

Manual sobre el enfoque de interculturalidad

para la Educación Integral de la Sexualidad



20
ILSB
años



SABERES
en intercambio



Publicado por el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir AC.

ELABORADO POR:

Mariana Palumbo

DIRECCIÓN

DIRECTORA: Friné Salguero

SUBDIRECTORA: Eugenia Likar

PROGRAMA DE FORMACIÓN

Sílvia Soler

Nancy Salmerón

Daisy Paniagua

COLABORADORA

Guillermina Juárez Leyva

COORDINACIÓN DE COMUNICACIÓN

COORDINADORA: Arabella Jiménez

OFICIAL DE COMUNICACIÓN: Rubén Piña

OFICIAL DE COMUNICACIÓN: Vania Mejía

DISEÑO: Murcio Editores

Agradecemos a las personas y organizaciones que aportaron sus conocimientos a lo largo del proceso:

Esther Corona, Mariana Cruz Murueta, Leona Rosales, Víctor Hugo Ramírez, Ricardo Baruch, Samantha Mino, Balance, Colectivo Graveolens, FEMU Sinaloa, Mexfam, Trenzando Saberes, ANPMI, Colectivo Nasser, Colectivo Seres, Redes de Redefine y a todas aquellas especialistas que participaron activamente en las Mesas de Trabajo: "Educación Integral en Sexualidad: contenidos para incorporar el enfoque interseccional y diverso en el abordaje de la sexualidad en la formación docente".

Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir
Tabasco 68, int. 3, colonia Roma, Cuauhtémoc,
06700 Ciudad de México

www.ilsb.org.mx

Presentación

El Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, desde su programa de Formación y Saberes en Intercambio, se ha dedicado desde hace ya 20 años a formar liderazgos políticos y sociales en temas estratégicos de la agenda feminista. En la necesidad de abordar las inequidades de género como base sustancial de la desigualdad social, la sexualidad ha sido uno de los grandes ejes de análisis que nos han permitido comprender cómo se estructura el género.

La sexualidad es una dimensión intrínseca a la vida de las personas, desde temprana edad y hasta sus últimos días, hace parte de la vivencia integral de la identidad, la socialización entre personas y la conformación de vínculos sociales. Desde esta perspectiva, la adquisición de competencias y aprendizajes de niñas, niños, adolescentes (NNA) en torno a la sexualidad fortalece las capacidades para una vivencia de la vida adulta sostenible, justa y digna. La importancia de formar a NNA con conocimientos y habilidades que les permitan tomar decisiones de forma responsable e informada en sus vidas impacta en la conformación de sociedades más equitativas, justas y democráticas. Un currículo que se ha desarrollado para ello ha sido la Educación Integral de la Sexualidad (EIS).

La EIS es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. Asimismo, es fundamental que las metodologías a partir de las cuales se generan los conocimientos, actitudes y habilidades, permitan e impulsen la participación de los niños y las juventudes, se busca el intercambio a través de la educación participativa. Por último, es importante decir que la EIS da a las juventudes las herramientas para tomar elecciones que favorezcan su bienestar, salud, confianza e identidad.

Por eso mismo desde el ILSB consideramos estratégico y necesario abonar esfuerzos para avanzar en la implementación de la EIS en el ámbito educativo a través de la formación docente que pueda transmitir conocimientos y habilidades a NNA.

¿CÓMO SURGEN ESTOS MANUALES?

Estos manuales surgen de un proceso participativo impulsado por el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir en el cual convocamos a especialistas a nivel nacional y regional para reflexionar en torno a la Educación Integral de la Sexualidad. En las Mesas de Diálogos Feministas¹ abordamos los retos, desafíos y buenas prácticas en la implementación de la EIS en la región. En las mesas nacionales construimos participativamente lineamientos y contenidos para la formación docente en materia de EIS, y finalmente en el Taller Piloto de Formación Docente desarrollamos una propuesta docente para la formación del profesorado a nivel medio y medio superior. De todos estos esfuerzos surgen estos manuales que pretenden ser una aportación para el avance en la implementación de la Educación Integral de la Sexualidad en el ámbito educativo.

La mirada que proponemos sobre la EIS retoma tanto las reflexiones mantenidas con todas las especialistas a lo largo del 2021, como de los campos de saber que estructuran las líneas estratégicas del trabajo programático del ILSB. Cada manual desarrolla uno de los 5 enfoques que proponemos para abordar la EIS: feminismos, interseccionalidad, diversidades, interculturalidad y juventudes. A su vez, cada uno presenta un marco para transversalizar las siguientes 7 dimensiones: biológicas, culturales, sociales, afectivas, de salud-, jurídicas, y éticas.

Si bien cada uno de los 5 enfoques se presenta en manuales separados, es indispensable retomarlos de manera integral e inseparable al momento de aplicarlos para la formación en materia de EIS.

El lenguaje que utilizamos en los manuales intercambia aleatoriamente el masculino y el femenino genérico, así como la forma agenérica “e” con la intención de hacer un lenguaje más equitativo para la formación en EIS y para la diversidad de personas a las que queremos llegar con estos manuales.

¹ Se puede consultar en: <https://dialogosfeministas.ilsb.org.mx/educacion-integral-en-sexualidad-estrategias-para-incorporar-un-enfoque-interseccional-y-diverso-en-el-abordaje-de-la-sexualidad-en-el-marco-educativo/>

Dimensiones transversales al enfoque de interculturalidad



1. Dimensiones biológicas

El surgimiento del pensamiento racial está interrelacionado con la expansión del colonialismo europeo del siglo XVII. La noción de raza es una construcción histórica y social que no se asienta en un fundamento biológico como señalaban los discursos del “racismo científico” de finales del siglo XIX. La categoría y palabra raza es importante en el análisis de la sexualidad porque muchos de los estereotipos que se han construido sobre la sexualidad están atravesados por prejuicios raciales. De ahí la necesidad de pensar la EIS desde una perspectiva intercultural para atender a la diversidad cultural y confrontar el racismo, la discriminación y la exclusión presentes en el entorno educativo.

Según Margulis, después de la segunda guerra mundial y del genocidio nazi, los mensajes racistas y discriminatorios comenzaron a ser en cierta medida desacreditados y denunciados, lo que llevó a que los discursos sociales se vuelvan más cuidadosos o me-

La categoría y palabra raza es importante en el análisis de la sexualidad porque muchos de los estereotipos que se han construido sobre la sexualidad están atravesados por prejuicios raciales. De ahí la necesidad de pensar la EIS desde una perspectiva intercultural para atender a la diversidad cultural y confrontar el racismo, la discriminación y la exclusión presentes en el entorno educativo.

nos explícitos (Margulis, 2017). Desde ese entonces el concepto de raza perdió fuerza. Después de terminada la guerra se continuó usando en declaraciones de organismos internacionales pero explicando que no hay correlación entre el color de piel y otros rasgos del cuerpo o de la nacionalidad, religión o etnia con aspectos relativos a la intelectualidad, valores éticos o características psicológicas. A partir de 1970 se impugna desde las ciencias biológicas, la antropología física y otras especialidades al concepto de raza

afirmando que desde el punto de vista de la ciencia no es apto para clasificar a los grupos humanos (Marguilis, 2017).

Sin embargo, la raza siguió operando como una noción en el plano del lenguaje y de las prácticas sociales. Así, a pesar de que se reconoce que las razas en términos de diferencias biológicas no existen, también se reconoce que no ha dejado de existir el racismo, discriminación y desigualdad entre los grupos sociales o étnicos. En este sentido, la única utilidad analítica de la categoría de raza es el poder seguir pensando las formas en que la sociedad racializa a ciertos grupos sociales, asignándoles ciertas características. Una persona o grupo social racializado es aquel que recibe un trato favorable o discriminatorio en base a la categoría racial que la sociedad le atribuye.

En México, luego de tres siglos de colonización, se buscó la superación de las contradicciones culturales y raciales a través de la creación del mito del mestizaje. Este ideario no prosperó, aunque sí sus efectos, ya que creaba una identidad nacional mestiza que pretendía borrar lo que había sido la estructuración social por castas y reemplazarla por una división so-



cial entre clases, pero no se logró borrar la división racial, sino que éstas divisiones se superpusieron. Las clases altas seguían y siguen considerando a los pueblos indígenas como inferiores (Héau-Lambert y Rajchenberg, 2013).

La idea de mestizaje, como identidad cultural nacional, pretende superar a través de la negación de la identidad indígena y la afrodescendiente el manto de la diversidad de pueblos que conforman México.

Durante la colonización los pueblos indígenas sufrieron un proceso de deshumanización y posterior infantilización por parte de la Iglesia Católica que asumió un rol paternalista frente a estos pueblos. Esta infantilización los consideraba como sujetos incompletos, carentes de capacidad, no racionales, no civilizados (Fornero y Artaza, 2018).

La colonización no solo infantiliza al indio sino que también lo "feminiza" (Gargallo, 2007), es decir, se lo equipara con la condición de mujer y se lo anula como sujeto pleno. Esta violencia estructura a nuestras sociedades y cimienta las jerarquías de género y raza.

La idea de mestizaje, como identidad cultural nacional, pretende superar a través de la negación de la identidad indígena y la afrodescendiente el manto de la diversidad de pueblos que conforman México.

La idea de mestizaje también ha eclipsado la identidad afrodescendiente en México. La cultura afromexicana es parte de la cultura mexicana aunque esté invisibilizada, las poblaciones más concentradas se encuentran en la Costa Chica de Guerrero, Oaxaca o Veracruz.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 1,16 % de la población nacional se identifica como afromexicana.² Las entidades con mayor presencia de población afromexicana son Guerrero (6.5 %), Oaxaca (4.9 %) y Veracruz (3.3 %). Asimismo, hay poblaciones importantes en Chiapas, Coahuila y Michoacán. Por cuestiones de color de piel, basadas en el racismo, afrontan dificultades para ejercer sus derechos, precarización económica y falta de acceso a servicios públicos como la educación. Resulta fundamental el acceso a la educación integral y que dentro de ella se apunte a la educación sexual.

Existe toda una serie de estereotipos sexuales en torno a esta población que apuntan a su exotización, por ejemplo presuponer que las personas afros poseen una hipersexualización innata. Se deben rescatar las experiencias y afectividades de cada una de las personas, viendo su singularidad, en pos de evitar estereotipos.

Estas reflexiones sirven para poder comprender el cuerpo y sus características, no como mera biología, sino como atravesado por múltiples procesos históricos, políticos, afectivos y sexuales. La palabra raza no designa una realidad biológica o física sino una construcción histórico-política sobre la base de un fundamento biológico o físico de diferencia. La mirada intercultural nos señala que antes que hablar de razas es conveniente hablar de cuerpos racializados y sexuados. En la sociedad mexicana los cuerpos indígenas sufrieron procesos de infantilización y feminización; mientras que los cuerpos negros son hipersexualizados.

² Ver término en el glosario, pág. 21

2. Dimensiones culturales

Propo-**P**roponemos un modelo educativo que se base en una mirada de la educación popular, apuntando así a una mayor horizontalidad, donde se discutan las jerarquías docentes, se reconozcan los saberes situados de las infancias y juventudes respecto a los géneros y las sexualidades. Una mirada centrada en la educación popular nos invita a construir conocimientos por fuera de formatos estancos y de manera participativa, teniendo en cuenta las condiciones materiales y sociales donde tiene lugar el proceso de aprendizaje, se genere pensamiento crítico y político, desde una apuesta más horizontal entre docentes y estudiantes.

Paulo Freire (2008) realiza una crítica a la educación bancaria, en esta práctica educativa dominante las estudiantes son consideradas vacíos de saber y conocimientos; las educadoras transmiten y depositan en ellos el saber, se privilegia la transmisión y repetición de la información, sin contemplar la realidad ni la crítica al mundo. Frente a esta práctica, Freire propone la educación problematizadora y liberadora,

la cual, en primer lugar, reconoce a los educandos como sujetos con saberes y capacidad de conocer y de construir conocimiento.

Esta consideración altera la relación educador-educando; ya no es el educador que entrega el conocimiento al educando, sino que se construye conocimiento en ese diálogo; y el acto de aprendizajes es un acto transformador para ambas. En segundo lugar, esta práctica pedagógica parte del mundo, esto significa que es una práctica situada cuyo punto de partida es la realidad y las visiones de mundo de las educandas. Por último, la práctica pedagógica invita a comprender el mundo y sus opresiones para transformarlo, la práctica pedagógica es una práctica política. Como se observa esta mirada discute con una mirada vertical de la educación e incorpora los saberes de los pueblos indígenas en la educación escolarizada existente. Es importante integrar y permitir los sincretismos y fusiones de las perspectivas de distintas culturas, siempre desde el respeto aún en los disensos.

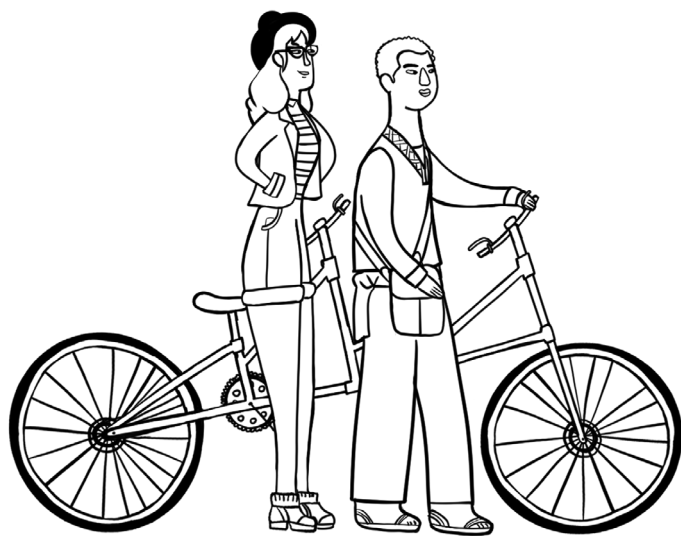
Una EIS intercultural debe potenciar la diversidad y la multiplicidad como una lente para mirar la educación sexual, esto implica un ejercicio más profundo que meramente incorporar las experiencias y saberes de las comunidades indígenas o afromexicanas, siempre pensadas en su diversidad y no desde las categorías identitarias impuestas. Desde esta mirada es importante construir una currícula de contenidos sobre EIS acorde y pertinente a los contextos culturales particulares, respetuosas de las diversas narrativas, en cada contexto. Esto no implica una mirada desde el relativismo cultural que abandone el enfoque de derechos y feminista contra las violencias machistas. Aun entendiendo las particularidades de cada territorio se debe seguir apostando por el avance de las agendas en género y sexualidades en lo concerniente a que las personas tengan la posibilidad de elegir sobre sus sentires y deseos.

Una EIS intercultural debe potenciar la diversidad y la multiplicidad como una lente para mirar la educación sexual, esto implica un ejercicio más profundo que meramente incorporar las experiencias y saberes de las comunidades indígenas o afromexicanas, siempre pensadas en su diversidad y no desde las categorías identitarias impuestas.

Siguiendo lo anterior, tampoco la EIS debe convertirse en una imposición de lo urbano y occidental como un punto de vista superior, por el contrario debe visibilizar las necesidades de las comunidades. Se tiene en consideración que lo urbano no necesariamente ha logrado superar las problemáticas de violencias basadas en el género que suceden también en ámbitos comunitarios y rurales. Tener una mirada y un trabajo situado permite evitar y perpetuar la discriminación.

En línea con lo anterior, debemos retomar los feminismos comunitarios y sus aportes para pensar la EIS. El feminismo comunitario o indígena ha puesto

en el centro la defensa de la autonomía del propio cuerpo de las mujeres y la defensa de los territorios. El concepto cuerpo-territorio le permite al feminismo comunitario visibilizar la violencia sobre el cuerpo de las mujeres como herramienta de dominación colonial, así como el abuso sexual del cuerpo de las mujeres por hombres de la comunidad y colonizadores, también la cosificación de los cuerpos que realiza el mercado, la invisibilización de los cuerpos que producen cuidados, la negación a la autonomía reproductiva y sexual de los cuerpos de las mujeres (Gargallo, 2006). El cuerpo aparece como espacio articulador de lo íntimo y lo colectivo, en él se inscribe lo singular, la propia biografía pero también de la memoria colectiva y las relaciones de poder. “Pensamos el cuerpo como nuestro primer territorio y al territorio lo reconocemos en nuestros cuerpos: cuando se violentan los lugares que habitamos se afectan nuestros cuerpos, cuando se afectan nuestros cuerpos se violentan los lugares que habitamos” (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017: 7).



3. Dimensiones sociales

La perspectiva intercultural en la EIS implica un abordaje del proceso educativo situado, donde se reflexionen sobre los saberes que circulan en la escuela, el aula y las concepciones que portan las estudiantes y también las docentes. La escuela, en tanto institución estatal, tiene la posibilidad de impartir un currículum, el cual siempre es cultural y arbitrario. Estos saberes que se imparten en la escuela se han caracterizado por desconocer los saberes populares, y negar las culturas populares, indígenas, negras, y todas aquellas subalternas. En palabras de Catherine Walsh: “conocimientos que son y han sido considerados (...) como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza y en la cotidianidad” (2007: 32).

El abordaje intercultural de la EIS invita a conocer a partir de los saberes, concepciones, experiencias y valores del estudiantado. La propuesta entonces es conocer sus condiciones de vida, sus valores, sus concepciones sobre el cuerpo, la sexualidad, los vínculos sexo-afectivos y los patrones reproductivos. A la mirada del reconocimiento de la diversidad debe acompañarse una mirada crítica que permita reconocer las diferencias culturales inscriptas en desigualdades sociales. Catherine Walsh señala: “Un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.” (2009: 3)

Asimismo, se debe reflexionar sobre la práctica pedagógica como un espacio asimétrico donde la escuela y las docentes tienen el control de los saberes validados y aquellos negados. Como institución realiza también un control sobre los cuerpos. Estas ideas permiten a los docentes reflexionar sobre la mirada que tiene de los estudiantes, cómo es la relación con el conocimiento, si se utilizan metodologías participativas o simplemente busca transmitir información, qué tipo de sujetos construye, cómo construyen una mirada crítica del mundo, y si la práctica se encuentra situada, cuánto tiene que ver con el mundo de las estudiantes.

En este sentido, la EIS intercultural no debe limitarse a proveer información en lenguas indígenas, que es una buena práctica y rompe barreras comunicativas. La mirada intercultural debe superar el bilingüismo para reconocer, valorar y poner a dialogar los saberes indígenas, y adecuar los saberes con pertinencia cultural, para enmarcar cómo algunas diferencias se tornan en desigualdades estructurales. La perspectiva intercultural dota a la EIS de una actitud de escucha y respeto necesarias a la hora de diseñar las temáticas sensibles como es la sexualidad en la juventud.

Por último, cabe señalar que la perspectiva intercultural sirve para abordar la cuestión indígena o étnica pero también las diferencias culturales que se inscriben en desigualdades de clases sociales, de edades (como las culturas juveniles) o las migraciones.

4. Dimensiones afectivas

La EIS debe promover una visión de la interculturalidad como una realidad existente en todos los territorios. La interculturalidad es parte de la vida en la ciudad, en los pueblos y en las comunidades. Una de las tareas que pueden realizar los docentes es trabajar con las historias familiares y comunitarias de cada uno de los estudiantes y que las mismas se debatan, en un marco de respeto.

Dentro de las competencias deseables para poder trabajar afectivamente la EIS se propone que los docentes identifiquen cuáles son las formas de expresión más propias de cada uno de los territorios para hablar sobre sexualidad, por ejemplo la circulación de la palabra, el trabajo con objetos, el dibujo, la corporalidad, entre otras. De esta manera se puede alentar a los estudiantes a desarrollar la sensibilidad y

la capacidad necesaria para conocer las experiencias juveniles, incluidas las sexuales, en pos de desmontar prejuicios y estereotipos.

Resulta importante conocer cuáles son las prácticas y las palabras que más circulan como muestras de afectividad, cuáles son las herramientas que se valen las estudiantes para resolver conflictos vinculados a estereotipos de géneros y sexualidad. Se propone el trabajo de la empatía, ponerse en el lugar de la otra persona y preguntarnos cómo nos llevamos y dialogamos con los otros. Asimismo, se propone que se indague sobre cuáles son las estrategias que poseen las estudiantes para tramitar subjetivamente el contacto con otras culturas, si experimentaron situaciones de violencia y/o discriminación.

Dentro de las competencias deseables para poder trabajar afectivamente la EIS se propone que las docentes identifiquen cuáles son las formas de expresión más propias de cada uno de los territorios para hablar sobre sexualidad, por ejemplo la circulación de la palabra, el trabajo con objetos, el dibujo, la corporalidad, entre otras.

5. Dimensiones de salud

Desde una perspectiva intercultural puede enriquecer el abordaje de la salud y la salud sexual en particular. La mirada intercultural nos permite visualizar que los procesos de salud, las concepciones del cuerpo y de cómo nos enfermamos y cuidamos están atravesadas por representaciones culturales que intervienen en las decisiones que toman los sujetos. Como se mencionó, se suele hacer referencia a las diferencias étnicas o culturales pero esta mirada puede aplicarse a diferencias culturales por migraciones, etarias, de clase social.

Cuando se habla de salud intercultural se hace referencia a las diferentes ideas y prácticas en el proceso de salud y enfermedad que se articulan en las estrategias de cuidado y las acciones de prevención y solución a la enfermedad, al accidente y a la muerte en contextos pluriétnicos (Lerín Piñón, 2004). México se caracteriza por ser un estado plurinacional, conviven más de 60 pueblos indígenas y se hablan 364 idiomas. Esta diversidad cultural se traduce en riqueza y diversidad a la hora de pensar las prácti-

cas en salud. La perspectiva intercultural crítica nos señala que esta diversidad no conviven sin conflicto. Durante los siglos XIX y XX se consolidó un modelo biomédico que subordinó las medicinas tradicionales y los saberes populares. Este modelo también supo definir cuáles serían las respuestas y las conductas sexuales esperables por parte de los sujetos y aquellas no deseables o peligrosas sobre las que se deberían ejercer o desplegar mecanismos de control y seguridad.

Por ejemplo, a principios del siglo XX gracias al impulso del gobierno, la enfermería y la partería adquirieron protagonismo y representaron una nueva forma de atención de la salud que duró hasta la década de los 40's del siglo XX, momento en que nuevas políticas médicas la empezaron a relegar. La partería es una intervención segura, de bajo costo y basada en evidencia científica. Responde a las necesidades de las mujeres y los bebés, respeta las identidades culturales y defiende la dignidad y el respeto. La partería tiene la capacidad de apoyar y promover el acceso de las mujeres a la atención de la salud reproductiva, garantizar el control sobre sus opciones reproductivas y reducir la mortalidad materna.

En el caso de la salud sexual y reproductiva, el modelo biomédico se esforzó por intervenir, por un lado, en

En el caso de la salud sexual y reproductiva, los sujetos portan saberes, concepciones, representaciones y valores determinados culturalmente.



las prácticas de parto tradicional, hospitalizando muchas intervenciones. Por otro lado, en la salud sexual y reproductiva, el estado tuvo políticas de contracepción y esterilización forzada, con claras intenciones de imponer un patrón de fecundidad en los pueblos indígenas (Menéndez, 2009). El caso de las esterilizaciones forzadas y la contracepción forzada en México de mujeres y varones indígenas comienza a ser estudiado y viene siendo denunciado por distintos pueblos indígenas y organizaciones de la sociedad civil.

Las mujeres han sufrido presiones, cuando no forzadas, para colocarse un DIUs, o realizar una OTB (oclusión tubaria bilateral). Asimismo, la partería tradicional y el saber biomédico han entrado en conflicto. Según Menéndez (2009), la presión que ejerció el sistema de salud por la esterilización quirúrgica de mujeres, también generó hospitalizaciones de los partos y mayor peso de las cesáreas; de este modo se realizaba la esterilización quirúrgica junto con la cesárea.

Estas acciones significan una alta violencia reproductiva, que atenta contra los derechos humanos, que

pesa de manera diferencial sobre las mujeres indígenas. Es interesante señalar que estos procesos, incluso las políticas públicas estatales, no son lineales, y existe una multiplicidad de programas que buscan promover una atención de salud intercultural. Algunos antropólogos críticos señalan que en muchas ocasiones estos programas, con buenas intenciones, terminan cooptando los saberes indígenas, otorgándoles un lugar subordinado y sin poner el diálogo real y en términos de participación a las comunidades en la organización de los servicios (Menéndez, 2016). Desde la interculturalidad crítica también se cuestiona la mirada parcial de la salud. La salud de los pueblos indígenas está atravesada por las condiciones de desigualdad estructurales, la expropiación de sus tierras, la vulneración de derechos, la discriminación permanente. No se puede pensar la salud sin considerar estas desigualdades. Ahora bien, qué nos aporta la perspectiva intercultural para pensar la salud sexual en la EIS.

En primer lugar, una reflexión sobre cómo la salud, las concepciones sobre el cuerpo, la sexualidad pero también la enfermedad y las estrategias de atención de las poblaciones difieren y están atravesados por una multiplicidad de determinaciones. Estas diferencias no deben ser pensadas como estancas, sino reconocer, especialmente en los saberes de la salud, que todas las personas y los grupos sociales entrecruzan diferentes saberes que combinan la medicina biomédica con la tradicional. En el caso de la salud sexual y reproductiva, los sujetos portan saberes, concepciones, representaciones y valores determinados culturalmente.

El caso de la violencia sexual y reproductivas que sufren los pueblos indígenas de México, que se encuentra también en otros países de América Latina, sirve de prueba para volver a postular, por un lado, que frente a las decisiones sexuales y reproductivas la respuesta siempre debe ser la autonomía. La EIS

debe valerse de esta perspectiva para fortalecer el principio rector de la autonomía de los cuerpos sobre las decisiones reproductivas. La salud y la atención de la salud debe estar guiada por la promoción de la autonomía de las personas y los pueblos. En segundo lugar, la valoración de los pueblos indígenas no debe caer en una mirada armoniosa sino que debe reconocer las múltiples desigualdades estructurales en las que viven estos pueblos y cómo estas desigualdades se traducen en peores condiciones de salud y violencia reproductiva.

6. Dimensiones éticas

Dentro de las recomendaciones éticas para la EIS en interculturalidad sobresalen la importancia de realizar una autocrítica sobre nuestras realidades y propulsar el respeto cultural hacia los otros. A partir de este trabajo crítico podemos cuestionar las relaciones de poder y jerarquías que sustentan a los saberes hegemónicos, basados en perspectivas monolíticas y racistas. Identificar estas dimensiones permite sortear obstáculos para un diálogo y convivencia intercultural. Debemos pensar los distintos modelos de conformación familiar, los vínculos que se generan y los valores que se transmiten, por ejemplo, qué pensar de qué manera y en cuáles contextos es posible la conformación de las familias nucleares o el hecho de decidir no tener hijas e hijos.

Sin caer en un relativismo cultural, es importante tener en cuenta cuáles son las condiciones de posibilidad y de desarrollo de ciertos modelos de subjetividad. Sin embargo, no debemos caer en una mirada estanca de las culturas, éstas van cambiando en el tiempo. Hay que propulsar para que ciertas prácticas y conductas que permiten una mayor autonomía de las identidades pueda ser desarrollada, por ejemplo el acceso a métodos anticonceptivos para las mujeres cis² o los varones trans³ o la apertura al respeto de otras identidades sexo afectivas que no se enmarquen dentro de la heterosexualidad obligatoria y de qué manera estas expresiones identitarias tienen una expresión cultural concreta.

Resulta necesario reconocer las violencia sistémicas a las que se han visto expuestas las comunidades y distintos colectivos a lo largo de la historia, pero no hay que caer en una mirada victimista, por el contrario, debemos propulsar una EIS que, tal como se indicó, apunte a un trabajo de mayor porosidad con discursos que habilitan mayores grados de autonomía y vidas menos coercitivas para ciertas identidades.

³ Ver término en el glosario, pág. 21

7. Dimensiones jurídicas

La EIS parte debe partir de una perspectiva de derechos humanos. Los derechos humanos son universales y le corresponden a cada persona por su condición de ser humano independientemente de la raza, sexo, religión idioma, edad, o consideraciones de otra índole. Así se señala en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En el derecho internacional, esta declaración que pretende incluir a toda la humanidad, fue complementada por otras declaraciones. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX surgieron declaraciones de derechos de mujeres (CEDAW, 1979), niños, niñas y adolescentes (1989), pueblos indígenas (2007), personas con discapacidad (2008).

Los movimientos sociales representantes de estos grupos denunciaron que el universalismo abstracto de la declaración de los derechos de toda la humanidad, invisibiliza las desigualdades sociales reales e impide el ejercicio pleno de sus derechos, se exigieron

declaraciones de derechos específicas. En el caso de la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas se reconocen todos los derechos humanos a los indígenas, pero tiene la particularidad de reconocer a las personas y a los colectivos como sujetos de derecho. Es decir, se contempla y explícita los derechos colectivos (Naciones Unidas, 2007).

Se ha postulado si existe una tensión entre la pretensión universalista de los derechos humanos y el relativismo cultural, es decir si la idea de derechos humanos desconocen las diferencias y particularidades locales. Según Gladys Acosta Vargas:

La universalidad se desarrolla sobre los mínimos estándares para el respeto de los derechos humanos de las mujeres, los hombres, los niños y los de toda persona en sus particulares circunstancias y, por ello, contra un mandato de derechos humanos no cabe oponer argumentos religiosos o de orden cultural (2003: 45).

Boaventura de Sousa Santos reconoce a los derechos humanos como una hermenéutica y retórica culturalmente construida en Occidente, que se pretende universal. Sin embargo, cuestiona la dicotomía entre el universalismo y el relativismo cultural y lo señala como falsa dicotomía. Propone diálogos interculturales y promueve una concepción mestiza de los derechos humanos: “una concepción que en lugar de recurrir a falsos universalismos, se organice como una constelación de significados locales mutuamente inteligibles, como redes de referencias normativas de apoderamiento” (2002: 69).

Esta perspectiva de derechos humanos e interculturalidad debe ser leída por la EIS para comprender, por un lado, que no hay dicotomías entre el relativismo cultural y los derechos humanos. Los derechos humanos funcionan como marco jurídico para luchar por mayor

**Los derechos humanos
funcionan como marco
jurídico para luchar por
mayor ampliación de
derechos y ciudadanía.
También funcionan como
marco ético de acciones.
La EIS, enmarcada en
derechos humanos, no entra
en contradicción
con el derecho a la
autodeterminación ni los
derechos culturales.**

ampliación de derechos y ciudadanía. También funcionan como marco ético de acciones. La EIS, enmarcada en derechos humanos, no entra en contradicción con el derecho a la autodeterminación ni los derechos culturales. En segundo lugar, nos permite reflexionar sobre las violencias. En muchas ocasiones las violencias se justifican en la cultura, las costumbres, las cosmovisiones. Los derechos humanos nos señalan que no debe utilizarse a la cultura o la diversidad cultural para justificar actos violentos. En tercer lugar, siempre es importante observar el rol del estado en la garantía y/o vulneración de los derechos humanos, como garantiza algunos y otros tiene mayor dificultad. En el caso de los pueblos indígenas la violación de derechos reproductivos es un hecho significativo y paradigmático de la tensa relación.

Herramientas

- **Partir de conocer la realidad**, la experiencia y los significantes culturales del alumnado. A través del diálogo y la escucha atenta; o a través de alguna herramienta de relevamiento (encuesta, foro). Identificar los valores, concepciones y mitos de las familias.
- **Realizar diagnósticos comunitarios**, a través de mapeo de actores locales (dentro de la escuela, en organizaciones donde acuden las estudiantes, en el sistema de salud); o árbol de problemas.
- **Promover una cultura del diálogo** y el encuentro de la diversidad cultural, que reconozca las diferencias culturales y cuestione la discriminación.
- **Valorar la diversidad cultural mexicana**, un abordaje posible puede ser a través del Censo de Población que a la consulta sobre lenguas indígenas ha incorporado la pregunta sobre la afrodescendencia. El censo permite también inscribir esa diversidad en contextos de desigualdades, constatando la mayor vulnerabilidad social de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- **Reflexionar sobre la discriminación en general** y la racial en particular. Desarrollar herramientas que promuevan el respeto y valoración por lo diferente, la empatía y la mirada crítica.
- **Indagar las concepciones de sexualidad** en otras culturas, a través del lenguaje. El ejemplo más reconocido son las muxes, sin embargo se puede indagar otros ejemplos.
- **Reconocer otros modelos de cuidado** a los biomédicos, la salud tradicional, las tendencias *new age* o el autocuidado, reconocerlos en la vida cotidiana. Construir una mirada crítica sobre el modo en que el sistema de salud se vincula con la salud tradicional.
- **La perspectiva de derechos** debe permear toda la práctica pedagógica, una mirada que fortalezca la autonomía de les estudiantes y supere el modelo tutelar. Indagar con el estudiantado sobre los propios derechos como adolescentes y el marco jurídico de los pueblos indígenas puede ser un modo de promover los derechos y fortalecerlos para exigir su cumplimiento.
- **Es importante construir una currícula de contenidos sobre EIS** acorde y pertinente a los contextos culturales particulares, respetuosas de las diversas narrativas, en cada contexto. Esto no implica una mirada desde el relativismo cultural que abandone el enfoque de derechos y feminista contra las violencias machistas.
- **La EIS no debe convertirse en una imposición** de lo urbano y occidental como un punto de vista superior, por el contrario debe visibilizar las necesidades de las comunidades. Tener una mirada y un trabajo situado permite evitar y perpetuar la discriminación.
- **Debemos retomar los saberes de los feminismos** comunitarios y sus aportes para pensar la EIS.
- **La EIS intercultural no debe limitarse a proveer** información en lenguas indígenas, que es una buena práctica y rompe barreras comunicativas. La mirada intercultural debe superar el bilingüismo para reconocer, valorar y poner a dialogar los saberes indígenas, no solo adecuar los saberes con pertinencia cultural sino que se debe poder

enmarcar las diferencias en las desigualdades estructurales. La perspectiva intercultural dota a la EIS de una actitud de escucha y respeto necesarias a la hora de abordar temáticas sensibles como es la sexualidad en la juventud.

- **Resulta importante conocer** cuáles son las prácticas y las palabras que más circulan como muestras de afectividad, cuáles son las herramientas que se valen los estudiantes para resolver conflictos vinculados a estereotipos de géneros y sexualidad. Se propone el trabajo de la empatía, ponerse en el lugar de la otra persona y preguntarnos cómo nos llevamos y dialogamos con las otras.
- **Se propone que se indague** sobre cuáles son las estrategias que poseen las estudiantes para tramitar subjetivamente el contacto con otras culturas, si experimentaron situaciones de violencia y/o discriminación.
- **Dentro de las recomendaciones éticas para la EIS** en interculturalidad sobresalen la importancia de realizar una autocrítica sobre nuestras realidades y propulsar el respeto cultural hacia los otros. A partir de este trabajo crítico podemos cuestionar las relaciones de poder y jerarquías que sustentan a los saberes hegemónicos, basados en perspectivas monolíticas y racistas. Identificar estas dimensiones permite sortear obstáculos para un diálogo y convivencia intercultural. Tenemos, por ejemplo, que pensar de qué manera y en cuáles contextos es posible la conformación de las familias nucleares o el hecho de decidir no tener hijas.
- **Reconocer las violencias sistémicas** que viven estas poblaciones.

Materiales

- **Resultados del Censo de Población 2020** para visualizar la diversidad cultural (lenguas indígenas, población afrodescendiente) y las desigualdades sociales <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?p=2960&ag=00#tabMCcollapse-Indicadores>
- **¿Cómo viven la interculturalidad las y los jóvenes indígenas urbanos?** <https://www.youtube.com/watch?v=Q9cZQrX9cBg?>
- **“Entendimos que estábamos sometidas y subordinadas gracias al feminismo”** Adriana Guzmán de Mujeres Creando <https://www.youtube.com/watch?v=CV0--RjTMBo>
- **Las mujeres indígenas: defensoras de la vida y los territorios, hacia un pensamiento descolonial** con Aura Cumes, antropóloga-investigadora maya-kaqchikel; Yásnaya Elena Aguilar, lingüista-escritora ayuujk <https://www.youtube.com/watch?v=Z9YZhHmieD0>
- **Mapeando el cuerpo- territorio.** Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. <https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- **Grafitis Mujeres Creando:** <http://mujerescreando.org/category/grafitis/>
- **Cartilla Mis derechos.** Pueblos Indígenas https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/100164/005_pueblos-indigenas.pdf
- **Cartilla de derechos sexuales de adolescentes y jóvenes.** <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Programas/VIH/Divulgacion/cartillas/Cartilla-Derechos-Sexuales-Adolescentes-Jovenes.pdf>

Glosario

AFROMEXICANES: es un término utilizado para identificar a la población mexicana de ascendencia africana.

PERSONA CIS persona cuya identidad y expresión de género se identifica con el sexo que le asignaron al nacer.

FEMINISMO COMUNITARIO O INDÍGENA examina la defensa de la autonomía del propio cuerpo de las mujeres y la defensa de los territorios. El concepto cuerpo-territorio le permite al feminismo comunitario visibilizar la violencia sobre el cuerpo de las mujeres como herramienta de dominación colonial, así como el abuso sexual del cuerpo de las mujeres por hombres de la comunidad y colonizadores, también la cosificación de los cuerpos que realiza el mercado, la invisibilización de los cuerpo que producen cuidados, la negación a la autonomía reproductiva y sexual de los cuerpo de las mujeres.

GRUPOS ÉTNICOS: son aquellas comunidades que comparten un origen, una historia, una lengua, y unas características culturales y/o rasgos físicos comunes, que han mantenido su identidad a lo largo de la historia como sujetos colectivos.

INTERCULTURALIDAD: implica abordar críticamente la diversidad de los procesos culturales y la modalidad de sus intercambios, adoptando el paradigma de la relación intersubjetiva, es decir, del diálogo. Se trata de una relación que coloca a las interlocutoras en un mismo nivel de valoración y reconocimiento, involucrándolas en un diálogo mutuamente gratificante y enriquecedor y se orienta a generar actitudes de respeto recíproco e interacciones mutuamente enriquecedoras.

INTERCULTURALIDAD CRÍTICA: hace referencia no sólo al reconocimiento de la diferencia cultural y la apuesta al diálogo en igualdad de condiciones y participación tal como lo hace la interculturalidad, implica una mirada crítica en la medida que inscribe esas diferencias en desigualdades estructurales y relaciones de poder. En el caso de los pueblos indígenas lee las diferencias y las relaciones con la cultura dominante en términos de colonialismo.

PERSONA TRANS persona cuya identidad y expresión de género no se identifica con el sexo que le asignaron al nacer

RAZA: La palabra raza no designa una realidad biológica o física sino una construcción histórico-política sobre la base de un fundamento biológico o físico de diferencia. Es producto de contextos de dominación económica y política y se basa en una diferencia insalvable, en un sentido de esencialismo.

RACISMO: ideas o teorías basadas en la superioridad de una raza o de un grupo de personas de un determinado color u origen étnico, o que pretenden justificar o promover el odio racial y la discriminación racial.

SALUD INTERCULTURAL: hace referencia a las diferentes ideas y prácticas en el proceso de salud y enfermedad que se articulan en las estrategias de cuidado y las acciones de prevención y solución a la enfermedad, al accidente y a la muerte en contextos pluriétnicos.

EDUCACIÓN BANCARIA: en esta práctica educativa dominante los estudiantes son considerados vacíos de saber y conocimientos; los educadores transmiten y

depositan en ellas el saber, se privilegia la transmisión y repetición de la información, sin contemplar la realidad ni la crítica al mundo.

EDUCACIÓN LIBERADORA: reconoce a les educandes como sujetos con saberes y capacidad de conocer y de construir conocimiento. Esta consideración altera la relación educador-educando; ya no es le educadore que entrega el conocimiento al educando, sino que se construye conocimiento en ese diálogo; y el acto de aprendizajes es un acto transformador para ambas. Esta práctica pedagógica parte del mundo, esto significa que es una práctica situada cuyo punto de partida es la realidad y las visiones de mundo de las educandas. Por último, la práctica pedagógica invita a comprender el mundo y sus opresiones para transformarlo, la práctica pedagógica es una práctica política.

Bibliografía

- ACOSTA VARGAS, GLADYS** (2003) *La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención sobre los Derechos del Niño: hacia la ciudadanía plena para niños, adolescentes y mujeres* en Faur. Eleonor y Alicia Lamas (comp) Derechos Universales, Realidad Particulares. Reflexiones y herramientas para la concreción de los derechos humanos de mujeres, niños y niñas. UNICEF.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS** (2002) *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos en El otro derecho*. Nro 28 Julio 2002. ILSA, Bogotá. Disponible en https://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/Sousa%20-%20Concepci%C3%B3n%20multicultural%20de%20DDHH.pdf
- COLECTIVO MIRADAS CRÍTICAS DEL TERRITORIO DESDE EL FEMINISMO** (2017) *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Disponible en <https://miradas-criticasdelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- FORNERO, AGUSTINA Y CAROLINA ARTAZA** (2018) *¿Infantilización o feminización indígena? Reflexiones conceptuales para pensar el mestizaje* en Cruz, Gustavo (coord.) *Sujetos políticos indígenas: indigenismos, mestizaje y colonialismo*. TeseoPress Design. Disponible en <https://www.teseopress.com/indigenas/front-matter/coleccion-pensamiento-latinoamericano/>
- FREIRE, PAULO** (2008) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- GARGALLO, FRANCESCA** (2006). *Las ideas feministas latinoamericanas*. Disponible en <http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/las%20ideas%20feministas%20latinoamericanas.pdf>
- GARGALLO, FRANCESCA**. (2007) *Feminismo Latinoamericano*. Revista Venezolana de Estudios de la Mujer [online]. vol.12, n.28, pp.17-34. ISSN 1316-3701.
- HÉAU-LAMBERT, CATHERINE, & RAJCHENBERG S., ENRIQUE**. (2013). *La reivindicación política de los conceptos de raza e indianidad en el zapatismo y neo-zapatismo*. *Cultura y representaciones sociales*, 7(14), 46-66.
- LERÍN PIÑÓN, SERGIO** (2004) *Antropología y salud intercultural: desafíos de una propuesta* en Desacatos No 15-16, Ciudad de México. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2004000200007
- MARGUILIS, MARIO** (2017). *Nuestros "negros" e-@tina*. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, 15, 60, 1-17
- MÉNÉNDEZ, EDUARDO** (2009) *De racismos, esterilizaciones y algunos otros olvidos de la antropología y la epidemiología mexicana* en Revista Salud Colectiva. 5 (2) , mayo-agosto 2009. Disponible en <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/258/259>
- MÉNÉNDEZ, EDUARDO** (2016) *Salud intercultural: propuestas, acciones y fracasos* en *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(1):109-118, 2016 Disponible en <https://doi.org/10.1590/1413-81232015211.20252015>
- NACIONES UNIDAS** (2007) Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Disponible en https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- WALSH, CATHERINE** (2007) *Interculturalidad, colonialidad y educación* en Revista Educación y Pedagogía. Vol XIX núm 48. Mayo - agosto 2007. Disponible en https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/ago-ra/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- WALSH, CATHERINE** (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Disponible en https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf

Manual sobre el enfoque de interculturalidad
para la Educación Integral de la Sexualidad



SABERES
en intercambio