales. En el año 2015, el congreso de Brasil renovó varios de sus integrantes. De acuerdo al periódico página 12, las posiciones conservadoras y religiosas sumaban adeptos en sus filas

La mayoría de los 198 diputados que conquistaron su primer mandato en los comicios de octubre son millonarios o adinerados, religiosos (en especial evangélicos), policías, animadores de programas televisivos populares, celebridades ajenas a la política y familiares de políticos. Además, se redujo de 83 a 50 el número de legisladores que defienden a la clase trabajadora, la llamada bancada sindical.¹⁸⁵

Bajo esta ola de conservadurismo, en el año 2015 comienzan a aparecer una serie de protestas en torno a la “ideología de género”. En ese mismo año comienza a tener más visibilidad un grupo ultra conservador llamado “*escola sem partido*”¹⁸⁶, quienes se definen como un grupo preocupado por los discursos ideológicos y políticos dentro de los espacios

¹⁸⁴ CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO/MINISTÉRIO DA SAÚDE, *Brasil sem homofobia*, Brasil, Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004, p. 23.

¹⁸⁵PÁGINA 12, “Un Congreso de Brasil más conservador” en *Página 12*, <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-265253-2015-02-02.html>, consulta: 10 de marzo de 2017.

¹⁸⁶ Véase, <http://www.escolasempartido.org/>

escolares. Es por ello que crean ésta organización; entre sus luchas se encuentran promover una cultura apartidista dentro del ámbito educativo. Por consiguiente, la llegada de la perspectiva de género a las escuelas se volvió un punto central en sus luchas. Algunas de las iniciativas de este grupo para combatir el “adoctrinamiento” en las escuelas ha sido dar una serie de instrucciones a las y los estudiantes para que actúen al momento que identifiquen a algún docente hablar sobre política, o cuestiones ligadas al género. Es decir, los estudiantes se vuelven jueces de los maestros. Casos como el que se describe a continuación, son una realidad en el contexto brasileño:

Janeth de Souza terminou de dar suas aulas de inglês no Instituto de Educação Rangel Pestana, em Nova Iguaçu, e estava a caminho de casa quando recebeu um telefonema. Deveria comparecer à Diretoria Regional de Educação Metropolitana I para responder a uma sindicância. Chegando lá, foi informada de que havia uma “denúncia anônima”: um vídeo de 40 minutos de uma de suas aulas, em que explicava aos alunos porque os professores entrariam em greve. Janeth estava sendo acusada de “doutrinação ideológica” – um termo que nunca tinha ouvido em seus mais de 30 anos de profissão¹⁸⁷.

Ante ese panorama, diversos académicos han estudiado el impacto de la llegada de la ideología de género a las escuelas. Una de ellas es la especialista en educación Jimena Furlani. La académica sostiene que el fenómeno no debe leerse tan sólo en el espacio del salón de clases. Es decir, ella considera que existen otras razones de fondo en las protestas y lo desglosa de la siguiente manera:

Primeiro, para manter a assustadora narrativa ideologia de gênero; Segundo, para apresentar-se como paladino da justiça, como aquele que vai combater e defender as criancinhas e a família brasileira da ideologia de gênero; Terceiro, para assim pedir o voto e se eleger; Quarto, para, ao ser eleito, impedir ou fazer retroceder conquistas, nas leis, para mulheres, a população LGBT e o reconhecimento das religiões de matrizes africanas; e, quinto, para aprovar leis como o Estatuto da Família, alterar a Constituição Federal, instituir uma teocracia cristã no Brasil. Sim, estou bem pessimista. A ideologia de gênero se tornou um excelente cabo

¹⁸⁷ DIP, Andrea, “Escola sem partido caca na salas de aula” en *A Publica*, <http://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>, consulta: 12 de abril de 2017.

eleitoral, e não há nenhum interesse em mostrar para as famílias, pais e mães, que não há nenhuma ação concreta que busque a destruição da família e que ninguém na escola vai dizer que um menino não é menino ou que uma menina não é menina.¹⁸⁸

En el caso brasileño, la escuela no sólo protesta en contra de la llamada ideología de género. Es decir, existen movimientos que promueven un tipo de escuela falto de crítica, una escuela “apolítica”. La educación es política, no obstante, de lo que se trata es de promover un tipo de educación que favorezca a las lógicas del mercado. Es decir, sujetos que no cuestionen su estar en y con el mundo. Es por ello, que la revisión de la normativa es fundamental para luchar por mantener los derechos ganados, las políticas afirmativas que han sido un caso emblemático en Brasil; ahora están sufriendo golpes por parte de grupos como *escola sem partido*, el golpe de estado, los grupos conservadores que tienen aliados en el congreso y con empresarios.

En el caso de Perú, la forma en cómo el país introdujo temas relacionados a las sexualidades fue en el año 2006 con el Decreto Supremo 006 con la creación de dirección de tutorías y orientación educativa. Sin embargo, las modificaciones sustanciales al currículo entrarán en vigor en marzo del presente año. En el nuevo currículum se harán visibles temas relacionados a los géneros y a las sexualidades.¹⁸⁹

En el año 2016 se anunciaron de forma oficial los cambios al currículo; los cuales serían aplicados al inicio del 2017 en los libros de texto; esto desencadenó el descontento de padres de familia y grupos conservadores. Similar a los casos de Colombia y Brasil, la población salió a las calles a expresar su descontento y con consignas como “Yo educo a mis hijos” pidieron se retirara la información de las escuelas.

La modificación al currículo impulsó la creación de un grupo de padres conservadores llamada “*Con mis hijos no te metas*”. Estos consideran que la escuela está tratando de

¹⁸⁸ *Íbid.*

¹⁸⁹ LEYTON, Fernando, “Un intenso debate: ¿Ideología de género o educación integral?”, en *La República*, <http://larepublica.pe/impresasociedad/842614-un-intenso-debate-ideologia-de-genero-o-educacion-integral>, consulta: 30 de mayo de 2017.

adoctrinar a sus hijos en temas relacionados a las sexualidades y los géneros. Tales como otras orientaciones sexuales fuera de la heterosexualidad.¹⁹⁰

Las manifestaciones en torno a la educación sexual no han cesado en el Perú. Al inicio de este año, nuevamente se cuestionó a la ministra de educación en torno a los conceptos introducidos en el currículo sobre todo con el de identidad de género. En ese sentido los opositores sostienen que las niñas y los niños no son capaces de construir su identidad en esta edad y por lo tanto, se les está imponiendo otras formas de ejercer su sexualidad fuera de la reglamentada heterosexualidad.

Algunos de los argumentos que utiliza la ministra son en favor a la “igualdad de oportunidades y competencias necesarias”¹⁹¹ en el espacio escolar. Si bien, consideramos que la lucha por una educación de las sexualidades justa es necesaria. No obstante, la situación es mucho más compleja, es decir, se vuelve necesario hacer una lectura crítica de la implementación de la perspectiva de género en el currículo la cual va de la mano con la educación sexual. Si bien, no es el fin de este apartado analizar cada uno de los currículos de los países señalados, conocer un poco de sus contextos nos ayuda a situarnos con respecto al contexto mexicano.

Como se mencionó al inicio de este apartado referente a la situación de los países latinoamericanos frente a la normatividad de la educación sexual se pretende encontrar puntos de encuentro en nuestros contextos. Si bien este trabajo de investigación se centra en el análisis del currículo sobre la educación sexual en el contexto mexicano, no podemos soslayar el impacto que ha causado las modificaciones recientes a las normativas y cómo éstas han permeado como arma política frente a los conflictos “internos” de los países.

Los fundamentalismos religiosos son una realidad que se vuelve necesaria analizar, en nuestro contexto. En el caso brasileño, la proliferación de la iglesia evangélica en el congreso ha ganado espacios considerables. Otro punto importante es que éstas están insertas en un

¹⁹⁰ GONZÁLEZ, Lola, “Con mis hijos no te metas, una campaña contra la imposición de la ideología de género, en *Infovaticana*, <https://infovaticana.com/2016/12/02/mis-hijos-no-te-metas-una-campana-la-imposicion-la-ideologia-genero/>, consulta: 12 de junio de 2017.

¹⁹¹ Véase, entrevista, “Con mis hijos no te metas”, en *Trome*, <http://trome.pe/actualidad/mis-hijos-metas-debate-ideologia-genero-41434>, consulta: 15 de mayo de 2017.

momento de tensión con respecto a las reformas educativas impulsadas por organismos internacionales.

4.3. Instrumentos universales

Muchas de las políticas actuales han sido resultado de las exigencias y sugerencias de diversos organismos internacionales. Los derechos que se encuentran asentados en dichos tratados, en gran medida, han sido gracias a la lucha de los movimientos sociales. Sin embargo, sería ingenuo pensar que éstos carecen de cargas políticas y económicas en sus postulados. “El lugar activo que ocuparon y ocupan los organismos internacionales parece encontrar por un lado la posibilidad de inclusión y al mismo tiempo, sus límites: una inclusión “restrictiva. No obstante, dentro de estos organismos persisten líneas de contenidos disimiles y en líneas generales progresivamente comienzan a incluir el enfoque de los derechos humanos”¹⁹²

Ante esa situación, es de suma importancia incluir en este apartado los instrumentos internacionales que protegen los derechos humanos. Aunque, existen diversas críticas a los mismos en torno a caer en neocolonialismos; no obstante, sostenemos que éstos son necesarios. Evidentemente, se debe realizar una lectura crítica de ellos. En ese orden Helio Gallardo apunta lo siguiente:

La aproximación a derechos humanos desde la posibilidad de su reclamo ante los tribunales no resulta entonces ni estrechamente práctica o groseramente ingenua. Supone circuitos judiciales y legislación en los cuales los ciudadanos y las poblaciones se hayan hecho presentes como sujetos agentes que tienen en vista su autorrealización. Supone una *espiritualidad* o *ethos sociocultural*. Que esto sea ilusorio o mítico (moderno) o irrealizable carece de importancia, en parte porque modernamente lo “irrealizable” convoca las condiciones que lo volverán posible y a sus actores. La ilusión, en especial la organizada, constituye también en la sociedad moderna, una fuerza social.¹⁹³

En ese sentido, el reclamo del derecho a la educación desde el ámbito jurídico apoyado por medio de instrumentos internacionales de derechos humanos se encuentran

¹⁹² BAEZ, Jessica, “Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda política sobre educación sexual” *op. cit.*, p.84.

¹⁹³ GALLARDO, Helio, “Sobre el fundamento de derechos humanos” en Alejandro Rosillo (coord.), *Derechos humanos, pluralismo jurídico y pensamiento crítico*, UASLP, San Luis Potosí, 2007, p.82.

estrechamente relacionado a la gente de a pie. Es decir, el derecho cobra sentido gracias a la fuerza de los actores sociales que se organizan y movilizan; por lo tanto el instrumento aparentemente carente de sentido cobra fuerza, gracias a las voces de quienes reclaman se garantice el derecho. Nuevamente, citando a Gallardo sostiene que “Derechos humanos no son necesarios ni inevitables ni se siguen de alguna naturaleza. Son producciones socioculturales no del ser humano sino de sectores sociales específicos...”¹⁹⁴

En esa misma línea, históricamente el derecho a la educación sexual se dio gracias a grupos sociales específicos. Hecho que podemos constatar en el primer capítulo de ésta tesis; los cuales se materializaron posteriormente en leyes más específicas.

4.3.1. Declaración universal de los Derechos Humanos

La declaración Universal de los derechos Humanos (DUDH) surgió en un contexto crítico frente a diversos conflictos ocasionados por una serie de guerras. Su propósito fue, principalmente, velar por la paz entre las naciones. Si bien, su nacimiento fue posterior a la segunda guerra mundial; es necesario reformarla de acuerdo a las condiciones actuales de nuestro contexto; en donde las condiciones geopolíticas y de género impactan de forma distinta a las poblaciones. No obstante, haciendo una lectura a la declaración en el apartado preámbulo se enuncia lo siguiente: “Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse fraternalmente los unos con los otros.”¹⁹⁵

En concordancia, con lo señalado al inicio del capítulo en torno a la visión universalista de los derechos humanos, la cita anterior es un claro ejemplo de una visión iusnaturalista clásica, por lo tanto reduccionista de los mismos; además de utilizar el término “hombres” para hacer referencia a toda la población, es decir: homogeneizar. Hablar de hombres para referirse a la población mundial evidencia la negación de otras corporeidades; como las mujeres. Muchos de los tratados actuales han modificado esta forma de referirse a la población. Sin embargo, la DUDH en el apartado preámbulo no lo ha hecho. Por lo tanto,

¹⁹⁴ *Ibidem*, p.90.

¹⁹⁵ Véase, ONU, Preámbulo de DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS, en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf, Consulta, 20 de enero de 2017, consulta: 28 de julio de 2017.

sigue reflejando, claramente el sujeto de derechos humanos al que hace referencia; es decir: a los hombres, en masculino.

Históricamente la DUDH surgió como instrumento de defensa para un cierto tipo de población y por ello se enuncia en masculino. Sin embargo, en este capítulo no pretendemos ahondar en los aspectos históricos de su creación, no obstante, reconocemos la importancia de ésta. Asimismo, el objetivo de este apartado es conocer los actuales postulados de la DUDH y profundizar en los artículos que abordan el derecho o guardan alguna relación con la educación sexual.

En ese sentido, la DUDH debe estar en constante revisión, de acuerdo a las problemáticas actuales; no restamos la importancia de ésta como un instrumento valioso del que han emanado diversos tratados y convenciones internacionales. En ese escenario, el estado mexicano ha firmado y ratificado una serie de tratados internacionales, entre ellos esta declaración. La importancia de estas acciones radica al momento de jerarquizar un derecho humano con respecto a otras leyes: La DUDH¹⁹⁶

“por lo que toca la jerarquía o grado de prevalencia que tienen los tratados internacionales firmados y ratificados por México, la tesis de la Suprema Corte de Justicia de la Nación del 28 de octubre 1999 interpretó que los tratados internacionales firmados y ratificados por México, tales como los relativos a los derechos humanos, se ubican jerárquicamente por encima de las leyes federales y locales y en un segundo plano sólo con respecto a la Constitución”¹⁹⁷

De acuerdo a la cita anterior, los derechos humanos se encuentran por encima de cualquier ley federal y local; lo cual se vuelve una herramienta poderosa al momento de defender el derecho a la educación de acuerdo a lo estipulado por los tratados internacionales y la constitución misma.

El artículo I de la DUDH sostiene lo siguiente “Todo ser humano tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”. El derecho a la educación ha sido

¹⁹⁶ Véase, fue adoptada y proclamada por la Asamblea general en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948,

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf , consulta, 21 de enero de 2017

¹⁹⁷ PEDROSA, Susana Y GARCÍA, Omar, *Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos firmados y ratificados por México 1921-2003*, Comisión nacional de derechos humanos, México, 2003, p. 14.

catalogado como *bisagra*, porque su cumplimiento depende de que puedan ejercer mejor los otros derechos.¹⁹⁸ En ese sentido, una educación de las sexualidades,¹⁹⁹ vista desde una perspectiva integral, situada e histórica sumara esfuerzos para el goce del artículo citado.

Siguiendo con la DUDH en su apartado dirigido al derecho a la educación en el artículo XXVI, fracción 1 señala lo siguiente: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.²⁰⁰ Partiendo de lo señalado en el artículo citado, la educación en su nivel elemental es obligatoria. Esta tesis se centra en un período de educación elemental; es decir, la secundaria. Por lo tanto, ante el actual contexto de tensión por parte de los grupos que se oponen a la educación sexual, éste artículo es importante porque la educación un derecho humano y por lo tanto, se encuentra jerárquicamente por encima de otros derechos; además de ser reforzado por su carácter de obligatoriedad.

En la fracción 2 se sostiene: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”²⁰¹. Una educación de las sexualidades justa, favorecerá el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; como enuncia el artículo. Es por ello que no podemos soslayar la importancia de conocernos como cuerpos sexuados, diversos, complejos, históricos y situados. En ese sentido, abordar la educación de las sexualidades desde esta perspectiva será clave para fortalecer su integralidad.

¹⁹⁸ ORDUÑA, María, *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, Instituto Nacional para la evaluación de la educación, México, 2014, p. 10

¹⁹⁹ Cambio el nombre de educación sexual a educación de las sexualidades para romper con una única forma de ejercer la sexualidad. es por ello, que de ahora en adelante para referirme a este otro tipo de educación lo haré con este término.

²⁰⁰ Véase, Declaración Universal de Derechos Humanos, <http://www.cinu.mx/DeclaracionUniversalDeDerechosHumanos.pdf>

²⁰¹ *Ídem.*

Asimismo, en este apartado se señala que la educación debe promover el desarrollo de la personalidad. Es por ello que se pone en discusión las aportaciones de teóricos del desarrollo como Vigotsky quien sostiene la importancia de lo social al momento de aprender; y quien posteriormente desarrolla la Zona de desarrollo próximo “...dichos conceptos nos ayudan a comprender cómo la interacción entre un individuo que sabe y otro que no sabe (o uno experto y otro menos experto), favorece la interiorización de las acciones así como la transferencia del conocimiento...”²⁰² Por lo tanto, de acuerdo a Vygotsky un desarrollo óptimo se dará, en gran medida, gracias a la interacción con el otro. Es decir, la construcción del aprendizaje se da en comunidad.

La escuela, debe ofrecer los espacios precisos para crear las condiciones necesarias para garantizar el derecho a la educación promoviendo los derechos humanos. Por lo tanto, la educación de las sexualidades desde esta perspectiva social se vuelve una herramienta valiosa para generar comunidad, respeto, y aprendizajes.

4.3.2. Pacto Internacional de los Derechos Económico, Sociales, Culturales

México, también ha ratificado el Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales (PIDESC).²⁰³ En este pacto se encuentra el derecho a la educación. No obstante, previo a comenzar el análisis del derecho, se abordará brevemente algunas limitantes para su acceso.

Atendiendo a lo anterior, han existido diversos trabajos que han reflexionado en torno a la clasificación de los derechos humanos que los encuadran en generaciones. Muchas de esas críticas reflexionan acerca de la capacidad del estado para garantizarlos; algunos de los argumentos sostienen que los derechos de la primera generación (civiles y políticos) son los que gozan de mayor acceso debido a que le implican menor costo al estado. Además de ver su aparición de forma lineal y por lo tanto considerar que fueron los primeros en ser

²⁰² MARTÍNEZ, Miguel, “El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm 1, UNAM, septiembre de 1999, p. 32.

²⁰³ Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/1966-PactoDerechosEconomicosSocialesyCulturales.htm>, consulta el 21 de enero de 2017

demandados. En ese sentido, estas interpretaciones acerca de las generaciones de los derechos humanos reflejan su carácter eurocéntrico-burgués.

Atendiendo a lo anterior Sánchez Rubio sostiene:

“Asimismo, la visión de los derechos humanos como derechos de primera, segunda y tercera generación sirve para reforzar un imaginario excesivamente eurocéntrico y lineal que, aunque posee sus virtualidades y elementos positivos, acaba por implantar una cultura anestesiada y circunscrita a una única forma hegemónica de ser humano, desarrollada por occidente en su trayectoria y versión de la modernidad burguesa y liberal.”²⁰⁴

Se ponen en discusión la reflexión en torno a las generaciones de derechos humanos para romper con el carácter lineal y ahistórico del que han sido sujetos. Asimismo, se pretende poner sobre la mesa la obligación del estado mexicano para materializar los derechos, es decir, crear las condiciones necesarias para que el derecho humano a la educación de las sexualidades se implemente pero no solo a nivel de cobertura, sino desde una perspectiva integral que aborde los contextos, los medios para desarrollarla en todos los aspectos.

“los derechos de los trabajadores las mujeres, los negros, los pueblos indígenas, los homosexuales, y las personas con algún tipo de discapacidad pueden tener procesos de reconocimiento institucionales y normativos posteriores a los derechos individuales, pero sus procesos de lucha pueden ser anteriores, simultáneos, sucesivos y con resultados dispares movidos por racionalidades, conflictividades, necesidades y urgencias distintas. No es un problema de generaciones, sino de derechos que surgen ante problemas y racionalidades diversas que luchan por una hegemonía previamente establecida por el grupo social –la burguesía- que consiguió establecer las reglas del juego acerca de cómo dar sentido al concepto de derechos humanos”.²⁰⁵

Atendiendo a la reflexión citada, los derechos humanos deben tocar las condiciones de opresión de los grupos históricamente marginados. La mirada heredada del derecho burgués

²⁰⁴ SANCHEZ, David, “Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las de-generaciones de derechos humanos”, en escrito presentado en el *Congreso Internacional Ignacio Ellacuría*, 20 años después, realizado en Sevilla del 26 al 28 de octubre de 2009, p.10.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 21.

que reconoce solo los derechos a una parte de la población debe cuestionarse y modificarse. Después de ésta pequeña crítica en torno a las generaciones de los derechos humanos, analizaremos los artículos referentes a la educación. Sabiendo que los llamados derechos económicos sociales y culturales deben ser exigidos y garantizados como se hace con los derechos civiles y políticos. Todo esto, rompiendo la mirada lineal de las generaciones de los Derechos, es decir, nuevamente recurrimos a la historia para conocer otros procesos sobre derechos humanos.

Según el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales en su artículo 13:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

En la cita anterior se enfatiza nuevamente que una de las funciones primordiales del derecho a la educación es orientar hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana. No obstante el concepto de desarrollo podría estar en función al sistema económico o verse desde una visión emancipatoria para las y los sujetos. Es por ello, que conocer los procesos históricos por los que ha pasado cada uno de los pueblos es importante al momento de elaborar un programa que aborde la educación de las sexualidades. Es decir, aunque el derecho humano a la educación es universal; este debe ser contextualizado, situado y visto siempre desde la mirada del que ha permanecido en los márgenes y/o negado.

En cuanto a la fracción 2 del artículo destinado a la educación sostiene lo siguiente:

b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; [...]

e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

La constante que encontramos en este artículo es en torno a la cobertura del derecho a la educación; la implementación de un sistema de becas, mejorar el material etc. No obstante no se cuestionan las formas en cómo se enseña, qué se enseña y a quienes responde. En ese sentido Arroyo apunta lo siguiente: “Mirar para el futuro y prometer escolarización con políticas universalistas sin tener en cuenta la desigualdad del trato en un pasado que persiste en el presente será la negación de la dimensión universalista prometida.”²⁰⁶ Si bien, el derecho a la educación en términos de cobertura es importante; no obstante, es necesario cuestionar la raíz de por qué no todos tienen acceso a la educación. Las cuestiones de opresión históricas que han vivido diversos grupos no se tocan.

4.3.3. Convención sobre los derechos del niño

La convención sobre los Derechos del niño fue adoptada el 20 de noviembre de 1989 por la Organización de las Naciones Unidas, además de ser el primer tratado internacional que reconoce los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes del mundo. México ratificó la convención el 21 de Septiembre de 1990, por lo que queda obligado a cumplir con todas las demandas que ésta presenta, además de respetar, promover y proteger cada uno de los artículos que se encuentran en la convención.

La primera crítica a la convención es desde el mismo nombre; es decir, dentro de sus postulados aboga por la igualdad. No obstante, la convención hace referencia a los derechos de los niños, en masculino. Si bien, la creación de este instrumento fue hace 27 años. No es una justificación, para que en la actualidad se siga conservando el mismo nombre desde su creación. En ese sentido, la lucha feminista ha visibilizado la negación de lo femenino en el lenguaje oral y escrito. Por ende, la importancia de romper con ello genera un ambiente distinto que incluye a toda la población. De tal manera, que en la actualidad existen

²⁰⁶ ARROYO, Miguel, “La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación” Gimeno Sacristán, J (como.), *La Reforma necesaria. Entre política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata, 2006, p. 15.

protocolos, guías que señalan el uso “correcto” del lenguaje.²⁰⁷ Sin embargo, la convención continúa enunciándose en masculino.

En cuanto a la obligatoriedad de respetar los artículos de dicha convención, rescatamos el artículo siguiente:

El artículo 4º sostiene:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional.²⁰⁸

El artículo citado es de suma importancia porque al momento en que el Estado Mexicano ratifica dicha convención queda obligado a cumplir con las exigencias de éste, incluso si es necesario recibir apoyo internacional. Aquí debemos ser cuidadosos al momento de justificar la llegada de “cooperación” internacional. Es decir, muchas veces se llega con un discurso en pro del desarrollo, la mayoría de las veces, liderado por países imperialistas. Por lo tanto, imponen una visión de estar en el mundo; otras prácticas se consideran “bárbaras”, míticas, costumbres; que impiden el desarrollo de la población.

En ese sentido, las feministas islámicas decoloniales han criticado fuertemente la invasión a sus países, debido al contexto actual en que se encuentran. La académica siria Sirin Adlbi Sibai, apunta lo siguiente “Europa aparece como una racionalidad interna que a la vez practica una irracionalidad con el Otro, ocultada por los discursos de la empresa civilizadora universal, la misión de salvación o la pretensión de que el Otro cumpla sus

²⁰⁷INMUJERES, “¡Inclúyete en la prevención!” en *INMUJERES*, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138054/INMUJERES_LENGUAJE_INCLUYENTE.pdf , consulta: 7 de abril de 2016.

²⁰⁸Véase, “Convención sobre los derechos del niño”, en *UNICEF*, <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobreloderechos.pdf> , consulta: 19 de junio de 2017.

mismas etapas de desarrollo histórico: esto es lo que Dussel denomina “la falacia desarrollista” (*ibid*), que ahora podemos rastrear en algunas políticas de cooperación”²⁰⁹

Evidentemente, las experiencias que ahora vive el pueblo musulmán son distintas a las que encontramos en América Latina. Sin embargo, como mencionamos con anterioridad los *sures globales*, al parecer tienen puntos de encuentro. En ese sentido, nos parece importante rescatar el trabajo realizado por la académica argentina Karina Bidaseca; quien sostiene que “El hablar del patriarcado y no del racismo permite que las feministas blancas sigan actuando como explotadoras y opresoras. Sexismo, racismo y explotación de clase constituyen sistemas interrelacionados de dominación que determinan la agencia femenina. Y permiten comprender la “retórica salvacionista” que construye el discurso imperialista o los pequeños imperialismos locales²¹⁰. En torno, al acaso particular de México, éste último punto desarrollado por Bidaseca sobre los imperialismos locales es importante; porque las políticas de cooperación internacional inciden sobre las políticas de estado, en donde intervienen miradas globales. En el año 2011 se crea la Agencia mexicana de Cooperación Internacional para el desarrollo. Esta institución se centra en diversos temas, entre ellos, la educación.²¹¹ tema que nos atañe al momento de leernos como sujetos históricos y sexuados dentro de un espacio como lo es la escuela.

Con esto no queremos decir, que el apoyo internacional deba ser desechado, al contrario como se mencionó en párrafos anteriores; consideramos los tratados internacionales herramientas de lucha valiosas para defender los derechos humanos. Sin embargo, sí consideramos necesario hacer una lectura crítica de los mismos.

Por su parte el artículo 29 sostiene, que los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

²⁰⁹ ADLBI, Sirin, *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*, Akal, México, 2016, p. 27.

²¹⁰ BIDASECA, Karina, “Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café. Desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial” en *Andamios, Revista de Investigación Social*, núm. 8, 2011, p.63.

²¹¹Véase, Agencia mexicana de cooperación para el desarrollo, en <https://www.gob.mx/amexcid/que-hacemos>, consulta: 28 de mayo de 2017.

Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.²¹²

El artículo sostiene la importancia de vivir en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz y tolerancia. Sin embargo los modelos educativos implementados en la educación básica en el contexto Mexicano están en función de aprendizajes esperados, (la educación sexual no se escapa de eso); objetivos predeterminados etc. Otro aspecto importante es la tolerancia, no se enseña a reconocer, respetar al otro, al diferente, sino a tolerarlo. En este último punto, en la actual propuesta curricular se ha tratado de incluir educación emocional. En un primer momento pudiera parecer una apuesta interesante en el nuevo modelo educativo, no obstante, existen críticas al respecto; las cuales serán abordadas en el análisis propio de la propuesta curricular. Por otro lado, se enfatiza en la tolerancia hacia los pueblos indígenas, pero queda totalmente invisibilizado las comunidades afrodescendientes. Sí no se mencionan, no existen; “Cuando hablamos es cuando somos sujetos, porque tenemos un lugar de enunciación para poder serlo.”²¹³ A pesar, de que se hace mención de grupos étnicos, la palabra afro, no existe.

México se caracteriza por ser un país conservador, al momento de hablar de temas sobre sexualidades. Sin embargo, gracias a las luchas sociales, la educación sexual hoy día tiene un espacio en el campo de educación formal. No obstante, las críticas por parte de distintos grupos religiosos y conservadores no se han hecho esperar. Es por ello que muchas veces son un impedimento para poder abordar de manera “objetiva” la información a pesar de que el artículo 17 sostiene que: Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental.

Entonces, no se puede restringir el conocimiento “objetivo” en torno a las sexualidades y géneros. Sólo porque existe un grupo que no está de acuerdo. Como se mencionó

²¹² *Ídem.*

²¹³ Conferencia de Sirin Abldi, sobre la cárcel del feminismo

anteriormente, los tratados internacionales que velan por derechos humanos, se encuentran en una posición jerárquica muy por encima de las protestas individualizantes de grupos conservadores.

4.3.4. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)

La convención trajo consigo modificaciones importantes a las leyes internas de los Estados. Así, esta convención será clave para defender la educación de las sexualidades.

Artículo 5 sostiene que los Estados partes tomarán todas las medidas necesarias para:

- a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres²¹⁴

En este apartado, llevándolo al campo propio de la educación de las sexualidades es importante al momento de crear un currículo o defender propuestas que aborden los géneros y las sexualidades. Además de generar espacios que rompan las construcciones estereotipadas de los género. Y agregaríamos a todas las formas feminizadas que históricamente han permanecido en los márgenes. Sin embargo, es importante no caer absolutismos en torno al género; en donde se ubica a éste como la única forma de sujeción con respecto a las mujeres.

El artículo 10 sostiene:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad

²¹⁴ CEDAW, artículo 5, p. 12, en <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;

En este apartado nuevamente, se expresa la importancia de eliminar todo concepto estereotipado de los papeles femenino y masculino. Para ello, se harán las modificaciones necesarias en los libros y programas escolares y la adaptación de métodos de enseñanza. Sin embargo, el aporte es reduccionista, no se tocan las otras opresiones, más allá del género. Siguiendo a Vargas:

Reconoce también que los dramáticos cambios vividos en las últimas décadas han trastocado los paradigmas previos con los que se pensaba y actuaba en el mundo; que es necesario levantar nuevas preguntas y recrear/construir nuevos conceptos e interrelaciones que den cuenta de las complejidades del momento actual; que frente a la actual globalización, de hegemonía neoliberal, es necesario impulsar el desarrollo de nuevas pistas para construir, con otros/as actoras/es, una globalización alternativa a la existente, desde un marco democrático radical. En estos procesos, las identidades de género no son vistas en sí mismas sino más bien en constante interacción y articulación con otras identidades y discriminaciones de raza, etnia, edad, orientación sexual, lugar geográfico, como expresiones de sistemas de globales y articulados de dominación. Precisamos de una multiplicidad de luchas que no invisibilicen las diferencias sino, por el contrario, provoquen una multiplicidad de respuestas para expandir el espacio de experiencia social a nivel local y global, que alimentan procesos de transformación.²¹⁵

Si bien, reconocemos que las diferencias de género se ven reflejadas en los estereotipos masculinos y femeninos. Ésta no es la única forma de opresión que sufren las mujeres. Y

²¹⁵ VARGAS, Virginia, “Las nuevas dinámicas feministas en el nuevo milenio”, en *Monograph*, Lima, Centro de la mujer Peruana Flora Tristán, , 2006, p. 8-9.

sobre todo las mujeres de color, del tercer mundo. Ante ello, sí es necesario educar en sexualidades, pero desde un análisis interseccional que no invisibilice las opresiones.

4.3.5. Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la Mujer “Convención de Belém do Pará”

La siguiente convención al igual que la citada con anterioridad es muy importante; porque visibiliza las opresiones por las que se han enfrentado las mujeres. A partir de ahí crea una serie de sugerencias dirigida a los estados que forman parte para contrarrestar las desigualdades. México ratificó dicha convención en el año de 1998 por lo tanto está obligado a respetar lo señalado en ella.

El artículo 3° señala que toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como privado.²¹⁶ Lo señalado con anterioridad abre un espacio para que en cualquier momento en donde se exprese algún tipo de violencia o violencias se pueda actuar desde el derecho para su defensa. Es un esfuerzo significativo lo señalado en el ámbito de lo privado, porque llevándolo al campo de la educación; este artículo abre un espacio de posibilidades; es decir, lo que pasa dentro del espacio aparentemente cerrado de la familia en torno a las consignas como “yo educo a mis hijos”; permite poder defender una educación de las sexualidades más justa. La cual puede abordarse en la escuela.

El artículo 6 de la convención apunta que “el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye, entre otros aspectos: a) El derecho de la mujer a ser libre de toda forma de discriminación; b) El derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación.²¹⁷ Nuevamente, encontramos la crítica a los patrones estereotipados; lo cual nos parece de suma importancia. Sin embargo, las prácticas estereotipadas de género no interseccionan las otras opresiones. Es decir, se ven de manera individual los estereotipos de género. En ese sentido, creemos que existe un vacío en el abordaje de este artículo.

²¹⁶ Véase, Convención Belen do Pará en <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

²¹⁷ *Ídem*.

Por su parte el artículo 8° sostiene la obligación de los Estados para adoptar en forma progresiva, medidas específicas, inclusive programas para: a) Fomentar el conocimiento y la observancia del derecho de la mujer a una vida libre de violencia, y el derecho de la mujer a que se respeten y protejan sus derechos humanos y b) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimasen o exacerban la violencia contra la mujer.²¹⁸

En este artículo, se resalta la importancia de luchar contra cualquier posición de inferioridad de las mujeres con respecto a otros géneros. Para ello, el Estado está obligado a crear programas que ayuden a combatir la problemática. La académica Francesa Gargallo sostiene que “mujeres es una categoría política que nos articula con historias y siglos de subordinación y de propuestas. No es una identidad autodefinida es una construcción social.”²¹⁹ De acuerdo a las palabras citadas, no se pueden modificar patrones socioculturales que subordinen a las mujeres; si no se discuten las historias de subordinación, las opresiones por las que han pasado las mujeres. Entonces, la categoría mujer, se vuelve mucho más compleja y no puede reducirse a un género.

4.3.6. Declaración ministerial “prevenir con educación”

En el año 2008 se realizó la *Declaración Ministerial “Prevenir con educación”*, la cual tuvo sede en la ciudad de México. Esta declaración fue de suma importancia porque se expresaba de manera explícita metas a alcanzar para el 2015 en torno a temas relacionados a la salud sexual y reproductiva. Evidentemente, el campo de la educación fue uno de los espacios clave para alcanzar los objetivos; además de que las características de la declaración apostaban por una alianza entre el sector salud y educativo.

Ante ello, la declaración invitaba a los ministros de salud y educación trabajar en las modificaciones de los siguientes puntos:

²¹⁸ *Ídem*,

²¹⁹ GARGALLO, Francesca, “Feminismo latinoamericano”, en *Revista Venezolana de la mujer*, núm 28, 2007, p. 14

- ✓ La educación integral en sexualidad tendrá una amplia perspectiva basada en los derechos humanos y en el respeto a los valores de una sociedad plural y democrática en la que las familias y las comunidades se desarrollan plenamente. Esta educación incluirá aspectos éticos, biológicos, emocionales, sociales, culturales y de género, así como temas referentes a la diversidad de orientaciones e identidades sexuales conforme al marco legal de cada país, para así generar el respeto a las diferencias, el rechazo a toda forma de discriminación y para promover entre los jóvenes la toma de decisiones responsables e informadas con relación al inicio de sus relaciones sexuales.
- ✓ Evaluar los programas de educación existentes en nuestros países durante 2009 y 2010, para identificar el grado en el cual se incorporan e implementan la educación integral en sexualidad en el currículo en todos los niveles y modalidades educativas que sean competencia de los Ministerios de Educación.
- ✓ Destinar y/o movilizar recursos en cada uno de nuestros países para la evaluación rigurosa de impacto de cinco o más estrategias de educación integral en sexualidad, promoción de salud sexual, y prevención del VIH e ITS en adolescentes y jóvenes, para el año 2015.
- ✓ Actualizar antes del fin de 2010, los contenidos y metodologías del currículo educativo que sea competencia de los Ministerios de Educación, para la inclusión de temas de educación integral en sexualidad, en colaboración con los Ministerios de Salud. Esta actualización se guiará por la mejor evidencia científica disponible avalada por los organismos internacionales competentes en la materia y en consulta con expertos reconocidos, Asimismo, se tomará en cuenta a la sociedad civil y a las comunidades, incluyendo a las niñas y los niños, adolescentes, jóvenes, al personal docente, y a las familias.²²⁰

Si bien, la declaración se centra en aspectos ligados a la salud sexual y reproductiva, nos parece importante señalar éste esfuerzo; porque a partir de ésta declaración se empezaron a hacer modificaciones sustanciales a los currículos. Hecho que posteriormente desencadenó el enojo por parte de ciertos grupos conservadores. Es decir, éste documento fue el preámbulo para las modificaciones a los currículos educativos en la región. Como se enuncia al inicio

²²⁰ DECLARACIÓN MINISTERIAL PREVENIR CON EDUCACIÓN, *op. cit.*, p.1.

de este apartado las metas serían evaluadas en el 2015; por lo tanto, ya existe el documento que evalúa el alcance de la declaración.

Una de las metas señaladas en la declaración fue que para el año 2015 se reduciría en un 75% la brecha en el número de escuelas que no han institucionalizado la educación integral en sexualidad. En ese sentido, de acuerdo a la evaluación realizada en 2015, México alcanzó el 45% de institucionalización.²²¹ En cuanto a la inclusión de criterios de la Educación Integral en sexualidades en el currículo se evaluaron algunas categorías. Los aspectos ligados a género, relaciones interpersonales y placer calificaron como deficientes y los relacionados a información, derechos, y prevención no estuvieron alejados de la calificación destinada a los señalados primeramente²²². Por otro lado, la evaluación dirigida a los aspectos del sector salud obtuvo mejores resultados.

Si bien, la declaración tiene varias críticas en torno a estar centrada en la salud reproductiva sin tocar otros puntos clave para su implementación. La evaluación nos arroja que la educación sexual en México continúa centrándose en la “prevención clásica”, debido a que se avanza en torno a las prácticas ligadas a la cobertura de los servicios de salud; sin embargo, los aspectos que le “corresponden” al ministerio de educación no mejoran. Se evidencia la escasa capacitación a las y los docentes en materia de educación sexual y la falta de seguimiento a los programas ligados a la misma.

4.3.7. Derechos sexuales y reproductivos

La conferencia internacional sobre la población y el desarrollo celebrado en el Cairo en 1994, menciona un apartado destinado a los derechos sexuales y reproductivos. Desde el nombre de la convención sabemos que la discusión versará en torno a políticas de desarrollo en donde la población tiene un papel protagónico. Ante ese contexto, será necesario leerla desde una postura crítica, sin embargo, visibilizar en la conferencia los aspectos relacionados a la reproducción desde una perspectiva de derechos humanos es de suma importancia.

En la conferencia se enuncia lo siguiente:

²²¹ HUNT, F; MONTERROSAS, E; MIMBELA, R. *Evaluación de la declaración ministerial prevenir con educación. Su cumplimiento en América Latina 2008-2015*, 2015, p. 58.

²²² *Ibidem*.

La atención de la salud reproductiva en el contexto de la atención primaria de la salud debería abarcar, entre otras cosas: asesoramiento, información, educación, comunicaciones y servicios en materia de planificación de la familia; educación y servicios de atención prenatal, partos sin riesgos, y atención después del parto, en particular para la lactancia materna y la atención de la salud materno infantil, prevención y tratamiento adecuado de la infertilidad; interrupción del embarazo de conformidad con lo indicado en el párrafo 8.25, incluida la prevención del aborto y el tratamiento de sus consecuencias; tratamiento de las infecciones del aparato reproductor, las enfermedades de transmisión sexual y otras afecciones de la salud reproductiva; e información, educación y asesoramiento, según sea apropiado, sobre sexualidad humana, la salud reproductiva y paternidad responsable [...]

Con el apoyo y la orientación de los padres, y de conformidad con la Convención sobre los Derechos del Niño, se debería llegar también a los muchachos y adolescentes en las escuelas, las organizaciones juveniles y los lugares donde se reúnan. Acompañados de la información y el asesoramiento necesarios, se deberían promover y hacer accesibles métodos de contracepción masculina voluntarios y adecuados, así como métodos encaminados a prevenir las enfermedades de transmisión sexual, incluida el SIDA.

En la cita señalada con anterioridad se hace presente la educación como factor importante para una adecuada salud sexual y reproductiva. Sin embargo, ésta se centra en la información como clave para una adecuada salud sexual y reproductiva. Hoy en día sabemos que sí bien la información es importante; no determina un efectivo goce de los derechos. Es por ello, que deben cuestionarse las opresiones que atraviesan a los cuerpos. En el apartado desarrollado con anterioridad se reduce la sexualidad a una posición binaria de los sexos. No obstante, rescatamos el esfuerzo realizado en ésta conferencia porque se vuelve un parteaguas para introducir en tratados posteriores los derechos sexuales y reproductivos.

4.4. Constitución de los Estados Unidos Mexicanos

La constitución de los Estados Unidos Mexicanos es el instrumento más importante en el marco del estado-nación. Es por ello, que los artículos citados en la presente son fundamentales al momento de defender los derechos humanos. El estado mexicano está

obligado a garantizar, promover y proteger los derechos humanos de la sociedad, el artículo primero sostiene lo siguiente:

“todas las personas gozaran de los derechos humanos reconocidos en esta constitución y en los tratados internacionales de los que el estado mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta constitución establece”

De acuerdo a lo citado con anterioridad, los derechos humanos se reconocerán a todas las personas; no obstante establece una cláusula en torno a que dentro de la misma constitución existen limitantes para su ejercicio. En ese sentido, precisamos que la constitución no es un ente neutral, “el contenido de las constituciones no sólo es normativo, en ellas encontramos principios, valores, normas, directivas políticas, económicas, sociales y culturales”²²³

Entonces, las personas a las que hace referencia el artículo señalado gozarán de los derechos, sólo ante situaciones determinadas. En ese escenario, cabe hacernos la pregunta siguiente ¿quiénes son los sujetos a los que la constitución refiere? Y ¿qué características deben poseer éstos sujetos? En palabras de Arroyo, “En el continente latinoamericano avanza la conciencia de los derechos, no porque su respeto avance, sino porque se niegan cada vez más a los mismos colectivos sociales”²²⁴

Partiendo de esa reflexión, podemos deducir que los derechos se harán efectivos a partir de que éstos sean reclamados, exigidos por actores específicos “lo más urgente no es lanzar proclamas universalistas, sino construir espacios de encuentro entre dichas formas de acción en los que todos puedan hacer valer sus propuestas y diferencias.”²²⁵ Entonces, más allá de lanzar discursos universalistas o promover discursos bien intencionados de derechos humanos; sostenemos que lo importante es generar acciones concretas para hacer valerlos.

²²³ MEDICI, Alejandro, “Teoría constitucional y giro decolonial: narrativas y simbolismos de las constituciones. Reflexiones a propósito de la experiencia de Bolivia y Ecuador, en *Otros Logos Revista de Estudios Críticos*, núm.1, 2010 p. 98.

²²⁴ ARROYO, Miguel, “La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación”, *op. cit.*, p. 2.

²²⁵ FLORES, Joaquín, *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo*, Los libros de la Catarata, 2005, p. 36.

De acuerdo al artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. (Reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la federación el 29 de enero de 2016)

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (Reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011)

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

(Adicionado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 2013)²²⁶

El artículo 3° constitucional históricamente ha sufrido diversas transformaciones, la mayoría de esos cambios han sido gracias a momentos históricos importantes, muchos de ellos, en respuesta del reclamo de actores sociales específicos. No obstante, como se ha señalado, la constitución también responde a intereses políticos particulares. En ese sentido, encontramos palabras claves en el artículo citado: “desarrollo armónico, respeto a los derechos humanos; todo ello se realizará por medio de materiales y métodos educativos

²²⁶ Véase, artículo 3° Constitucional en, <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>, consulta: 14 de mayo de 2017.

idóneos junto con el apoyo de docentes y directivos adecuados. En ese sentido, la educación de las sexualidades vista desde ésta perspectiva debe promover lo citado con anterioridad.

Sin embargo, encontramos una posible limitante en la redacción del artículo; la cual se modificó a partir de la última Reforma Educativa: “el Estado garantizará la calidad educativa”. El discurso de calidad educativa atraviesa otros discursos relacionados con la educación. No nos oponemos a una educación de calidad, no obstante, sí cuestionamos los parámetros bajo los cuales se mide. Si bien el artículo no profundiza en ello, será un concepto que se problematizará en la discusión posterior de ésta tesis.

Otro apartado importante del artículo 3° es el que señala la laicidad dentro de la educación:

“Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa; El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios” [...]

Además de impartir la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación inicial y a la educación superior– necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”²²⁷.

Este apartado es de suma importancia al momento de defender la educación sexual dentro del currículo; porque queda claramente estipulado el tipo de educación que se abordará en las escuelas. Sin embargo, encontramos el término “progreso científico”. Las nuevas técnicas neoliberales se alojan también en los currículos educativos, es por ello que en el apartado destinado al análisis curricular contrastaremos cuáles son las características del progreso científico, es decir, desde dónde se leen y cómo se materializan en la propuesta.

4.4.2. Ley General de Educación

La educación ha sido catalogada como uno de los derechos fundamentales para mejorar las condiciones de vida. Si bien consideramos que una educación liberadora será clave para la lucha por alcanzar los otros derechos. Las políticas y reformas educativas, muchas veces,

²²⁷ *Ídem.*

depositan en la educación las soluciones a todas las condiciones de desigualdad; es decir, no se cuestionan otras condiciones de opresión.

Las políticas educativas y las reformas continúan diagnosticando los problemas de la educación proponiendo apenas mejorar los componentes del sistema escolar: curricular, profesores y gestores, didácticas y recursos. Sin duda que hay mucho a mejorar en esos componentes, pero frecuentemente no son ponderadas las condiciones humanas de los educandos y de los grupos sociales a que pertenecen. Cuando éstas están por debajo de los niveles básicos de humanización, los esfuerzos del sistema operan en un vacío que los desarticula y reduce sus potencialidades formadoras²²⁸.

En ese sentido, particularmente en la década de los 90, comenzó a popularizarse el concepto de equidad e igualdad de oportunidades en la educación. La socióloga argentina, María del Carmen Feijoo (2002) ha estudiado el impacto de modificar el concepto de igualdad por el de equidad. En ese sentido, problematizamos sus aportes con el artículo 2º de la Ley general de educación el cual sostiene lo siguiente:

Artículo 2o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social²²⁹.

De acuerdo al artículo citado, nuevamente encontramos la educación de calidad, pero ahora está acompañada por “equidad de oportunidades.” Este concepto, se presenta en los discursos y representa una mirada aislada de las otras desigualdades sobre todo en nuestro contexto latinoamericano.

²²⁸ARROYO, Miguel, “La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación” *op. cit.*, p. 3.

²²⁹ Véase, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN , última reforma DOF 22-03-17 en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Plantear de manera unilateral el impacto que la creciente equidad educativa puede tener en términos de equidad social, sin intervenir sobre ésta, tiende a consagrar una mirada naturalizada de la desigualdad. De la otra forma, podría mejorarse la distribución de bienes simbólicos como la educación, pero aspectos como la distribución del ingreso quedarían fuera de las intervenciones posibles.²³⁰

En el artículo 7 apartado X, se señala la importancia de un ejercicio responsable de la sexualidad. Si bien, conocer aspectos ligados a la salud sexual y reproductiva son importantes. Nuevamente encontramos el discurso único, en torno a una sola sexualidad y además está ampliamente relacionada con la reproducción. Sin duda abordarlo es importante, pero no se amplía de acuerdo a la complejidad de las sexualidades.

Posteriormente en el artículo 8 apartado III se aborda un poco acerca de las condiciones de desigualdad en términos de raza, religión y sexo; lo cual, sin duda es muy importante, porque al menos se tocan éstas otras condiciones de desigualdad. Sin embargo en el apartado siguiente se mantiene el discurso de la equidad, además se suman: eficacia, eficiencia y pertinencia.

III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y

IV.- Será de calidad, entendiéndose por ésta la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad.

Finalmente, sostenemos la importancia de conocer la normatividad como instrumento de lucha ante el actual contexto de batalla en que se encuentran los derechos humanos, específicamente la educación de las sexualidades y los géneros. Sin embargo, por un lado encontramos un discurso alentador, en donde se puede tomar como herramienta para defender la educación, pero también en ese mismo discurso se ponen los candados. En ese sentido

²³⁰ FEIJOO, María del Carmen, “Equidad Social y Educación en los 90” *op. cit.*, p. 19.

Espinosa apunta que “Como siempre, desde los principios de la modernidad, la educación se prefigura como lugar privilegiado para que la experimentación de nuevas configuraciones de sujeto y constituye parte de las esperanzas de (tras) tocar las bases mismas de los sistemas de opresión”.²³¹ Es aquí en donde buscamos los espacios de posibilidad dentro de las instituciones públicas educativas apoyándonos de herramientas del derecho que nos permitan entrar desde su mismo discurso.

4.6. Instrumentos regionales

El estado mexicano políticamente es una república democrática, representativa y federal. Este último concepto hace referencia a que los estados son soberanos de acuerdo a las particularidades de cada entidad. Todo ello de acuerdo al artículo 40 constitucional “Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una República representativa, democrática, laica y federal, compuesta por Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior, y por la Ciudad de México, unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental²³²”

En ese sentido, si bien el estado de Puebla se encuentra regido bajo las leyes federales, también cuenta con leyes internas. Es decir, centrándonos en nuestra investigación, Puebla cuenta con una constitución propia y una ley general de educación que en teoría guarda más afinidad con las características propias del territorio.

4.6.1. Constitución de Puebla

En este punto, rescatamos los artículos que guardan relación con el discurso de derechos humanos; al estar éstos por encima de cualquier otra ley los vuelve necesario ubicarlos en la constitución de Puebla.

El artículo 7º sostiene lo siguiente:

²³¹ ESPINOSA, Yuderlys, “Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación” en *Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción feminista*, 2016, p. 7.

²³² Véase, Constitución de Puebla, Artículo 40 en, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/40.pdf> , consulta: 13 de mayo de 2017.

Son habitantes del Estado las personas físicas que residan o estén domiciliadas en su territorio y las que sean transeúntes, por hallarse en éste de manera transitoria.

En el Estado de Puebla todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales sobre derechos humanos de los que los Estados Unidos Mexicanos sea parte, así como de las garantías para su protección.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con los tratados internacionales sobre derechos humanos señalados anteriormente.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Gobierno del Estado de Puebla deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la Ley.

Nos parece importante hacer mención de éste artículo debido a que nos liga a los ya descritos en la tesis. Por un lado reafirma y refuerza los tratados tanto nacionales como internacionales ya descritos con anterioridad en materia de derechos humanos. Asimismo, conocer que éste apartado también se encuentra en la constitución estatal vuelve más sólida su defensa al momento de tomarlos para su exigencia.

El artículo 11 señala que Las mujeres y los hombres son iguales ante la Ley. En el Estado de Puebla se reconoce el valor de la igualdad radicado en el respeto a las diferencias y a la libertad.

En el artículo 12 de la misma constitución se sostiene que “I. La protección, seguridad, estabilidad y mejoramiento de la familia en sus diversas manifestaciones; II. El desarrollo integral y el bienestar de las mujeres” En el artículo se enmarca la palabra familia en sus diversas manifestaciones; por lo tanto sí ésta debe ser protegida se debe visibilizar en los diversas esferas sociales; entre ellas el campo educativo.

4.6.2. Ley de educación del Estado de Puebla

A continuación agregamos la lista de artículos que consideramos importantes en torno a la educación de las sexualidades.

ARTÍCULO 6.- La educación que imparta el Estado será laica y, por lo tanto, se mantendrá ajena a cualquier doctrina religiosa.

ARTÍCULO 8.- La educación que impartan el Estado, los Municipios, sus Organismos Descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrán, además de los fines establecidos en el artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos

Mexicanos; los siguientes:

I.- Contribuir al desarrollo integral del ser humano promoviendo sus valores para que ejerza plenamente sus capacidades dentro del marco de una convivencia social armónica, estimulando su iniciativa y un alto sentido de responsabilidad;

II.- Promover el ejercicio de los valores que propicien la democracia, la justicia, la observancia de las leyes, la igualdad entre los individuos y la equidad entre géneros así como inculcar el reconocimiento y respeto a los derechos humanos, y a los hombres y mujeres que han influido en las diferentes etapas de la historia;

XIII.- Crear, sin menoscabo de la libertad y el respeto absoluto a la dignidad humana, conciencia sobre la preservación de la salud, la sexualidad en cada etapa de la vida, la integración y planeación familiar, la paternidad responsable, los perjuicios que causan las sustancias tóxicas, así como el rechazo a las adicciones y conductas delictivas o violentas;

XIV.- Promover una educación de amplia cobertura y de calidad para la vida orientada a personas con necesidades de educación especial que permita su adecuado desarrollo intelectual y afectivo, así como su integración social y laboral, a través de los mecanismos jurídicos correspondientes;

XXII.- Fomentar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, así como actitudes de iniciativa y autoformación; y

XXIII.- Fomentar la equidad entre los géneros

Enunciar la ley general de educación del Estado de Puebla de forma explícita en el análisis del marco normativo es de suma importancia; porque pudimos constatar que tiene mucho en común con la Ley general de educación a nivel federal. En ese sentido, rescatamos lo siguiente: nuevamente encontramos el discurso de equidad de género; el cual es muy

importante. No obstante, como bien se ha señalado la categoría de género aislada no aporta mucho si ésta no se intersecciona con las otras opresiones. Asimismo, debido a la exigencia de los marcos internacionales se ha introducido el discurso de derechos humanos en la ley de educación; lo cual abre una puerta para incidir en los currículos de acuerdo a lo estipulado por los marcos de derechos humanos.

4.7. Conclusiones

PRIMERA: Es necesario hacer análisis a escala global para poder entender lo que sucede en el ámbito local, respetando las características propias del contexto específico. En ese sentido, rescatar a nivel político y económico la tensión que se vive en la región frente a las modificaciones sustanciales de los currículos en torno a la educación sexual; nos ayuda a vislumbrar contingencias en torno a nuestro propio contexto. Además de crear posibles redes de sur a sur que permitan luchar en contra de este nuevo orden que está llegando con fuerza en la región.

SEGUNDA: Romper con la idea de neutralidad del derecho, es decir, los actores sociales son quienes le dan sentido a toda esta serie de marcos normativos que han sido resultado de la lucha de los movimientos sociales. Pero que se insertan bajo un contexto neoliberal. Por lo tanto, es necesario leerlos de acuerdo a los problemas que enfrentamos en la actualidad en donde el mercado se evidencia claramente como el centro de todas las políticas.

TERCERA: La mayoría de los instrumentos tanto nacionales como internacionales se enfocan en la mirada universalista del *género*; la cual centra los problemas entre hombres y mujeres como resultado de un problema de roles, sin tocar la estructura que ha generado éstas desigualdades.

CAPÍTULO QUINTO

ANÁLISIS DEL CURRÍCULO EN TORNO A LA EDUCACIÓN SEXUAL A NIVEL SECUNDARIA

5.1.Introducción

La conformación de este capítulo problematiza y triangula información en distintos sentidos: el primer componente está relacionado a mi subjetividad como mujer joven con una postura política y de vida clara desde los feminismos; el segundo incluye las voces de las y los actores que operan el currículo educativo en dos secundarias del estado de Puebla: una localizada en Amozoc de Mota y la otra en Puebla, Puebla; el tercer componente que entra en discusión es el documento oficial de la SEP: Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica; y el último es el marco teórico ya desarrollado en esta tesis.

Como se ha señalado durante todo el documento que integra esta tesis, el análisis del currículo se hizo desde una perspectiva amplia; es decir, no nos centramos tan sólo en los contenidos de Formación Cívica y Ética y Ciencias naturales con énfasis en biología porque partimos desde la mirada de que toda educación es sexual; por ello las nuevas modificaciones realizadas atraviesan los cuerpos de las y los estudiantes es por ello que durante este capítulo existe el análisis crítico de los nuevos componentes del currículo que involucran las emociones de las y los estudiantes. Así, los marcos normativos en educación, particularmente el reformado artículo 3° constitucional y su impacto en la educación sexual.

5.2.Reforma educativa

Como hemos desarrollado en el capítulo teórico, el currículo educativo no puede leerse de manera aislada; es decir, el currículo ha sido resultado de un proceso histórico; el cual estará determinado de acuerdo a las fuerzas hegemónicas del devenir de la época. Asimismo, pudimos constatar que la perspectiva que involucra hablar de sexualidades en la escuela está influenciada, en gran medida, por la geopolítica. En ese sentido, no debemos olvidar que toda educación es sexual; porque somos cuerpos sexuados. Los cuales se leen de diversas maneras de acuerdo a los aspectos propios de los contextos.

En esa sintonía, las feministas señalan que es imposible hablar de sexualidades sin interseccionar, la clase, la raza, el género, la posición geográfica, etc. De acuerdo a ello, nos resulta imposible descartar la variable “mercado” en éste análisis. De hecho, consideramos que todo está atravesado por la hidra capitalista.²³³ Y evidentemente lo que debe o no enseñarse, las metodologías y enfoques no se escapan de ello. Asimismo, hablar en términos de globalización resulta urgente, pertinente y necesario. Entonces, el mercado global es el centro de cualquier proceso. Sin embargo, como sostiene la académica musulmana Sirin Adlbi Sibai, “es necesario estudiar los diversos discursos y movimientos en clave local, puesto que se hayan informados determinadamente por su contexto, y no es posible comprenderlos ni analizarlos de otro modo.”²³⁴ En ese sentido, instituciones que históricamente habían sido creadas para fines alejados de la educación, hoy en día se abanderan como los principales actores en torno a las políticas educativas; tal es el caso del BM, y la OCDE. Retomando nuevamente a la feminista islámica, este marco global es el *sistema/mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal blanco/militar occidentalocéntrico y cristianocéntrico*.²³⁵

²³³ La hidra es un ser mitológico griego de múltiples cabezas; su fuerza radicaba en que al cortarle una cabeza le nacían dos. Es por ello que los zapatistas toman a este ser y lo comparan con el capitalismo.

²³⁴ ADLBI, Sirin, *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*, op. cit., p. 11.

²³⁵ *Ibidem*, p.20.

En ese sentido, el concepto de sociedades de conocimiento responde al pilar de la educación: aprender a aprender; el cual en un primer momento en la década de los 90 fue promovido por la UNESCO, en su documento la “Educación encierra un tesoro” (1996), sin embargo, hoy en día el BM lo ha tomado para impulsar la importancia del aprendizaje útil. En ese sentido, lo que se busca es que las y los estudiantes generen aprendizajes funcionales de acuerdo a las características que exige el mundo globalizado. Es decir, nos encontramos ante “sociedades del conocimiento”, en donde aprender bajo ciertos parámetros resulta funcional para mover la economía de los países. Por lo tanto, el Estado debe realizar las modificaciones necesarias a nivel constitucional para apegarse a los términos de dichos organismos.

La forma en cómo actuó el Estado fue a través de la Reforma educativa y por medio de las modificaciones al artículo 3° constitucional; en su mayoría, los cambios que se realizaron hacen énfasis en la importancia de una educación de calidad; la cual está ampliamente relacionada a los aprendizajes útiles (competentes) “será de calidad con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.”²³⁶

En la fracción IX se señala lo siguiente:

Para garantizar la prestación de **servicios educativos de calidad**, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [...]Corresponderá al Instituto evaluar la calidad, el desempeño, y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Asimismo, se introduce el término “servicios educativos de calidad”. Y en el artículo 73 fracción XXV hace referencia a la educación como un servicio público

Para establecer el Servicio Profesional docente en términos del artículo 3o. de esta Constitución; establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la

²³⁶ Véase, Artículo 3° inciso d, en, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>, consulta: 30 de mayo de 2017.

cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como **para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público**, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su **mejora continua en un marco de inclusión y diversidad**

Lo anterior resulta alarmante, porque se reduce el derecho a la educación a un servicio público. Y se justifica que el Estado realizará las modificaciones pertinentes a nivel de la legislación en pro de una educación incluyente y diversa. Estos dos últimos conceptos son las líneas transversales de todo el currículo educativo. Los cuales, nos atañen de manera importante debido a que es necesario identificar desde donde se habla en términos de inclusión y diversidad y cuáles son las bases de su implementación. Ahora, sí, se justifica hablar en términos de servicios y no de derechos en materia de educación estamos frente a un grave problema. Evidentemente hablar de un servicio nos genera la idea de que éste debe pagarse. Asimismo, existe un amplio mercado que ofrece distintas opciones para cubrir la necesidad de ese servicio.

Si la educación se entiende en su sentido más amplio —como un proceso indispensable para el desarrollo personal y de la sociedad misma— resulta muy grave que existan situaciones o políticas oficiales que traigan consigo la negación de ese derecho. Pero si la educación se entiende sólo como un servicio, el planteamiento ya puede ser muy distinto, porque en último término se trata del acceso a una mercancía, si bien, intangible, un problema de mercado.²³⁷

Entonces, la educación de calidad que pretende ser incluyente y diversa está leyendo el derecho a la educación como un servicio que puede transitar libremente de un espacio a otro. En esa medida, el libre mercado no sólo incluye la circulación de mercancías como habíamos leído los Tratados de libre comercio en la década de los años 90. Ahora, también

²³⁷ABOITES, Hugo, “Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”, Gentile, P., Frigotto, G., Leher, R., Stubrin, F.(Comps), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, CLACSO, 2009, p.75.

se habla del libre desplazamiento de los servicios.²³⁸ Por lo tanto, la lectura del derecho a la educación en su sentido humano, colectivo y liberador se fragiliza. Y la llamada educación de calidad se vuelve competencia entre una escuela y otra. En consecuencia, las formas en cómo aprendemos sobre las sexualidades, los géneros, los procesos del cuerpo pueden ser enseñados por diversas instituciones fuera del ámbito de la escuela pública. Es decir, ONG, especialistas; todos ellos podrán entrar a la escuela a ofrecer un servicio para alcanzar la tan anhelada educación de calidad cimentada en los principios de diversidad, equidad e inclusión.

Los tratados de libre comercio, en la medida en que consideran a la educación como mercancía, convierten el derecho medio en derecho fin, es decir colocan a la libertad de enseñanza como fin en sí mismo y no como medio para que los alumnos aprendan más y mejor. A su vez redefinen la libertad de enseñanza en términos de libertad de comerciar: es la libertad de vender la educación como una mercancía más lo que el AGCS y el ALCA suponen. En estos tratados, la educación deja de ser considerada un derecho social de los ciudadanos para convertirse en un servicio que debe, de acuerdo con las premisas neoliberales, ser provisto por el mercado.²³⁹

El libre tránsito de los servicios educativos es una realidad a nivel superior, en donde las patentes, los exámenes de ingreso a las universidades y la propiedad intelectual dibujan la mercantilización de la misma. Si bien, la gratuidad y laicidad en torno a la educación no se ha modificado, es alarmante encontrar este tipo de discursos a nivel de educación básica. Particularmente, cuando la regulación interna de los estados-nacionales se debilita cada vez más y la apertura al libre mercado de los servicios es una realidad de impacto global.

5.3. La llegada del nuevo modelo: Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica

²³⁸ Véase, Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios en, https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm, consulta: 12 de julio de 2017.

²³⁹ FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernanda, *OMC, ALCA y educación: Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*, Centro Cultural de la Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 2005, p. 44.

En 2016 se lanza la propuesta curricular y ésta se somete a evaluación por diversos sectores de la población y especialistas.²⁴⁰ En ella se depositan los contenidos educativos y los principios pedagógicos sugeridos a partir de la última reforma educativa (2012). Según el documento el fin de la Reforma educativa es el siguiente:

Que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad, con equidad e incluyente. Esto significa que el Estado ha de garantizar el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, y asegurar que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico y de género.²⁴¹

Finalmente, después de todo el proceso de evaluación en junio de 2017, la SEP lanza el documento definitivo: *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Este nuevo currículo señala que parte desde un enfoque humanista e integral; asimismo, concentra el alcance de sus objetivos en los aprendizajes clave; los cuales, según el plan de la SEP permitirán que las y los estudiantes continúen aprendiendo a lo largo de toda la vida. Para ello, el documento se organiza en tres componentes: formación académica; habilidades socioemocionales y autonomía curricular.

De acuerdo a lo problematizado hasta ahora, nos enfocaremos en dos componentes: habilidades socioemocionales y autonomía curricular. En ese sentido, la autonomía curricular de acuerdo al plan sostiene que, las escuelas serán el centro para alcanzar la educación de calidad, incluyente, equitativa y diversa. Para ello, éstas serán dotadas de autonomía, “Al ganar autonomía, las escuelas pueden acercarse a organizaciones públicas y privadas especializadas en temas educativos para encontrar aliados en su búsqueda por subsanar rezagos y alcanzar más ágilmente sus metas”.²⁴² Sí, leemos, el derecho a la educación como un servicio; entonces, la autonomía curricular se amolda a la perfección de acuerdo a las lógicas de la mercantilización de la educación. Por lo tanto, al ganar autonomía, la escuela permite la entrada a organizaciones privadas, a “especialistas” en materia de educación. En

²⁴⁰ La propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 fue ampliamente discutida. Las recomendaciones vertidas en la consulta fueron analizadas a fondo por los equipos técnicos de la SEP y por expertos, y sirvieron de fundamento para la elaboración de la versión definitiva: Plan y programas de estudio para la educación básica (plan)

²⁴¹ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, 2017, p. 19.

²⁴² *Ibidem*, p. 39.

ese sentido Feldfeber y Saforcade señalan que “en la medida en que existen servicios educativos no provistos por el gobierno, la educación no será considerada como “suministrada en ejercicio de facultades gubernamentales” y, por lo tanto, queda incluida dentro de los sectores pasibles de ser abiertos al libre comercio, de acuerdo con lo regulado por el AGCS.²⁴³

Lo anterior abre el camino a la inversión privada dentro de las escuelas; entonces, la enseñanza de temas vinculados a las sexualidades y los géneros podrán ser impartidos por instituciones externas con la justificación de alcanzar una educación de calidad. Si bien, puede leerse como un espacio de oportunidad para abordar las sexualidades desde otra mirada; no podemos evitar leerlo a través de los ojos del mercado, incluso, un mercado de impacto global. En ese sentido, retomando la tesis de Segato, quien sostiene que nos encontramos frente a un nuevo orden colonial estatal –empresarial-mediático-cristiano, sumado al debilitamiento de los Estados-nacionales en torno a sus regulaciones internas; y problematizado con las voces de los actores que operan los currículos; es decir, las y los docentes; encontramos lo siguiente en voz de uno de ellos:

En la actualidad, la sexualidad pues ya no tiene... ahorita con lo que se está viviendo en la sociedad con los católicos y el gobierno. Donde los católicos dicen no, el gobierno dice sí. La sexualidad cada quien la vive a su manera, ya no tenemos un concepto formal. Porque primero son heterosexuales, después ya salen con que son homosexuales, ya no sabemos qué... por eso cada quien la vive a su manera [...] Incluso por las redes sociales se manejaba que un matrimonio gay, **matrimonio de varones** adoptaron un niño y al ir creciendo el niño lo violaron. Ahora, ¿hasta dónde es posible, necesario, aceptable que haya una adopción de niños, niñas con en ese tipo de matrimonio? Sí ya sucedió, si sucede con los heterosexuales qué no va a pasar con los demás. O sea es difícil, difícil. Pero ahora sí pues cada quién.²⁴⁴

La cita anterior, refleja cómo impactan los mensajes acrílicos en torno a la manera de percibir las distintas expresiones de vivir y ejercer las sexualidades; fruto de conflictos, aparentemente entre el Estado y la Iglesia católica. Es decir, de acuerdo a lo señalado en la

²⁴³ FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernanda, *OMC, ALCA y educación: Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*, Centro Cultural de la Cooperación, *op cit.*, p. 145.

²⁴⁴ Fragmento de entrevista sub director

cita anterior, existe una disputa entre éstas dos instituciones. Asimismo, el director hace referencia a lo visto en redes y también a las condiciones propias del devenir de la época; las cuales han rebasado las formas en cómo se educa en sexualidades en la escuela. A las y los docentes no se les forma para abordarlas realmente de manera integral; aunado a lo anterior, la expansión territorial de mensajes acrícos de grupos religiosos han impactado en las localidades del Estado.

Una de las características de estos grupos ha sido su cohesión, como lo señalamos en el marco teórico. “la religión pasa a convertirse como una entre otras etnicidades globales. En competencia con derechos y recursos en la escena global”²⁴⁵ en ese sentido, siguiendo nuevamente la tesis de Segato en diálogo con lo encontrado en el ámbito local. Las manifestaciones en torno a la ideología de género buscan exhibirse por medio de la espectacularización para manifestar su diferenciación con respecto al grupo opositor. Estos *grupos- rebaño*²⁴⁶ buscan reclamar recursos y derechos como grupo.

Además como señalamos anteriormente nos enfrentamos a un estado cada más debilitado; por lo tanto, estos grupos pueden crear ONG, que les permitan la entrada a las escuelas. Si bien, uno de los pilares de la educación en México y que se ha mantenido constante ha sido su laicidad y gratuidad. No obstante, nos enfrentamos a nuevos órdenes mundiales ultraconservadores que han ganado territorio gracias al debilitamiento de los estados.

En ese sentido, en torno a los mensajes acrícos en torno a temas vinculados a las sexualidades, rescatamos el siguiente:

Lo que está ahorita en boga, es la ideología de género, pues lo que he leído, es cómo... A mí me sorprende mucho, bueno lo que leí, el sexo, tu género te lo imponen al nacer, los médicos, el sector salud te lo impone, la sociedad te impone ser hombre o mujer. Entonces al crecer y todo esto que se viene en boga, pues es que tú eliges, ¿no? Tu sexualidad y finalmente yo te puedo decir que pues lo científico es lo científico y hay sexo hombre y mujer y punto. No hay genes hasta ahorita científicamente en ningún

²⁴⁵ SEGATO, Rita, “La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad, *op. cit.*, p. 47.

²⁴⁶ Término acuñado por Rita Segato en La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad.

momento hay genes homosexuales ni lesbianas, no se da una causa como tal de decir sabes qué por esto se es homosexual, por aquello es lesbiana. Es una situación que se da, se da... ¿No? Preferencias, yo te puedo decir que he escuchado terapias y demás y cosas muy fuertes. No hay una razón específica de decir por esto por lo otro. Científicamente no hay genes homosexuales ni lesbianos, no los hay.²⁴⁷

El fragmento citado, lo analizamos en términos de la *colonialidad del poder*²⁴⁸ en donde el pensamiento científico se impone ante cualquier llamado del cuerpo; en sinergia con la proliferación mediática en torno a la llamada ideología de género. En ese sentido, es clara la mirada médico-biológica de la educación sexual. Sin embargo, el análisis de este fragmento es muchísimo más complejo. La docente legitimaba su punto de vista por medio de aspectos científicos, ante ello, señala que todo lo que no se encuentre dentro del marco heterosexual es ilegítimo, es decir, no existe. Los estudios que ella señala se hacen desde el no lugar, fuera de un conocimiento situado. Sin embargo, se encuentran validados por la ciencia occidental y se vuelve universal; *el ojo de Dios*. Retomando la reflexión que realiza Grosfoguel en su texto: *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI* (2013) Rescatamos su reflexión en torno al pensamiento de Descartes:

Para Descartes, el “yo” puede producir un conocimiento que es “verdadero” más allá del tiempo y el espacio “universal” en el sentido de que no está condicionado por ninguna particularidad, y “objetivo” entendido como equivalente a “neutralidad”. En fin, la visión cartesiana argumenta que este “yo” puede producir un conocimiento desde el “ojo” de Dios.”[...] La filosofía cartesiana ha tenido gran influencia en los proyectos occidentalizados de producción de conocimiento. La pretensión de “no localización” de la filosofía de Descartes, de un conocimiento “no situado”, inauguró el mito de ego-política del conocimiento: un “yo” que asume producir conocimiento desde un no lugar.²⁴⁹

La segunda parte de la respuesta de la docente desecha totalmente los llamados del cuerpo, primero señala un conocimiento situado: “No hay esto que, que manejan ahora que eres una mujer encerrada en un cuerpo de un hombre o viceversa, pues sí está fuerte.” Posteriormente lo invalida por medio del grado que le da la universidad occidentalizada;

²⁴⁷ Fragmento de entrevista maestra de ciencias

²⁴⁸ Término reflexionado en el marco teórico

²⁴⁹ GROSGOQUEL, RACISMO, SEXISMO, P. 37

asimismo, a pesar de ser mujer, lo enuncia todo en masculino, incluso, cuando hace referencia a ella misma: “Yo como maestra de ciencias, como ingeniero químico te puedo decir que me he documentado y no he leído, médicos genetistas, bioéticos y no sé qué tanto y no hay genes homosexuales, es una preferencia desde tu ser, jamás científicamente, genéticamente es que tú seas, Eso es lo que yo he leído de eso, la verdad es que o pues no.²⁵⁰ En ese sentido, Grosfoguel señala lo siguiente: “Cualquier conocimiento que pretenda situarse desde la corropolítica del conocimiento (Anzaldúa, 1987; Fanon, 2010) o la geopolítica del conocimiento (Dussel, 1977) en oposición al mito del conocimiento situado de la geopolítica cartesiana del conocimiento se desecha como sesgada, inválida, falta de seriedad, parcial, esto es como conocimiento inferior.²⁵¹

Posteriormente, la docente refuerza la legitimidad de sus argumentos citando a Oklahoma y nuevamente refuerza el carácter reduccionista de la sexualidad haciendo referencia a los aparatos reproductivos femeninos y masculinos. Y patologiza otras formas de ejercer la sexualidad fuera de la heteronorma.

A ti te toca formarlos académicamente, pedagógicamente, seguirles instruyendo los valores, digo ya se han dado cosas y estoy documentada en Oklahoma. Ya se dio algo de, de ... violación a una niña o sea a qué nos estamos enfrentando, es un desorden. Una, México no está preparado para eso, todavía no está preparado para un open mind. O sea a mí parecer como docente, a mí me toca enseñarles si eres hombre, si eres mujer, enseñarles que se conozcan de una manera educada, de una manera a su edad. Aquí en primer año me toca ver aparato reproductor sexual masculino, femenino, los vínculos afectivos. Que es importante la sexualidad, vivir la sexualidad en su momento en su tiempo, con los métodos de prevención que debe de haber. Si hay que enseñar, o sea, tapados de ojos tampoco, veinte años atrás tampoco. O sea es importante nuestra sexualidad sí, todo en su edad, en su momento para qué desatar cosas de desórdenes mentales, después hay que padecer con los desórdenes... oye No, yo no estoy de acuerdo.

Por último, la docente enuncia su preocupación en torno a la tensión entre la identidad de género y el sexo biológico y ella sostiene lo siguiente: “Conozco algo, me he metido a

²⁵⁰ Fragmento de entrevista maestra de ciencias

²⁵¹ GROSGOUEL, Ramón “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI” en *Tabula Rasa*, 2013, no 19, p. 38.

investigar he asistido a platicas porque no hay que negarse en ningún momento la posibilidad de conocer, de ver lo bueno que tiene, pero si yo en ese momento no le alcanzo a mirar nada bueno, cuando están atentando contra nuestros niños. Enseñarles niño, niña mujer. O sea genéticamente, científicamente o sea de dónde traen esto.”

Si bien la docente enuncia su preocupación desde una mirada paternalista hacía las y los niños, nos parece pertinente enunciar los peligros de vivir en una sociedad que pretende borrar la biología de los cuerpos de las mujeres; cuerpos sexuados femeninos con capacidad reproductiva, porque en los cuerpos sexuados de mujeres están inscritas luchas y resistencias.

La sanción sobre el cuerpo de la mujer es el lugar privilegiado para significar el dominio y la potencia cohesiva de la colectividad y prácticas de larguísima duración histórica confirman esta función de la capacidad normativa (y hasta predadora) sobre el cuerpo femenino como índice de la unión y fuerza de una sociedad. La significación territorial de la corporalidad femenina –equivalencia y continuidad semántica entre cuerpo de mujer y territorio- es el fundamento cognitivo de estas prácticas.²⁵²

No obstante, con lo anterior no queremos deslegitimar la lucha del movimiento trans; simplemente nos parece importante enunciar los peligros de romper la relación entre la biología del cuerpo y la construcción del género en torno a la categoría mujer. Si bien, es un tema muy amplio en el que no profundizaremos porque sale de nuestro objetivo de la investigación, sí nos parece pertinente hacer esta aclaración, porque se ha proliferado el discurso que intenta romper la biología del cuerpo de las mujeres. Además abordar el tema en torno a la identidad de género y el sexo biológico ha sido una constante en la información recabada en las entrevistas, los y las docentes no comprenden qué pasa con ello. En ese sentido, dejamos el campo abierto para una investigación a futuro que aborde esta problemática.

Retomando, la discusión en torno a la formación de las y los docentes, ellos afirman que no se les forma para abordar desde esta nueva perspectiva estos “temas”. La coordinadora académica apunta lo siguiente: “[...] que ya sí en conferencias te das cuenta que a los maestros también les hace falta educación sexual. Claro que sí, desde que vemos temas que

²⁵²SEGATO, Rita, “La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad”, p. 53.

ahorita están temas de matrimonios gay, de adopción que todavía se espantan. Creo que sí nos hace falta educación a todos”.²⁵³

En ese mismo sentido, la psicóloga del plantel señala lo siguiente:

Únicamente nos dicen que debemos referirlos a salubridad. Mas no nos dan las herramientas para trabajarlo como escuela, solamente se canaliza al alumno [...] Y nosotros siempre nos preguntamos, yo como trabajadora social: cómo abordo al alumno sin que esto sea una situación que lo haga sentir mal como persona, pero que también como que respete esa parte de su intimidad. No hay información, no de salubridad, no de congresos a nivel estado. Simplemente nos dicen que hay que tratarlo con discreción con la mayor tranquilidad posible y referirlo a salubridad ²⁵⁴

La directora del plantel señala lo siguiente:

Yo soy médico, pero los maestros no tienen una preparación en temas de sexualidad. Los maestros lo sacan como me fue a mí en la vida. Y eso no ayuda. Realmente deben tener una formación especial para poder impartir y que no sea –a mí me fue-. Por ejemplo no voy con los anticonceptivos. No meter mi vida personal, y yo creo que esa parte es lo que ha dado el problema a ese tipo de temas. Realmente, lo enfocan mal; algunos. Además, bueno aunque hay mucha apertura a nivel general, internet. Todavía los padres de familia no están preparados para que escuchen, a lo mejor sí la educación sexual se las da una compañera maestra, todavía le bajan un poquito a su volumen. Pero sí se las da un maestro dan el grito al cielo. Yo creo que son ambas cosas, ni estamos preparados sobre el tema tal cual para abordarlo ni la población en general. Son temas muy estigmatizados.²⁵⁵

La falta de formación y capacitación realmente desde una perspectiva integral y crítica de acuerdo al devenir de la época. Además de no reconocer a las y los docentes como sujetas y sujetos sexuados y con experiencias de vida particulares aunando a la flexibilización del currículo producto de la modificación a nivel constitucional de los artículos ya señalados, dejan sin herramientas a las y los docentes para abordar temas relacionados a las sexualidades. En consecuencia, se abre el camino a organismos externos

²⁵³ Fragmento de entrevista coordinadora académica.

²⁵⁴ Fragmento entrevista psicóloga.

²⁵⁵ Fragmento de entrevista directora de secundaria urbana.

para que éstos sean “los especialistas” encargados de impartir temas relacionados al cuerpo que somos.

5.4. Tutoría y educación emocional en secundaria

Como ya se señaló líneas arriba, el actual currículo aboga por una formación integral, la cual sostiene lo siguiente: “formación integral requiere preparar tanto la mente como el cuerpo. De ahí que la actividad física, el desarrollo emocional, el sentido estético y la creatividad deban atenderse con contenidos y espacios curriculares “. ²⁵⁶

A partir de ese contexto, en párrafos anteriores señalamos la incidencia del BM en las políticas educativas, sin embargo, no es el único organismo que se ha vuelto protagonista en las políticas educativas del Estado. Tal es el caso de la OCDE. Este organismo lanza en 2015 el documento: “Skills for Social Progress. The power of social and emotional skills. En ese sentido, no es casual que el nuevo plan haya agregado a los contenidos curriculares un espacio de horas lectivas destinado a la educación socioemocional. Sí, se asume una perspectiva integral en los currículos, evidentemente se hablará en términos de habilidades socioemocionales lo que implica la construcción de los cuerpos sexuados a partir de esta mirada. El documento de la OCDE sostiene lo siguiente:

El clima socioeconómico actual plantea nuevos desafíos que afectan el futuro de los niños y los jóvenes. Aunque el acceso a la educación ha mejorado considerablemente, una buena educación ya no garantiza un empleo; Los jóvenes han sido, particularmente, afectados por el aumento del desempleo tras la crisis económica. Problemas como la obesidad y la disminución del compromiso cívico también están aumentando, mientras que el envejecimiento de la población y las perspectivas ambientales son preocupantes. Además, las desigualdades en el mercado de trabajo y en los resultados sociales tienden a ampliarse. La educación tiene un gran potencial para abordar estos desafíos mejorando una variedad de habilidades. Las habilidades cognitivas son importantes, pero las habilidades sociales y emocionales, como la perseverancia, el autocontrol y la resiliencia son tan importantes. Todas estas habilidades necesitan ser fomentadas para que las personas y las sociedades prosperen. ²⁵⁷ (La traducción es mía)

²⁵⁶ *Ibidem*, p. 101.

²⁵⁷ OECD, *Skills for social progress. The power of social and emotional skills*, 2015, p. 17.

Además, el documento señala que educar en competencias ayuda a reducir las desigualdades socioeconómicas

La educación puede contribuir a crear ciudadanos motivados, comprometidos y responsables mejorando habilidades funcionales. La capacidad cognitiva como la alfabetización y la resolución de problemas son importantes. Sin embargo, los jóvenes con una fuerte base social y emocional se desempeñan mejor en el mercado del trabajo. Es más probable que tengan estilos de vida saludables y mejores relaciones interpersonales. Están más capacitados para proporcionar apoyo social y son más comprometidos en cuanto a la sociedad y a las acciones que protegen el medio ambiente, cultivando la empatía, el altruismo y el cuidado. También pueden estar más preparados para hacer frente a las tormentas de la vida como la pérdida de empleo, la desintegración familiar, hospitalización o victimización, manejando sus emociones y adaptándose al cambio²⁵⁸ (la traducción es mía)

Ante ese panorama el plan incluye a nivel secundaria: Educación Socioemocional y Tutoría que consiste en lo siguiente:

Educación Socioemocional y Tutoría, los estudiantes desarrollan habilidades, comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que les permiten aprender a conocerse y comprenderse a sí mismos, cultivar la atención, tener sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades, entender y regular sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, tomar decisiones responsables, mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones interpersonales armónicas y desarrollar sentido de comunidad. El desarrollo personal y social es un proceso gradual en el que el estudiante explora, identifica y reflexiona sobre sí mismo; toma conciencia de sus responsabilidades, así como de sus capacidades, habilidades, destrezas, necesidades, gustos, intereses y expectativas para desarrollar su identidad personal y colectiva.²⁵⁹

También el documento sostiene que fortalecer este tipo de educación ayudará a que los estudiantes sean felices:

Es primordial fortalecer las habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser **felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes**, es decir,

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 27.

²⁵⁹ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* Plan, *op. cit.*, p. 465.

que puedan enfrentar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos. Se busca que los alumnos reconozcan su propia valía, aprendan a respetarse a sí mismos y a los demás, a expresar y autorregular sus emociones, a establecer y respetar acuerdos y reglas, así como a manejar y resolver conflictos de manera asertiva por medio de las artes, la educación física, la valoración de la identidad cultural y la diversidad.²⁶⁰

Lo anterior atraviesa todo el currículo educativo, incluso, se han destinado horas lectivas para trabajar en torno a las emociones de las y los estudiantes. En un primer momento, hablar acerca de educación emocional resulta bastante atractivo porque se hace presente la importancia de no separar cuerpo y mente producto del pensamiento occidental. Y por lo tanto, se habla acerca de integralidad. No obstante, retomando el concepto de interseccionalidad que nos han dado las feministas; resulta imposible abordar temas vinculados a las emociones en contextos tan desiguales y diversos como es el caso de México. Si bien, se habla sobre un currículo incluyente y diverso que considere las diferencias de género, etnia y clase; éstas no se interseccionan. Porque las metodologías en las que se sostienen las prácticas pedagógicas caen en categorías universalizantes y homogeneizantes; es decir, por un lado se habla de la intención de formar niños y niñas felices, pero los parámetros para conseguirlo se apoyan en aprendizajes claves (competencias). Por lo tanto nos enfrentamos a nuevas formas de colonizar la educación. “A pesar que en la modernidad eurocentrada capitalista, todos/as somos racializados y asignados a un género, no todos/as somos dominados o victimizados por ese proceso.”²⁶¹

“Un problema de fondo en nuestros países, es que muchos maestros corren detrás de los cursos que les plantean el trabajo con el “capital mental”, el “coaching”, “la felicidad”, “el manejo de emociones” y “el emprendedurismo”, porque de ellos obtienen recetas para resolver los “problemas” a los que se enfrentan cotidianamente. Recetas que no resuelven los problemas, los enmascaran y los invisibilizan”²⁶²

²⁶⁰ *Ibidem*, p. 26.

²⁶¹ LUGONES, Maria, “Colonialidad y género” p. 81-82.

²⁶² GÓNZALEZ, Oswaldo, “Emprendurismo, neurociencias y capital mental: nuevos rostros de la privatización en la educación” en *Insurgencia Magisterial*, <http://insurgenciamagisterial.com/emprendedurismo-neurociencias-y-capital-mental-nuevos-rostros-de-la-privatizacion-en-la-educacion/>, consulta: 9 de abril de 2017

El documento también sostiene la importancia de introducir este tipo de habilidades desde la niñez y la adolescencia debido a que se encuentran en una posición más abierta al cambio. Además de que la regulación de las emociones es responsabilidad de cada uno de los y la estudiantes, es decir, se leen los problemas de manera individual. Y más alarmante aún se deposita en cada uno de ellas y ellos la responsabilidad de su felicidad. Y no se toman en cuenta las condiciones de desigualdad sostenidas en el género, la clase, la raza, etc. En ese sentido, como sostiene la autora se enmascaran problemas estructurales, se borran, se invisibilizan. ¿Qué sucede entonces cuando se padecen condiciones de racismo, discriminación, violencia debido a la identidad sexual, la orientación sexual, el género como resultado del heteropatriarcado? Se reduce a un problema individual y no a procesos históricos que por medio de las élites que ejercen el poder imponen sus formas de ser y estar en el mundo.

En palabras de la psicóloga ella identifica que no es un problema individual, ni de información, es decir, va más allá. Al momento en que se le cuestiona acerca de los “problemas” encontrado en torno al ejercicio de la sexualidad sostiene lo siguiente:

Creo que el reto aquí y lo hemos comentado para acciones es esa concientización, por ejemplo qué priorizamos el año pasado: temas de violencias, de maltrato, de equidad de género. Dos, tres, cuatro se acercaron con el licenciado que no conocíamos a hacer determinadas situaciones de orientación. Entonces, qué vimos necesario, a darles esas oportunidades de lo que han vivido desoladas, para que ellas mismas, en esta edad cuando ya empiezan a fortalecer más su autonomía tomen una decisión y al ritmo adecuado. **Entonces, en esa forma hemos tratado de ir orientando las afecciones que implican no solamente las relaciones sexuales, el embarazo no deseado y todos felices y contentos. Y ya págale la beca para que siga estudiando. No. Sino ver más allá de lo que pueda trascender una situación de este tipo, pero el reto es grande.**²⁶³

La psicóloga hace una crítica a los programas compensatorios cuando dice “Y ya págale la beca para que siga estudiando”, es claro que de esta forma no se soluciona el problema. Durante todo el desarrollo de la entrevista, la docente hace referencia a varios casos de violencia, todos ellos hacía las mujeres.

²⁶³ Fragmento de entrevista, psicóloga USAER

5.4.Diversidad e inclusión: Autonomía curricular

Diversidad e inclusión han sido parte importante de la campaña del nuevo modelo educativo, sin embargo, es importante saber qué entiende el modelo por estos términos. En ese sentido el plan señala lo siguiente:

Los fines de la educación básica anteriormente expuestos se refieren a la formación integral del individuo como un mejoramiento continuo de la persona, mediante el desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que le permitan participar como ciudadano activo, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuo en una sociedad diversa y cambiante. En ese sentido, la formación integral reclama contenidos de naturaleza diversa.²⁶⁴

A partir de la cita anterior, el plan toma como medida para desarrollar una educación inclusiva y diversa uno de los componentes del plan que ya hemos venido desarrollando: Autonomía curricular, en ese sentido, el plan señala lo siguiente:

La Autonomía curricular se rige por los principios de la educación inclusiva porque busca atender las necesidades educativas e intereses específicos de cada educando. Es de observancia nacional aunque cada escuela determinará la oferta de contenidos correspondiente a este componente curricular, con base en las horas lectivas que tenga disponibles, los principios establecidos en este *Plan* y los lineamientos que expedirá la SEP en 2018.²⁶⁵

Entonces, al tener autonomía la escuela podrá elegir de un listado de opciones o lo que la escuela crea pertinente de acuerdo a las necesidades del contexto, qué enseñar; los nombra “temas de interés” “Este ámbito brinda la posibilidad de sumar al currículo temas de gran interés para los estudiantes pero que no se tratan en las asignaturas y áreas del currículo obligatorio porque son susceptibles de aprenderse fuera de la escuela”.²⁶⁶Es aquí en donde se aloja la equidad de género y educación sexual. No obstante, el documento no es claro en

²⁶⁴ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, *op. cit.*, p. 104.

²⁶⁵ *Ibidem*, p.614.

²⁶⁶ *Ibidem*, p.624.

cuanto a los recursos económicos y materiales que se destinaran para alcanzar tan ambiciosos objetivos.

Para el buen desarrollo de este componente es necesario que las comunidades escolares cuenten con más apoyo, recursos y acompañamiento para que, progresivamente, desarrollen las capacidades organizacionales que les permitan ejercer de manera responsable una mayor Autonomía curricular. En ese sentido las escuelas, como las de tiempo completo, que reciben recursos directos y cuya jornada diaria es más larga que la de las escuelas regulares podrán utilizar dichos recursos para el buen funcionamiento de la oferta curricular de este tercer componente²⁶⁷.

Asimismo, no se especifica a qué hace referencia cuando se habla de diverso, ya que cada escuela determinará qué es diverso para ella y de esta manera poder ser incluyente. No obstante, a pesar de que se da cierta libertad a la escuela en torno a qué contenidos aplicar; sí se establece el enfoque que debe seguir: los aprendizajes clave, éstos son las competencias.

En ese sentido, al momento de abordar sobre la “diversidad sexual” en las entrevistas. Las y los docentes así como el personal administrativo expresaron que ya no es un tema tabú; que existe más libertad. Sin embargo todos hicieron referencia a parejas del mismo sexo de hombres. Las relaciones lésbicas estuvieron totalmente invisibilizadas en las entrevistas. Asimismo, se “acepta” que haya parejas del mismo sexo, pero éstas deben comportarse de cierta manera. En palabras de una de ellas:

Pero bueno, lo que yo siempre he pensado, pedido sea como sea. Seamos hetero o no, que tengamos el respeto, tanto los homosexuales respeten a los heterosexuales y viceversa. La base está en el respeto. Y por mi edad, a lo mejor alguien podría decir esta es homofóbica, pero sí me molesta que un homosexual sea exhibicionista. A ver tú pides respeto, pero yo sí tengo que estar aguantando tu temática. El que tú seas no implica que lo tengas que publicar. Sí él dijera ok, yo lo soy me quedo hacía mí. Entonces es parte de nosotros no lo podemos segregar, pero los medios de comunicación, la cultura ha hecho que se estigmatice pero bueno.²⁶⁸

Finalmente, la educación sexual cabe como un tema de interés, que bien puede abordarse en las 4 horas lectivas a la semana destinada para la autonomía curricular. Nuevamente, encontramos falta de

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 620.

²⁶⁸ Fragmento de entrevista directora.

formación y capacitación hacía los docentes. Y en cuanto a los recursos destinados para abordar los “temas de interés”, el documento no es claro.

5.5. Formación cívica y ética

La instrucción cívica ha estado enmarcada dentro del contexto sociopolítico de los Estados. En el caso mexicano, el civismo ha pasado por diversas etapas; las cuales responden a la ideología predominante de la época.²⁶⁹ Muchas de ellas, desde una visión patriótica, nacionalista; además desde una mirada moralizante en torno a prácticas vinculadas a los valores. En ese sentido, no es hasta finales de los años 90 que se crea la asignatura de Formación Cívica y Ética. “El civismo retoma su lugar como contenido y espacio curricular en la primaria, con el nombre de “Educación cívica” y se introduce en la secundaria la asignatura de “Formación cívica y ética” a partir del curso escolar 1999-2000”²⁷⁰. Su llegada se caracterizó por la formación de ciudadanos dentro de un marco de Derechos Humanos. Cabe mencionar que la expansión del discurso de derechos humanos dentro del ámbito escolar también se dio dentro de un cuadro de tensión en torno a las políticas neoliberales de los años 90.

Por un lado, se reforzaron los tratados de libre comercio que permitían el desplazamiento de mercancías dentro del mercado global; el cual favorecía/favorece a las naciones que históricamente se han posicionado como “potencias mundiales” Y por el otro, se reforzaron los tratados internacionales y nacionales de derechos humanos; los cuales se materializaron en las constituciones de los Estados-nacionales. Particularmente en el caso de la educación, se comenzó a popularizar el discurso de inclusión, diversidad, derechos humanos y equidad de género. En ese sentido, Segato sostiene lo siguiente:” nos encontramos con el antídoto jurídico que la modernidad produce para contrarrestar los males que ella misma introdujo y continúa propagando.”²⁷¹

²⁶⁹ Ver capítulo 1: marco histórico de la educación sexual en México

²⁷⁰Corvera, Teresa González Luna. *Democracia y formación ciudadana*. Instituto Federal Electoral, 2010. p. 23.

²⁷¹ SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial, en: BIDASECA, Karina y VAZQUEZ LABA, Vanesa (comps.) *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires, Ediciones Godot." (2011). P. 23

Partiendo de lo anterior, consideramos importante saber desde donde se habla cuando se enuncia la perspectiva de derechos humanos y género en los currículos. En torno a los derechos humanos Rosillo sostiene, “Por sólidos que sean, deben reconocer la dinámica histórica de los derechos humanos y, por eso mismo, no considerarse una solución definitiva sino solo de carácter previsorio, pues han de estar en constante revisión ante la situación de los empobrecidos, los oprimidos y los victimizados”²⁷². Si bien, sabemos que éstos son una creación moderna. También nos parece importante recalcar su carácter de lucha, desde los movimientos sociales. Además, de la importancia de los marcos analíticos desde los cuales se miran. Partiendo desde ese contexto, el plan actual sostiene lo siguiente en torno a la asignatura de Formación Cívica y ética:

Es el espacio curricular dedicado a formalizar saberes vinculados a la construcción de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una ética sustentada en la dignidad y los derechos humanos. En la educación básica, la formación cívica y ética promueve el desarrollo moral de los estudiantes a partir del avance gradual de su razonamiento ético, con el fin de lograr la toma de conciencia personal sobre los principios y valores que orientan sus acciones en la búsqueda del bien para sí y para los demás.²⁷³

“La asignatura contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen lo aprendido en otras asignaturas, con el fin de que la reflexión ética enriquezca el trabajo [...] Las temáticas para el trabajo transversal involucran conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social”²⁷⁴. Como se ha señalado en la cita anterior, el plan pretende abordarse desde una perspectiva amplia; es decir, que involucre aspectos relacionados de manera transversal en torno a los derechos humanos. Lo cual es un esfuerzo significativo. No obstante, el plan sostiene que la asignatura será abordada de manera transversal en donde expondrán conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social.

En ese sentido, las condiciones de desigualdad que padecen diversos grupos de la sociedad, y que la interseccionalidad nos ha ayudado a visibilizar quedan reducidos a “conflictos de

²⁷² ROSILLO, Alejandro, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, op. cit., p.35.

²⁷³ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* Plan, op. cit., p. 437.

²⁷⁴ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* Plan, op. cit., p. 441.

valores”. Por lo tanto, las condiciones de opresión por género, raza, clase, ubicación geográfica se borran.

Además, el plan cuenta con una serie de ejes que desembocaran en aprendizajes esperados. Estos parámetros ayudan a las y los docentes a evaluar a las y los estudiantes a partir de que se hayan alcanzado los aprendizajes esperados (competencias); es decir, existe una lista con características uniformes de acuerdo a cada asignatura para garantizar que las y los estudiantes hayan obtenido un aprendizaje útil para toda la vida.

Los ejes que se proponen tienen la función de organizar los aprendizajes que promueven la formación ética y ciudadana de los estudiantes, los cuales se desglosan en temas y después en Aprendizajes esperados, en los que se concreta el nivel de logro de los estudiantes teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los niños y adolescentes, la complejidad de los contenidos a trabajar y la distribución horaria para cada grado escolar. Todos ellos, de manera integrada, promueven aprendizajes mediante la reflexión, el análisis y la discusión para su participación en asuntos de la esfera personal, colectiva, social y política²⁷⁵

Partiendo de lo anterior, recogemos los siguientes ejes que abordan explícitamente las sexualidades de las y los estudiantes de acuerdo al grado que estén cursando:

Primer grado, de acuerdo a los ejes aborda temas relacionados a cambios físicos que se experimentan en la adolescencia y valora las implicaciones que trae consigo el ejercicio temprano de la sexualidad, también identifica los tratados e instituciones que defienden los derechos humanos, Para segundo grado se trabaja la toma de decisiones y la responsabilidad de situaciones de riesgo y la exigencia de la protección de la salud integral; finalmente tercer grado promueve la igualdad de género en sus relaciones cotidianas.²⁷⁶

De acuerdo a lo anterior, realmente no existe un avance significativo en torno a los temas aparentemente explícitos que aborden las sexualidades y los géneros. Es decir, se continúa reproduciendo el discurso en torno aspectos médico biológicos. Además, al momento de mencionar la perspectiva de derechos humanos se abordan las instituciones protectoras de

²⁷⁵ SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* Plan, *op. cit.*, p. 442.

²⁷⁶ *Ibid.*

éstos, que sí bien es importante conocerles, se queda reducida la perspectiva de ellos desde su carácter crítico y de lucha. Por otro lado, promover la igualdad de género en las relaciones cotidianas es de poco alcance, además se continúa leyendo a las mujeres fuera de su contexto de relación es decir, ellas ya se encuentran en una situación de desventaja *per se* sin cuestionar las especificidades de los contextos históricos en donde se desarrollan. En ese sentido, se siguen leyendo a las mujeres fuera de sus entornos de relación es decir; ellas ya son consideradas sujetos-político-sexuales²⁷⁷ antes de su relación con éstos.

... definir a las mujeres como víctimas arquetípicas las convierte en “objetos que se defienden”, convierten a los hombres en “sujetos que ejercen violencia” y a (toda) sociedad en dos grupos, los que detentan el poder (hombres) y las que carecen de poder (mujeres). La violencia masculina debe ser interpretada y teorizada dentro de las sociedades específicas en las que tiene lugar, tanto para poder comprenderla mejor como para organizar de forma eficaz su transformación²⁷⁸

Parte del fragmento de la entrevista de una de las docentes señala lo siguiente en cuanto a la perspectiva de género:

[...] pero directamente a una educación sexual no va, pero voy priorizando situaciones de equidad de género, de respeto, de violencia. ¿Por qué? Porque los mismos temas en donde pudiera haber una orientación, información, educación ya ellos la tienen a su manera, o en la formación que se ha venido dando acá conscientes con ciertas tendencias que lo que necesitamos es re direccionar. Por ejemplo, hemos encontrado aquí a chicas con múltiples parejas ya con una vida sexual activa. Se las voy a sacar, no. Sino buscar una situación en donde ella siga siendo estudiante, pero como no es mi función directamente. Lo que hago es monitorearlas y en cuestiones de auxilio, la platicamos. Cómo lo resuelvo, a veces sí tengo la necesidad de hablarle a los papás. Su cultura es esa promiscuidad, no cuidar su cuerpo. Entonces, es ahí en donde trabajo con un grupo de padres dirigido a autoestima e identidad personal.²⁷⁹

²⁷⁷ Término acuñado por Mohanty en su ensayo bajo los ojos de occidente...

²⁷⁸ MOHANTY, Chandra, Mohanty, C. “Bajo los ojos de Occidente academia feminista y discurso colonial”, *op. cit.*, p. 125.

²⁷⁹ Fragmento entrevista psicóloga

En ese sentido, las mujeres son las culpables de su promiscuidad de no cuidar su cuerpo, partiendo de la cita de Mohanty, se continúa leyéndolas fuera de su contexto de relación; es decir, no se cuestionan las estructuras que han llevado a las mujeres a enfrentarse a ello.

Sin embargo, al continuar con la entrevista la psicóloga hace una crítica al modelo al momento de cuestionarle, si estos deben ampliar sus contenidos. Ella señala lo siguiente:

Mira, eso me lo he venido preguntado ahorita venimos de una reunión del nuevo modelo educativo del 16. Y yo creo que aquí lo importante, no sólo para las situaciones de carácter sexual, sino, para la toma de decisiones. Creo que aquí es bien importante **encauzar en la cuestión sexual porque somos humanos y eso nos maneja muchas situaciones.** Vendría la necesidad de cómo propiciar en nosotros como ser humano desde qué será, todo lo que es básica para que ya en bachiller tengan los elementos para decir sí lo sé pero no lo quiero. Más que informarlos, porque tienen muchísima información, pero la situación está en qué te hace decir que sí, qué te hace acceder a esas múltiples parejas, qué te hace acceder a relaciones que podrían decirse de incesto. Esos detalles son los que preocupan porque no lo estoy viendo como algo correcto, sino, es normal porque en mi casa lo hacen. Ni tampoco la denuncia, porque cuál es el problema, cuál es el delito a seguir y no se vuelve delito. Porque en mi experiencia profesional, no en esta escuela, en otra. Hubo una denuncia de una persona familiar que estaba abusando, era evidente porque la chica presentaba una infección sexual y qué pasó cuando fuimos al DIF, sabe que cuando son menores de edad y no va un familiar no procede. Las chicas aunque lo decían y era evidente, no se les hizo justicia de que se las quiten porque las están violando. Qué pasó, la madre fue, pero como era pariente de, todo se confundió y no pasó nada. Entonces, esos detalles, hay historias que se aprenden entonces, viene el autoagredirse, el cutting. Entonces, sí es una situación de cultura qué se hace. Qué hacemos, porque todos los días se está viviendo.

De acuerdo a lo expuesto por la psicóloga el modelo queda rebasado ante las situaciones de violencia que se están viviendo todos los días y ella se cuestiona ¿qué hacemos? Sí el modelo reduce la perspectiva de género a las desigualdades entre hombres y mujeres en la vida cotidiana. Además, sí se pretende incluir habilidades socioemocionales para afrontar con resiliencia las problemáticas individuales. En consecuencia, se culpabiliza a las y los estudiantes de sus condiciones de vida y se inmoviliza y despolitiza el carácter de agencia y rebeldía que alojan las comunidades.

5.7. Ciencias naturales y tecnología

De manera general la asignatura de ciencias señala que su objetivo es el siguiente: El propósito de la asignatura es: La intención sustantiva del estudio de las ciencias es coadyuvar en la formación de una ciudadanía que participe democráticamente, con fundamentos y argumentos en la toma de decisiones acerca de asuntos científicos y tecnológicos de trascendencia individual y social, vinculados a la promoción de la salud y el cuidado del medioambiente, para que contribuyan en la construcción de una sociedad más justa con un futuro sustentable.²⁸⁰

De acuerdo a la cita anterior la asignatura abordará de manera integral aspectos relacionados a la salud y al medio ambiente. No obstante, al momento de leer el apartado de biología para primer grado encontramos lo siguiente:

Biología primer grado: Compara la eficacia de los diferentes métodos anticonceptivos en la perspectiva de evitar el embarazo en la adolescencia y prevenir ITS, incluidas VPH y VIH; argumenta los beneficios de aplazar el inicio de las relaciones sexuales y de practicar una sexualidad responsable, segura y satisfactoria, libre de miedos, culpas, falsas creencias, coerción, discriminación y violencia como parte de su proyecto de vida en el marco de la salud sexual y reproductiva.²⁸¹

Los contenidos destinados para la asignatura de biología incluyen aspectos relacionados a la prevención clásica en torno a la educación sexual. Es decir, a pesar de las sugerencias ya señaladas por parte de los diversos tratados internacionales, todavía no se amplía la perspectiva. Finalmente, se continúa reproduciendo en el currículo discursos heteronormativos, sexistas y medico biológicos.

²⁸⁰ Plan 355

²⁸¹ Plan 371

5.8. Conclusiones

PRIMERA: Los sistemas sociales se han complejizado cada vez más; es por ello que existe una necesidad urgente en torno a los análisis educativos, es decir, no podemos quedarnos con las mismas categorías de análisis cuando las realidades nos desbordan. Y los actores globales se vuelven protagónicos dentro de las decisiones que debería pertenecer a los Estados-nacionales.

SEGUNDA: Tanto en el documento oficial de la SEP como en el discurso de los actores que lo operan encontramos que se continúa reproduciendo discursos heteronormativos, sexistas y misóginos en torno a la educación sexual. Sin embargo, éstos se han complejizado. Todo ello debido a las nuevas organizaciones mundiales, la proliferación de mensajes acríicos por medio de redes sociales crea nuevas formas de reproducir discursos homófobicos.

TERCERA: Las y los docentes se enfrentan a un contexto de tensión, en donde argumentan que no saben cómo abordar en torno a los aparentemente nuevos discursos en torno a borrar la biología de los cuerpos.

CUARTA: existe un fuerte debilitamiento de las regulaciones internas que da apertura a organismos externos en pro de una mejor educación

CONCLUSIONES GENERALES

PRIMERA. La tesis me creó conflictos debido a mi formación de psicóloga. A mí se me instruyó para permanecer alejada del “objeto de investigación” Yo debía ser una observadora ajena para no “contaminar” mis “datos”. En ese sentido, tuve que desaprender y aprender. Pero sobre todo cuestionar y reflexionar. Y de esa manera comprendí que mi subjetividad siempre estará presente. Es decir, la neutralidad y objetividad de la producción científica; no existe. Ni siquiera en las llamadas “ciencias duras”, siempre hay algo de nosotras y nosotros de acuerdo a nuestra subjetividad; la cual está conformada de historias, vivencias, procesos, miradas, aprendizajes.

A partir de ahí, y gracias a los diálogos hechos con diversas lecturas, comencé a situarme y posicionarme frente al trabajo de investigación. En ese sentido, me posicioné como mujer joven, heterosexual, feminista y activista. Asimismo, los aprendizajes que hoy llevo conmigo no han sido resultado del trabajo individual; por el contrario se han ido construyendo gracias al diálogo, al intercambio de saberes; en diferentes espacios. Es por ello que esta tesis no es sólo mía; es resultado de un trabajo conjunto, es colectivo.

SEGUNDA. También debo señalar que este análisis no incluye las voces de las y los destinatarios, es decir, a quienes va dirigido éste nuevo plan curricular, porque mi intención es hacer una crítica desde un posicionamiento claro que permita crear políticas de confrontación. No pretendo hablar por ellas y ellos, sino, visibilizar cuáles son las bases de la implementación de este nuevo plan, ¿Quiénes toman las decisiones en torno qué está permitido enseñar? ¿Desde dónde? Y ¿Desde qué mirada? Decidí hacer esta investigación debido a la escasez de estudios de la misma; y sobre todo desde una mirada crítica. Sé que esta postura puede caer en colonizar el discurso porque omito las voces de quienes va dirigido. Sin embargo, me parece importante analizar desde este marco, para posteriormente tener bases sólidas para una propuesta.

TERCERA. El primer capítulo desarrollado en la tesis aborda los procesos históricos que determinaron la llegada de la educación sexual en la escuela pública. El análisis de este apartado me permitió definir claramente una de mis categorías de análisis más importante: la categoría mujeres. El motivo fue porque en toda la estructura del marco histórico existió una constante al momento de instaurar educación sexual en el ámbito de la escuela formal. Esa constante fue que, siempre guardaba relación con la capacidad reproductiva y/o sus cuerpos sexuados de mujeres. Con eso no pretendo borrar las múltiples expresiones de la sexualidad, ni pretendo caer en el binarismo ya clásico, herencia de la modernidad/colonialidad. Pero sí me parece importante no borrar la biología de los cuerpos de las mujeres; debido a que en los cuerpos que son, se materializan las fuerzas de dominación, pero también de resistencia. Es por ello que me centré en ellas al momento de realizar cada uno de los análisis.

CUARTA. La categoría mujeres es sumamente amplia; es decir puede leerse desde la mirada de un feminismo blanco/occidental o desde un conocimiento situado de las mujeres que habitan estos territorios. A partir de ahí es que la interseccionalidad se vuelve clave, para no caer en universalismos. Si bien, todas las mujeres padecen una condición de subordinación respecto al género, no a todas les afecta de la misma manera. Es decir, existen otras condiciones de opresión. En ese sentido, los estudios pos, des coloniales nos ayudan a identificar en términos de *colonialidad del poder* y *colonialidad del género* las formas de ejercer dominio sobre los cuerpos.

QUINTA. Género es una categoría de análisis que funciona como una herramienta de denuncia frente a las violencias, el trabajo feminizado, la apropiación de los cuerpos de las mujeres. Sin embargo, los discursos hegemónicos han tomado la categoría para reducirla en términos de perspectiva de género, igualdad de oportunidades, enfoque de género. Todo ello ha llevado a que en el currículo hallemos que el enfoque de género se reduce a las diferencias entre hombres y mujeres en la vida cotidiana. Nuevamente, no se interseccionan las otras condiciones de opresión. Y se leen las diferencias fuera de su contexto de relación, es decir, las mujeres ya son sujetas políticas antes de entrar a los contextos. Y no es así, las condiciones estarán influenciadas a partir de los espacios en donde se desenvuelven. Asimismo, el patriarcado ha sido históricamente el sistema de opresión que ha mantenido en condiciones

de subordinación a las mujeres. Sin embargo, de acuerdo a las condiciones actuales, es necesario hablar de patriarcados debido a que éste ha “mutado” de acuerdo a las lógicas del mercado y a los procesos de colonización.

SEXTA. La mirada teórica desde un marco decolonial desmonta el argumento de lo natural con respecto a visiones únicas entorno a la idea de familia y la heterosexualidad. En ese sentido, retomar cosmovisiones y formas de vida previas a la colonia ayuda a romper con los discursos heteronormativos que han primado a partir de la llegada de la modernidad/colonialidad-

SÉPTIMA. Al momento de plantearme la pregunta de investigación inicial ¿Cómo se reproduce discursos médico-biológicos, heteronormativos y sexistas en el currículo educativo en dos secundarias del estado de Puebla?, pretendí hacer el análisis a nivel del documento, es decir la nueva propuesta curricular. Sin embargo, por sugerencia de mi directora realicé una serie de entrevistas semi- estructuradas a los actores que operan el currículo. Los datos que obtuve en voces de los actores sumado al contexto de tensión en torno a la reforma educativa y las manifestaciones en contra de la ideología de género; además del diálogo compartido con otras colegas gracias a mi estancia de investigación me llevo a cambiar el rumbo de mi análisis. Si bien, la pregunta de investigación no cambió porque yo aún quería saber cuáles eran las formas y las bases de reproducir dichos discursos, sí entendí que debía analizarlo a partir de una mirada más amplia. Es decir, no podía centrarme en tan sólo un documento o el espacio de la escuela o en técnicas de enseñanza-aprendizaje, cuando los datos me arrojaban que el mismo fenómeno encontrado en la comunidad de Amozoc sucedía en la capital de Brasil, de Colombia, Perú, entre otros. Entonces, re direccioné el rumbo de la investigación, me cuestioné ¿qué está pasando?, que hoy en día vemos fenómenos tan similares en América Latina. Ante ello, decidí hacer una lectura más amplia en términos de globalización y los impactos de ésta en lo local. En ese sentido parafraseando a la académica India Chandra Talpade Mohanty, los paradigmas analíticos eurocéntricos continúan floreciendo, sin embargo, los procesos políticos y económicos han cambiado, es decir, se han vuelto más brutales.

OCTAVA. Nos enfrentamos a sistemas más complejos, en palabras de Segato es un nuevo orden colonial estatal –empresarial-mediático-cristiano. En ese sentido, es necesario

reestructurar nuestros marcos de análisis no podemos seguir leyendo a la educación, particularmente las teorías del currículo desvinculadas de las actuales problemáticas. La lectura del Estado-nación como un espacio delimitado por una frontera ya no es funcional de acuerdo a las lógicas de la globalización. ¿Qué encontramos? Una nueva forma de crear territorio por medio de la proliferación de mensajes acrílicos en torno a la religión que se materializa en una supuesta ideología de género. Asimismo, la incidencia de organismos internacionales en torno a las políticas “internas” de los estados, tal es el caso del auge de las neurociencias en los currículos (habilidades socioemocionales). En donde lo que le compete al estado se reduce a problemáticas individuales. Existe una desposesión, un extractivismo a nivel emocional. Todo ello, se ha dado gracias al debilitamiento de los Estados-nacionales en torno a sus regulaciones. En palabras de la socióloga Saskia Sassen, existe una captura de los estados por parte de las élites (empresarios, líderes religiosos). En ese sentido, se delega la responsabilidad del estado a formar a las y los estudiantes en términos de educación sexual a los “especialistas” Para ello, el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, permite el libre flujo de servicios tales como: los llamados servicios públicos (servicios educativos). Y la educación de calidad se vuelve competencia entre una escuela y otra de acuerdo a sus propios recursos.

NOVENA. Este último punto no lo aborde en el cuerpo de la tesis, pero me parece importante rescatarlo. La globalización tiene un lado de oportunidad, me refiero a los movimientos sociales, es decir, el libre flujo de información ha hecho que se creen puentes de resistencia en territorios aparentemente alejados, es decir, se crean puentes de *sur a sur*. Todo ello, también resultado de la globalización.

DÉCIMA. Existe una amplia variedad de discursos de derechos humanos, algunos de ellos son tomados por lo movimientos sociales como herramienta de lucha, pero también éstos han sido tomados para justificar invasiones y violaciones como lo señalamos en el capítulo del marco normativo. La incidencia de la cooperación internacional dentro de contextos vulnerables ha logrado entrar gracias al discurso de los derechos humanos. En ese sentido, me parece importante señalar desde dónde estamos hablando cuando se enuncia la bandera

de los derechos humanos. Además el contexto de globalización nos lleva a ser más críticos en torno a las políticas, los convenios el “apoyo internacional”, la educación de calidad, la inclusión y las habilidades emocionales.

BIBLIOGRAFÍA

A

- ABOITES, Hugo, “Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación”, Gentile, P., Frigotto, G., Leher, R., Stubrin, F.(Comps), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, CLACSO, 2009.
- ADLBI, Sirin, *La cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*, Akal, México, 2016.
- AGUILAR, Jesús, “Programas educativos compensatorios en México. Problemas de equidad y de conocimiento”, en *Perfiles Educativos*, núm. 147, México, 2015, pp. 183-200.
- ALDUNATE, Victoria, *Hilando fino desde el feminismo comunitario*, Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010.
- ALFARO, Cecilia, “Puericultura, higiene y control natal. La visión de Esperanza Velázquez Bringas sobre el cuidado materno infantil en México, 1919-1922” en *Revista Historia Autónoma*, núm 1, México.
- ÁLVAREZ, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Paidós, México, 2003.
- ANZALDÚA, Gloria, “La conciencia de la mestiza/ hacia una nueva conciencia”, en *Borderlands*, Capitán Swing.
- ARROYO, Miguel, “La construcción del sistema escolar y del derecho a la educación” Gimeno Sacristán, J (como.), *La Reforma necesaria. Entre política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata, 2006.

B

BAEZ, Jessica, “Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda política sobre educación sexual”, en Valdivieso, Magdalena, *Movimientos de mujeres y la lucha feminista en América Latina y el Caribe*, CLACSO, Buenos Aires, 2016.

BARTRA, Armando, *El hombre de hierro: los límites sociales y naturales del capital*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah, “Privatización encubierta en la educación pública” en *V Congreso Mundial Internacional de la Educación*, 2007.

BIDASECA, Karina, *Escritos en los cuerpos racializados: lenguas, memoria y genealogías (pos) coloniales del feminicidio*, Edicions Universitat de Les Illes Balears, 2015.

BIDASECA, Karina, “No hay otro del otro”, la construcción de la alteridad y la representación del otro. Entre el eurocentrismo y los estudios poscoloniales”, en Bidaseca Karina, *Perturbando el texto colonial*, Buenos Aires, Editorial SB, 2010.

BIDASECA, Karina, “Mujeres blancas buscando salvar a mujeres color café. Desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial” en *Andamios, Revista de Investigación Social*, núm. 8, 2011, pp.61-89.

BOVIO, Arturo, *Las fronteras del cuerpo. Crítica a la corporeidad*, Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 1998.

C

CAMPUZANO, Giuseppe, *Museo travesti del Perú*, 2008.

CARRILLO, Antonio, (1984). Las conferencias de población de Bucarest y México. *Comercio exterior*. Núm 7, México, s/f.

CURIEL, Ochy, “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, en *Nómadas*, núm. 26, 2007, pp. 92-101.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO/MINISTÉRIO DA SAÚDE, *Brasil sem homofobia*, Brasil, Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004.

D

DE BARBIERI, Teresita, “Las mujeres, menos madres. Control de la natalidad: ¿Control de la mujer? En *Nueva Sociedad* núm 75 1985.

DEL REY, Angélica, “Crítica de la Educación por competencias” en *Universitas Revista de Ciencias sociales*, núm.15, 2011.

DUSSEL, Ines, SOUTHWELL, Miriam, “El currículo”, en *Explora, Pedagogía*, Ministerio de Educación, ciencia y tecnología, Buenos Aires, s/f

DUSSEL, Inés, “Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista” en *Cadernos de Pesquisa*, núm 122, 2004, pp. 305-335.

E

ELLACURÍA, Ignacio “Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías populares” en *La lucha por la justicia Selección de textos de Ignacio Ellacuría (1969-1989)*, ed. Juan Antonio Senet, Universidad Deusto Bilbao, 2012.

ESCOBAR, Arturo, *La invención del tercer mundo. construcción y deconstrucción del desarrollo*, Editorial Norma, 1998.

ESPINOSA, Yuderkys, “Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional” en *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 2009, pp. 37-54.

ESPINOSA, Yuderkys, “Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación” en *Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción feminista*, 2016, pp.1-17.

F

FEIJOO, María del Carmen, “Equidad Social y Educación en los 90” *Buenos Aires. IPE (Acronym in Spanish for the International Institute for Education Planning)* UNESCO, 2002.

FEDERICI, Silvia, “Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas”, *Traficantes de sueños*, Madrid, 2013.

FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernanda, *OMC, ALCA y educación: Una discusión sobre ciudadanía, derechos y mercado en el cambio de siglo*, Centro Cultural de la Cooperación, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, 2005.

FLORES, Joaquín, *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo*, Los libros de la Catarata, 2005.

FREIRE, Paulo, “*La pedagogía del oprimido*”, México, Siglo XXI, 2005.

FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, México, 2012.

G

GALLARDO, Helio, “Sobre el fundamento de derechos humanos” en Alejandro Rosillo (coord.), *Derechos humanos, pluralismo jurídico y pensamiento crítico*, UASLP, San Luis Potosí, 2007

GARCIADIEGO, Javier, “La oposición conservadora y de las clases medias al cardenismo” en *Istor*, 25, 2006.

GARGALLO, Francesca, “Feminismo latinoamericano”, en *Revista Venezolana de la mujer*, núm 28, 2007, pp.17-34.

GÓNZALEZ, Oswaldo, “Emprendurismo, neurociencias y capital mental: nuevos rostros de la privatización en la educación” en *Insurgencia Magisterial*, <http://insurgenciamagisterial.com/emprededurismo-neurociencias-y-capital-mental-nuevos-rostros-de-la-privatizacion-en-la-educacion/>, consulta: 9 de abril de 2017.

GOROSTIAGA, José; MARTINÉ, Eduardo y TELLO, César. “Globalización y educación en América Latina: contrastando perspectivas académicas y de organismos internacionales”, I Encuentro Latinoamericano de estudios comparados en educación. “Hacia una educación de calidad para todos. Desafíos para la perspectiva comparada”, Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín, 14 al 16 de junio de 2007.

GROSGUÉL, Ramón, “Racismo, sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI” en *Tabula Rasa*, núm. 19, 2013.

H

HERNÁNDEZ, Aleida, *La producción jurídica de la globalización económica. Notas de una pluralidad jurídica transnacional*, Centros de Estudios Jurídicos y Sociales Mispat, UASLP, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, 2014.

HERÁNDEZ, Rosalba, “De feminismo y poscolonialismos: Reflexiones desde el sur del Río Bravo” en Suárez, L; Hernández R (Eds). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* México: CONACYT, 2008.

HORCASITAS, Beatriz, “Eugenesia y aborto en México (1920-1940)” en *Debate feminista*, núm 27, México, 2003.

HUNT, F; MONTERROSAS, E; MIMBELA, R. *Evaluación de la declaración ministerial prevenir con educación. Su cumplimiento en América Latina 2008-2015*, 2015.

JAIVEN, Ana Lau, “La participación de las mujeres en la revolución mexicana: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza (1875-1942)” en *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, núm 1-2, Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, 2005.

L

LATAPI, Pablo, El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica “En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, México, 1992.

LORDE, Audre. *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Madrid, 2003.

LUGONES, Maria, “Colonialidad y género” en *Tabula Rasa* núm. 9, 2008.

M

- MARTÍNEZ, Miguel, “El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación” en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 1, UNAM, septiembre de 1999.
- MÁRQUEZ, G. “De la redacción del boletín de la oficina sanitaria panamericana y Secretaría de la Delegación de los Estados Unidos” *COSP*, 9(9) Sept. 1830, 1930.
- MELGAR, Mario, *Las reformas al artículo tercero constitucional* En García, J. (ed), Ochenta años de vida Constitucional en México, México: UNAM, 1998.
- MEDICI, Alejandro, “Teoría constitucional y giro decolonial: narrativas y simbolismos de las constituciones. Reflexiones a propósito de la experiencia de Bolivia y Ecuador, en *Otros Logos Revista de Estudios Críticos*, núm.1, 2010, pp. 94-124.
- MENDOZA, Breny, *Ensayos de crítica feminista en nuestra América*, Herder, México, 2014.
- MILLER, Beth, “Concha Michel: revolucionaria mexicana” en *La Palabra y el Hombre*, núm 50, Universidad Veracruzana, 1984.
- MIRÓ, Carmen, “América latina población y desarrollo”, CLACSO, Bogotá, 2009.
- MOHANTY, Chandra, Mohanty, C. “Bajo los ojos de Occidente academia feminista y discurso colonial”. En Suárez, L; Hernández R (eds). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. México: CONACYT, 2008.
- MOHANTY, Chandra, “Bajo los ojos de Occidente, revisitado: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas” En Suárez, L; Hernández R (eds). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. México: CONACYT, 2008.
- MORGADE, Graciela et al., Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”, en Graciela Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual*, La Crujía, Buenos Aires, 2011.
- MORGADE, Graciela; BAEZ, Jessica, ZATTARA, Susana y DÍAZ, Gabi, Pedagogías de género y tradiciones en “educación sexual”, en *Toda educación es sexual*, (coord.), MORGADE, G., La Crujía, 2011, pp.24-51.
- MUNDIAL, Banco, “Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo”, *Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*, 2011.

O

- ORDUÑA, María, *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*, Instituto Nacional para la evaluación de la educación, México, 2014.
- ORELLANA, Laura, "La mujer del porvenir raíces intelectuales y alcances del pensamiento feminista de Hermilia Galindo, 1915-1919. En *Signos Históricos*, núm 5, UAM, México, enero-junio de 2001.

P

PAREDES, Julieta. *Hilando fino: Desde el feminismo comunitario*, Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2010.

PEDROSA, Susana Y GARCÍA, Omar, *Compilación de instrumentos internacionales de derechos humanos firmados y ratificados por México 1921-2003*, Comisión nacional de derechos humanos, México, 2003.

PEÑA, Olga Martha, *En busca de la dualidad, la obra literaria de Concha Michel*, Silla Vacía, Universidad de Guadalajara, 2015.

PLANELLA, Jordi, “Pedagogía social y diversidad funcional: de la rehabilitación al acompañamiento”, en *Educatio Siglo XXI*, núm 2, 2013.

PUELLO, José, “Neoliberalismo, Antineoliberalismo, nuevo neoliberalismo. Episodios y trayectorias económico-políticas suramericanas (1973-2015)” en *Neoliberalismo en América Latina. Crisis tendencias y alternativas*, 2015, pp. 19-42.

Q

QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000.

R

RICO, Arturo, “Alteridad y alternatividad del cuerpo en América Latina” en *Pensares y Quehaceres*, núm 9, 2010, pp. 138-154.

RICO BOVIO, Arturo, “El cuerpo total, nuevo paradigma educativo” en *Primer Congreso Internacional de Educación*, México, 1709-1722.

RODRIGUEZ, Gabriela, *Sexualidad, Construcción Social y conservadurismo* Rodríguez, 2009.

ROBLES, María. “Historia de la educación sexual en México” en *Revista Electrónica Medicina, salud y sociedad*, núm 1, México, 2015.

ROSILLO, Alejandro, *Fundamentación de derechos humanos desde América Latina*, ITACA, México, 2013.

S

SANCHEZ, Andrés, “Reseña de “El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global” de Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds)” en *Nómadas*, núm 27, Colombia, 2007, pp. 239-242.

SÁNCHEZ, David, “Derechos humanos, no colonialidad y otras luchas por la dignidad una mirada parcial y situada” en *Campo Jurídico*, núm. 1, 2015, pp. 181-213.

SANCHEZ, David, "Sobre el concepto de historización. Una crítica a la visión sobre las generaciones de derechos humanos", en escrito presentado en el *Congreso Internacional Ignacio Ellacuría*, 20 años después, realizado en Sevilla del 26 al 28 de octubre de 2009.

SASSEN, Saskia, *Una sociología de la globalización*, Editorial Katz, Buenos Aires, 2007.

SEGATO, Rita. "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial", en: BIDASECA, Karina y VAZQUEZ LABA, Vanesa (comps.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Godot, 2011.

SEGATO, Rita, "La faccionalización de la República y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad" en *Departamento de Antropología, Universidade de Brasília*, núm. 376, 2005.

SEGATO, Rita, *La Guerra contra las mujeres*, Traficante de Sueños, Argentina, 2016.

SASSEN, Saskia, *Una Sociología de la Globalización*, Katz, Argentina, 2007.

SPIVAK, Gayatri, *¿Puede hablar el subalterno?*, El cuenco de Plata, Buenos Aires, 2011.

SUÁREZ, Laura y LÓPEZ, Guazo, *Eugenesia y Racismo en México. México: UNAM*, México, 2005.

SUÁREZ, Liliana; HERNÁNDEZ, Rosalva "Introducción" en SUÁREZ, Liliana; HERNÁNDEZ, Rosalva, (Ed), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, Ed. Cátedra, 2008.

T

TAPIA, Sergio, "Apuntes para la construcción de una teoría crítica para el mundo latino", 2015.

V

VARGAS, Virginia, "Las nuevas dinámicas feministas en el nuevo milenio", en *Monograph*, Lima, Centro de la mujer Peruana Flora Tristán, 2006.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier, "La estrategia Educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el" aprendizaje para todos" en *Educação & Sociedade*, núm. 117, 2011, p 911-932.

VIVEROS, Mara, "La sexualidad de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual" 2010.

W

WELTI, Chanes, “El consejo nacional de población a 40 años de la institucionalización de una política explícita de población en México” *En Papeles de Población*. núm. 81, 2014.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Evolución jurídica del artículo 3 constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior” en *Cámara de diputados*

<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>, consulta: 25 de octubre de 2016.

DELGADO, Álvaro, “El Yunque la mano que mece el Frente Nacional por la Familia” en *Proceso*,

<http://www.proceso.com.mx/454439/el-yunque-la-mano-que-mece-al-frente-nacional-por-la-familia> , consulta: 17 de mayo de 2017.

GONZÁLEZ, Lola, “Con mis hijos no te metas, una campaña contra la imposición de la ideología de género, en *Infovaticana*,

<https://infovaticana.com/2016/12/02/mis-hijos-no-te-metas-una-campana-la-imposicion-la-ideologia-genero/>, consulta: 12 de junio de 2017.

INCLUSIÓN Y EQUIDAD MODELO EDUCATIVO 2016 en <http://www.gob.mx/sep/articulos/inclusion-y-equidad-modeloeducativo2016> , consulta: 13 de mayo de 2017.

PROCESO, “Políticas compensatorias”, en *Proceso*, <http://www.proceso.com.mx/169941/politicas-compensatorias>, consulta: 16 de mayo de 2017.

Reforma educativa 2016 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf , consulta: 14 de abril de 2017

SEP, “Naturaleza de los aprendizajes” en *Secretaría de Educación Pública*, <http://www.dgdc.sep.gob.mx/aprendizajes-clave/index-curric-pedagogia.html>, consulta 24 de abril de 2017.

PADILLA, Lizbeth, “México vive grave crisis de derechos humanos, dice la CIDH; el gobierno mexicano lo refuta” en *Animal Político*,

<http://www.animalpolitico.com/2016/03/mexico-vive-grave-crisis-de-derechos-humanos-dice-la-cidh-el-gobierno-mexicano-lo-refuta/>: consulta: 24 de noviembre de 2016.

OBARRIO, Juan, “Pensar el sur” en *Programa Sur Global UNSAM*, <http://www.unsam.edu.ar/surglobal/pensar-al-sur/> consulta: 26 de noviembre de 2016.

Véase, Programa Nacional de educación. Ley 26.150: Programa Nacional de educación sexual integral, <http://www.ctera.org.ar/index.php/gremial/item/51-ley-26150-programa-nacional-de-educacion-sexual-integral>, consulta: 18 de mayo de 2016.

ISAÍAS, Marcela, “Esta gestión generó políticas de Estado” en *El Monitor*, <http://www.me.gov.ar/monitor/nro15/dossier1.htm>, consulta: 20 de mayo de 2016.

MAZZEO, Miguel, “Sobre el conflicto docente el Argentina” en *Resumen Latinoamericano*, <http://www.resumenlatinoamericano.org/2017/03/11/sobre-el-conflicto-docente-en-argentina/>, consulta: 13 de junio de 2017.

IBARRA, Juliana, “Colombia se levanta ante la autoritaria imposición de la ideología de género a los niños”, en *Actual*, <http://www.actuall.com/familia/colombia-se-levanta-la-imposicion-la-ideologia-genero/>, consulta: 11 de febrero de 2017.

REDACCIÓN, “Manifestantes en contra de la “ideología de género” pidieron la renuncia de la ministra Parody” en *Noticias*, <http://www.noticiasrcn.com/nacional-pais/manifestantes-contra-ideologia-genero-pidieron-renuncia-ministra-parody>, consulta: 12 de febrero de 2017.

EL TIEMPO, “Educación, Gina Parody renuncia al ministerio de educación” en *El tiempo*, <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/gina-parody-renuncia-al-ministerio-de-educacion/16718020>, consulta: 12 de febrero de 2017.

SEMANA, “Ideología de género, el caballo de batalla de No al plebiscito”, en *Semana*, <http://www.semana.com/nacion/articulo/ideologia-de-genero-el-caballo-de-batalla-del-no-al-plebiscito/493093>, consulta: el 12 de enero de 2017.

BBC MUNDO, “Colombia: ganó el “NO” en el plebiscito por los acuerdos de paz por las FARC” en *BBC Mundo*, <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37537187>, consulta: 18 de febrero de 2017.

PÁGINA 12, “Un Congreso de Brasil más conservador” en *Página 12*, <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-265253-2015-02-02.html>, consulta: 10 de marzo de 2017.

DIP, Andrea, “Escola sem partido caca na salas de aula” en *A Publica*, <http://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>, consulta: 12 de abril de 2017.

LEYTON, Fernando, “Un intenso debate: ¿Ideología de género o educación integral?”, en *La República*, <http://larepublica.pe/impres/sociedad/842614-un-intenso-debate-ideologia-de-genero-o-educacion-integral>, consulta: 30 de mayo de 2017.

ONU, Preámbulo de DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS, en http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf, Consulta, 20 de enero de 2017, consulta: 28 de julio de 2017.

INMUJERES, “¡Inclúyete en la prevención!” en *INMUJERES*, <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138054/INMUJERES LENGUAJE INC LUYENTE.pdf>, consulta: 7 de abril de 2016.

Agencia mexicana de cooperación para el desarrollo, en <https://www.gob.mx/amexcid/que-hacemos>, consulta: 28 de mayo de 2017

LEYES

Ley 1620 de 2013 en [“http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)

Declaración Universal de Derechos Humanos, <http://www.cinu.mx/DeclaracionUniversalDeDerechosHumanos.pdf>

Convención sobre los derechos del niño”, en *UNICEF*, <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelsderechos.pdf>, consulta: 19 de junio de 2017

Convención Belén do pará en <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>

Artículo 3° Constitucional en, <https://www.juridicas.unam.mx/legislacion/ordenamiento/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos#10538>, consulta: 14 de mayo de 2017.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, última reforma DOF 22-03-17 en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Constitución de Puebla, Artículo 40 en, <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/40.pdf>, consulta: 13 de mayo de 2017.

Artículo 3° inciso d, en,
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>, consulta: 30 de mayo de 2017.

Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios en,
<https://www.wto.org/spanish/tratop s/serv s/gatsqa s.htm>, consulta: 12 de julio de 2017.

SEP, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, 2017