



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**Debate público en torno a las políticas de
educación sexual en Nicaragua (2003-2016):
Una mirada crítica feminista**

Adriana Patricia Trillos Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género

Bogotá, Colombia

1º Diciembre 2016

**Debate público en torno a las políticas de
educación sexual en Nicaragua (2003-2016):
Una mirada crítica feminista**

Adriana Patricia Trillos Rodríguez

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Estudios de Género

Directora:

Magister en Género y Etnicidad. Doctora en Humanidades. Camila Esguerra
Muelle.

Codirectora:

Doctora en Ciencias Sociales. Dora Isabel Díaz.

Línea de investigación:

Biopolítica y sexualidades.

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Estudios de Género

Bogotá, Colombia

1º Diciembre 2016

Dedicatoria

A mi Casa Armada. Espiral Fecunda.

Agradecimientos

A Camila Esguerra, mi directora de tesis, por su paciencia, acompañamiento y guía vital en el proceso de esta investigación.

A Patricia y Eliécer por llevarme a la librería Vanguardia y comprar la Semana Cómica. Por Ser, por Estar.

A la profesora Dora Isabel Díaz por su seguimiento y valiosas observaciones metodológicas a este trabajo.

A la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, en especial a Mara Viveros por el convencimiento de asumir el desafío e impulsar este proyecto.

A Maria Teresa Blandón por abrir y compartir como feminista, sus experiencias históricas, francas y combativas.

A Jorge Navas, sociólogo nicaragüense de gran experiencia, por sus valiosos aportes y compartir interesantes charlas sobre la realidad sociopolítica de Nicaragua.

A Evelyn Carrasco y Jessica Martínez por sumar libros elementales a la biblioteca feminista y diálogos oportunos a las preguntas sobre nuestras vidas como mujeres en Nicaragua.

A mis compañeras y amigas Gina Suárez, Natalia Moreno, Carolina Rodríguez, Danny Ramírez, Juliana Quecan y Cindy Caro por las complicidades en la distancia.

A Chrisnel Sánchez por el calorcito de su hogar en Bogotá, la ternura de su pequeño hijo, y Nicaragua en su amistad.

A mi equipo de contención, Alberto León, Amanda Flores, Elsa Flores, Tatiana Ramírez y Meilin Siu, por su presencia histórica en mi vida.

A German Pomares, mi Gran hermano mayor, por resistir con la Vida a tantas tormentas.

Resumen

Apoyada en los principios del Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva Feminista (ACDF), hago un recorrido genealógico durante el período 2003-2016, para entender cómo en Nicaragua se han ensamblado los discursos de poder político-religiosos en el debate público en torno a la retórica contenida en algunos textos concernientes a las políticas de educación sexual en las escuelas públicas del país. No intento hacer entonces un análisis crítico del discurso con toda la profundidad que esto requiere, sino más bien evidenciar algunas de las líneas retóricas de los discursos que están en juego en el debate público alrededor de las políticas de educación sexual en Nicaragua, en el período señalado. De esta manera, pretendo poner en evidencia los “arreglos” que se manifiestan entre Estado e Iglesia como reflejo de este ensamblaje, las estrategias de las que se ha servido para lograrlo y los intereses a los que responde. Hago una revisión de algunas notas de prensa delimitadas en el período 2003-2016, así mismo, analizo algunos apartes manuales de educación sexual. Finalmente, a través de entrevistas incidentales, examino cómo estas formas de negociación política, conforman una agenda pública antifeminista que afianza y legitima el poder biopolítico de quienes regulan e intervienen en las políticas de educación sexual por medio de la autoridad moral, en un intento por restaurar los valores de una nación católica característica de una época dictatorial de mediados del siglo XX.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso Feminista; Debate Público; Agenda Antifeminista; Pequeña Iglesia; Cuerpos Católicos; Teopolíticas; Biopolíticas; Educación Sexual; Nicaragua.

Abstract

I do a genealogical examination through the period 2003-2016, based on the key principles of Feminist Critical Discourse Analysis (FCDA), to understand how in Nicaragua, political-religious power discourses in public debate have been assembled regarding the rhetoric of certain texts related to sexual education policies in public schools. My attempt is not to deepen into an analysis as FCDA requires, but to show some of the rhetoric aspects of the discourses involved in public debate regarding sexual policies in Nicaragua during the selected period. I intend to show the arrangements between the Church and the State as a reflection of this assembly, the strategies that have helped to achieve it, and the interests it responds to. Through press, manuals of sexual education and incidentals interviews, I examine how these forms of political negotiation configure a public anti-feminist agenda. An anti-feminist public agenda that reaffirms and legitimizes the biopolitic power of those who battle for moral regulation of the sexual education policies, as an intent to rescue the values of a catholic nation and their sexed bodies.

Key words: Feminist Critical Discourse Analysis; Public Debate; Anti-feminist Agenda; Little Church; Catholic Bodies; Teopolitics; Biopolitics; Sexual Education; Nicaragua.

Contenido

| | |
|--|-----------|
| Resumen | IX |
| 1. Capítulo 1: Introducción | 2 |
| 1.1. Metodología..... | 2 |
| 1.1.1. <i>Métodos, herramientas y rutas.</i> | 2 |
| 1.1.2. <i>Epistemologías feministas: su lugar en este estudio.</i> | 11 |
| 1.1.3. <i>Aproximándome al tema de investigación.</i> | 15 |
| 1.2. Aproximación teórica..... | 18 |
| 1.2.1. <i>Educación, religión, política y sexualidad en Nicaragua: aportes conceptuales desde el feminismo nicaragüense (1980-2016).</i> | 18 |
| 1.2.2. <i>Otras nociones teóricas.</i> | 24 |
| 2. Capítulo 2: El Contexto y sus antecedentes | 29 |
| 2.1. Negociando la educación sexual en Nicaragua..... | 29 |
| 2.2. Estado e Iglesia: por una agenda anti-feminista..... | 35 |
| 3. Capítulo 3: La Retórica de las políticas de educación sexual..... | 48 |
| 3.1. Entre las políticas públicas y la educación sexual: esbozo de una ruta fracturada. | 48 |
| 3.1.1. <i>Estructura discursiva de los “Manuales para la Vida”: tres momentos.</i> | 54 |
| 3.2. Consejería Escolar: simulaciones de una educación integral en sexualidad..... | 63 |
| 4. Capítulo 4: Teopolíticas de la Sexualidad | 68 |
| 4.1. La otra “pequeña iglesia”. | 68 |
| 4.2. Cuerpos católicos [cuerpos sexuados]: moralización de la educación de la sexualidad. ... | 72 |
| 5. Capítulo 5: Conclusiones y balances..... | 78 |
| Bibliografía..... | 83 |

1. Capítulo 1: Introducción

1.1. Metodología.

1.1.1. Métodos, herramientas y rutas.

El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación *Biopolíticas y Sexualidades*. Su delimitación cronológica (2003-2016), está marcada por tres momentos coyunturales claves: (1) el estallido en 2003 de un intenso debate público sobre la elaboración del primer manual de educación de la sexualidad en las escuelas de Nicaragua, cuyo manejo mediático nacional puso en el centro de atención viejas tensiones entre los grupos más conservadores de la Iglesia Católica y los grupos feministas, defensores de los derechos sexuales y reproductivos de jóvenes y mujeres; (2) la intervención directa en 2006, de jerarcas religiosos y personas autonombradas guardianes de la moral y de los valores, en la edición del contenido de dicho manual, con aprobación del Estado; y (3) el retorno del gobierno sandinista en 2007 a la fecha, que transitó de un modelo político socialista “revolucionario” a uno socialista “cristiano”¹, en reconciliación con la Iglesia.

Apoyada en los principios del Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva Feminista (ACDF), hago un recorrido genealógico durante el período 2003-2016, para entender cómo en Nicaragua se han ensamblado los discursos de poder político-religiosos en el debate público en torno a la retórica contenida en algunos textos concernientes a las políticas de educación sexual en las escuelas públicas del país. No intento hacer entonces un

¹ Según la propaganda oficial, la consigna del partido Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en los años 80 era “Patria Libre o Morir”. A partir de 2006, pasó a ser “Cristiano, Socialista y Solidario”.

análisis crítico del discurso con toda la profundidad que esto requiere, sino más bien evidenciar algunas de las líneas retóricas de los discursos que están en juego en el debate público alrededor de las políticas de educación sexual en Nicaragua, en el período señalado. De esta manera, pretendo poner en evidencia los *arreglos* que se han ido manifestando entre Estado e Iglesia como reflejo de este ensamblaje, las estrategias de las que se ha servido para lograrlo y los intereses a los que responde. Hago una revisión de algunas notas de prensa delimitadas en el período 2003-2016, seleccionadas bajo criterios de contenido que indicaran: a. posicionamientos frente al tema de la educación sexual en las escuelas de Nicaragua en un medio público de comunicación; b. pronunciamiento político individual y/o institucional acerca de los manuales involucrados en el tema en cuestión; c. pronunciamiento religioso de la Iglesia Católica de Nicaragua y de otras instituciones religiosas. Así mismo, analizo algunos apartados, contenidos en los tres manuales de educación sexual a partir de criterios más específicos: a. omisiones y/o inclusiones de las categorías *Género, Sexualidad, Identidad-es Sexual-es, Maternidad/Paternidad, Sexualidades no normativas, Aborto*; b. el enfoque asignado a cada una de las categorías de interés en analizar; c. y el “para qué” argumentado en cada uno de ellos en el marco de qué políticas. Finalmente, a través de entrevistas incidentales, examino cómo estas formas de negociación política, conforman una agenda pública antifeminista que afianza y legitima el poder biopolítico de quienes regulan e intervienen en las políticas de educación sexual por medio de la autoridad moral, en un intento por restaurar los valores de una nación católica característica de una época dictatorial de mediados del siglo XX, y recuperar sus cuerpos sexuados.

Como aproximación analítica, el ACD Feminista es muy útil para examinar la complejidad de las relaciones de poder hegemónicas. En este trabajo, ha sido de particular interés debido a las propuestas de transformación política y social que permite construir por medio de evidenciamiento de formas cada vez más sofisticadas de desigualdad de género (Lazar, 2007) en las políticas públicas de educación sexual en Nicaragua. Asumir este enfoque, implica entender la opinión pública y el debate que ésta genera, como construcciones discursivas dominantes que reproducen y mantienen estructuras de poder jerárquicamente ordenadas, difícilmente cuestionables en la esfera pública.

La lingüista Michelle Lazar (2007: p.145), especialista en estudios feministas del discurso, propone cinco principios para la práctica del ACD Feminista, claves en el desarrollo de variadas estrategias analíticas al momento de desplegar los discursos: (1) Interés por un *activismo analítico* que busque combatir radicalmente los arreglos sociales desiguales, valiéndose de la crítica a los discursos y prácticas sociales que sostienen un orden social patriarcal. Tales arreglos son hegemónicos al presentarse como naturales y complementarios de las relaciones de poder; (2) Valoración sobre el hecho de que la prevaleciente concepción de *género* es entendida como una estructura ideológica que impone una dicotomía social basada en la diferencia sexual, privilegiando sistemáticamente a los hombres como grupo, y desempoderando a las mujeres como grupo; (3) Necesidad de abordar el *género y las relaciones de poder* en sus múltiples y complejas formas, entendiendo que éstas no operan de la misma manera por y para las mujeres en todos lados, ni de manera aislada, sino en intersección con otras estructuras de poder. En este sentido, las relaciones de poder y dominación pueden ser discursivamente combatidas en medio de la lucha que producen para el mantenimiento de los intereses en disputa; (4) En la misma línea, se hace posible contribuir a la (de)construcción discursiva del género cuando ésta resiste y transforma el orden social que los discursos reproducen y mantienen; (5) por último, es necesario apostar por una *reflexividad crítica feminista* que permita cuestionar el orden de género preestablecido, el cual condiciona el acceso de las mujeres a la esfera pública.²

Recurrí a fuentes de información primaria que me permitieran aproximarme a las estructuras discursivas por analizar y al contexto en el que fueron producidas como parte del debate que éstas generaron durante el período de estudio. Mi trabajo entonces se enfoca por un lado, en un análisis *contextual* de este debate público, y por el otro, en su análisis *argumentativo*, es decir, en todos aquellos recursos lingüísticos que validan unas opiniones y no otras, en torno a un tema público considerado problema social. Para ello revisé notas de prensa con fechas entre 2003 y 2008; 2 comunicados oficiales de la Conferencia Episcopal de Nicaragua; 3 manuales de educación de la sexualidad producidos en 2003, 2006 y 2010 respectivamente; y realicé 8 entrevistas incidentales entre noviembre 2015 y

² Del texto en inglés: *Articulating a feminist discourse praxis*. Traducción propia.

mayo 2016 a personas que participaron activamente del debate, y que han estado involucradas como funcionarias públicas, activistas, consultoras y autoras/es en el tema de la educación sexual en las escuelas.

1. María Teresa Blandón (Matiguás, 1961), es una activista feminista y ex-guerrillera nicaragüense, que desde 1994 dirige el Programa Feminista La Corriente en Nicaragua, una organización no gubernamental que “promueve activamente la acción colectiva en el espacio público para defender todos los derechos de las mujeres”. Su experiencia como combatiente, luego como militante durante la Revolución, además de su formación profesional en sociología y en estudios de género, le han permitido a Blandón asumir un posicionamiento crítico y beligerante frente al desempeño de las instituciones del Estado y de la Iglesia en Nicaragua, con respecto a temas vitales relacionados con la violencia hacia las mujeres y el derecho a la educación sexual laica y pública. Es una líder feminista de mucho prestigio y reconocimiento internacional que forma parte activa del Movimiento Feminista de Nicaragua desde su constitución.

Mi primera comunicación con Blandón fue hace aproximadamente 5 años, cuando comencé a colaborar con La Corriente, pero fue como investigadora que me acerqué a ella en busca de interlocución y perspectiva sobre lo que como feministas consideramos una amenaza grave a la vida y la salud de las mujeres en Nicaragua: la impunidad del Estado frente a la realidad de los femicidios, la violencia sexual y el aborto. Además de la entrevista, Blandón facilitó dos de los recursos documentales más importantes de esta investigación: una selección de artículos y notas de prensa publicados entre 2003 y 2009, que reflejan la controversia del debate en torno a la educación sexual; y la Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad, el segundo manual intervenido en 2006 por un grupo élite de líderes religiosos, “notables personalidades”³ y curriculistas, cuya edición quedó en versión borrador y circuló de manera privada.

2. María Auxiliadora Lacayo (Managua, 1948), es psicopedagoga, especialista en educación. Trabaja hace muchos años como docente universitaria y consultora independiente, colaborando con diversas instituciones en temas de Salud Sexual y

³ Término que utiliza el entonces ministro de educación, Miguel Ángel García en la carta de introducción a la Guía.

Reproductiva. Es co-autora de Educación para la Vida: Manual de Educación de la Sexualidad, el primer documento que en 2003 presentara el Ministerio de Educación de Nicaragua con el apoyo financiero y técnico del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Lacayo estuvo en medio de la controversia que provocó el anuncio de dicho manual y fue una de las primeras en pronunciarse en defensa del documento en los medios de comunicación, expresando abiertamente su indignación por las reacciones “escandalosas” que tuvieron grupos religiosos y conservadores de mucha influencia política en el país. Para esta investigación, Lacayo facilitó una de las pocas versiones impresas que quedan de este manual, cuya versión digital ya no está disponible.

3. Irene Agudelo Builes (Managua, 1971), es una comunicadora nicaragüense con estudios de Maestría en Ciencias Sociales con especialización en modernidad social y cultural, en la FLACSO, México (1996-1998) y en Estudios Culturales con énfasis en memoria, cultura y ciudadanía en el Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA) (2015-2016). Es co-autora de Educación de la Sexualidad: Guía Básica de Consulta para Docentes, el tercer manual que el Ministerio de Educación presentara pública y oficialmente en 2010. El único manual que finalmente fue publicado y distribuido en las escuelas públicas del país. Agudelo ha desarrollado su trabajo de investigación en temas de memoria, otredad, género, juventud y cultura política. *El discurso sobre el otro: La imagen del enemigo Contra y sus usos políticos en la Nicaragua de los ochenta* es el título de su trabajo de tesis más reciente (2016). En él analiza las representaciones de enemigo en la figura del Contra difundidas a través del diario oficial del FSLN, Barricada. La investigación propone intervenir esa memoria a partir de archivos como la fotografía, testimonios, entre otros. La tesis se enmarca en un proyecto de investigación que estudia la identidad de la contrarrevolución en el período de los ochenta. De ahí la importancia de la mirada que Agudelo aporta sobre la juventud en su entrevista para mi investigación.
4. Chantal Pallais (Managua, 1951), es psicóloga con una maestría en educación con énfasis en educación especial de la Universidad de Washington, Seattle, y cursó estudios de psicología infantil en España. Ha trabajado en el Ministerio de Salud y en el Ministerio de Educación de Nicaragua. Su experiencia y líneas de investigación están relacionadas

con temas de desarrollo humano, comunitario, educación de la sexualidad y derechos sexuales y reproductivos. Su trayectoria se ha enfocado principalmente en niñez, adolescentes y jóvenes. Durante muchos años (1995-2010), fue Oficial de Adolescentes del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Nicaragua, y el enlace entre Estado, instituciones de la sociedad civil y organizaciones no gubernamentales, para la coordinación del proyecto que financió la guía de educación de la sexualidad. No sólo conoce de cerca las necesidades de educación sexual en el país, sino también las tensiones y las voces involucradas durante el debate público que provocó el tema.

5. Shayron Tower Sjogreen (Corn Island, 1998), es un comunicador afro nicaragüense de 18 años con múltiples talentos (entre otras cosas, es bloguero, editor gráfico, pintor, fotógrafo y pianista). Actualmente estudia Comunicación Social en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), con sede en la ciudad de León. Ha sido un destacado promotor ambiental, cultural y juvenil de su comunidad. Tal y como lo describe en la autobiografía de su blog⁴, “desde muy joven ha participado en varios espacios sociales y culturales, brindando su apoyo y aportando al desarrollo de su comunidad y región”. Entre los cargos sociales y aportes más destacados que Tower ha tenido, está el de promotor de la Asociación Campaña Costeña Contra el Sida (ACCCS), a la cual se integró en 2008, y que luego sirvió de experiencia para involucrarse en el programa Voz Joven (2009) como presidente del Concejo Municipal de Adolescentes y Jóvenes (COMAJ), con sede en Corn Island (una pequeña isla ubicada en la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur) en Nicaragua. El programa Voz Joven es el único proyecto documentado que se conozca, ha contado con el apoyo financiero del gobierno local y municipal. Este dato particular, que además escapa a las limitaciones de presupuesto que normalmente asignan los ministerios de salud y de educación en el resto del país, es un criterio de interés para este trabajo.

6. Martha Claudina McEwan, es docente y psicóloga y trabaja hace 9 años como asesora técnica departamental en Consejería de la Comunidad Educativa (antes Consejería Escolar) del Ministerio de Educación, en el Departamento de Matagalpa, al norte de

⁴ <http://www.shayrontower.com/p/autobiografia.html>

Nicaragua. McEwan ha vivido las diferentes transformaciones administrativas y curriculares tanto de la Consejería como del Ministerio, desde el retorno del gobierno sandinista en 2007. Su función principal es coordinar el trabajo de la Consejería a partir de lo que el Ministerio llama Comunidad Educativa como nueva estrategia para involucrar a los docentes, la familia, y los estudiantes, y así monitorear y dar seguimiento a sus necesidades de orientación. Para este trabajo, obtuve los datos de contacto de McEwan, gracias a una base de datos facilitada por Gloria Moncada, coordinadora de la oficina de Consejería, con quien me comuniqué directamente luego de múltiples intentos por coordinar el contacto a través del Ministerio, sin lograrlo.

7. Verónica Hernández es también docente y psicóloga, y de la misma forma que McEwan, ejerce hace 8 años su trabajo como asesora técnica departamental en Consejería de la Comunidad Educativa en el Departamento de Rivas, al sur de Nicaragua. La entrevista con Hernández fue realizada vía telefónica en vista de las limitaciones geográficas por un lado, y de las dificultades de acceso al Ministerio por el otro.
8. Juan Pablo Gómez (Managua, 1983), autor del libro ‘Autoridad/Cuerpo/Nación: Batallas culturales en Nicaragua (1930-1943)’, publicado en 2015, tiene un *Ph. D.* en Estudios de Cultura y Literatura Latinoamericana de la Ohio State University, y una Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente, trabaja como investigador y profesor titular del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la Universidad Centroamericana (IHNCA-UCA), y como coordinador docente de la maestría en Estudios Culturales con énfasis en memoria, cultura y ciudadanía. Mi interés en abordar el trabajo de Gómez, surgió a partir de su investigación sobre los procesos culturales significativos del siglo veinte nicaragüense que sedimentaron patrones de autoridad y configuraron ciudadanías que constituyen su soporte real como lazo social y práctica discursiva. En ella, Gómez analiza las intersecciones entre autoridad, cultura y ciudadanías entre 1930 y 1943 en tres sectores de la sociedad nicaragüense: intelectuales, culturas católicas y culturas militares. Lo que consideré oportuno abordar con este autor para mi investigación, fue particularmente su análisis con respecto a las culturas católicas, donde examina los encadenamientos entre

catolicismo y nación y sus efectos en la configuración de ciudadanías de la época. A partir de este planteamiento, desarrollé una de mis categorías de análisis.

La revisión bibliográfica durante el proceso de investigación, permitió dar cuenta de las dificultades que existen en la tarea de rastrear y acceder a la información que se busca cuando se investiga en Nicaragua. En muchos casos, las fuentes de información están dispersas, no están debidamente clasificadas, no están disponibles, o peor aún, han sido borradas del registro digital.⁵ ¿Qué estudios se han realizado sobre educación sexual y políticas públicas? ¿A qué fecha y contexto corresponden? ¿Qué dicen, quiénes son sus autores/as? Si están disponibles, ¿dónde, en qué formato, en qué idioma? Para esta investigación en particular, la búsqueda involucró visitas a bibliotecas privadas de acceso controlado, como la de la Universidad Centroamericana en Managua, la del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA), adscrito a la misma universidad; a centros de documentación de organizaciones feministas (el de la ONG Puntos de Encuentro fue cerrado y el material fue distribuido a otras ONGs en todo el país. El sitio digital sigue disponible, pero está desactualizado y no contiene todo el material al que se podía acceder en físico); y a dos bibliotecas de acceso público: la Biblioteca “Rubén Darío”, del Banco Central de Nicaragua en Managua –cuyo acceso está inhabilitado desde diciembre 2015 debido al colapso del techo sobre los libros–, y la biblioteca La Malinche de la ONG feminista La Corriente en Managua, donde tuve acceso a dos de mis fuentes principales de análisis: (1) notas de prensa (recortes de periódico); (2) y la Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad, en su versión borrador, de la cual hablaré más adelante. Otras fuentes de información por medio de sitios digitales, conteniendo inicialmente las palabras claves *Educación Sexual y Políticas Públicas* en Nicaragua, fueron de utilidad.

⁵ Uno de los muchos ejemplos es el del primer manual de Educación de la Sexualidad del Ministerio de Educación de Nicaragua financiado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) en 2003, el cual estuvo disponible en el sitio web de la misma organización durante un tiempo indefinido luego de su publicación y actualmente no lo está. Accedí a la versión impresa gracias a una de sus autoras técnicas, quien conserva uno de los 500 ejemplares que se produjeron para pilotaje. Otro ejemplo es el de algunos recortes de periódico, cuya versión electrónica tampoco está registrada en los archivos de los sitios web oficiales respectivos.

Debido a estas dificultades bibliográficas y de acceso a las fuentes, inicié un *blog* llamado ‘Ilustrada Nicaragua’⁶, nombrado así en reconocimiento a la “Revista Femenina Ilustrada”, primera revista de enfoque feminista que se publicó en Nicaragua (y la primera en su categoría a nivel centroamericano) entre 1918 y 1920, editada y dirigida por la educadora feminista nicaragüense Josefa Toledo (1866-1962). El propósito principal del blog Ilustrada es disponer de manera organizada y reseñada, en formato electrónico, todas las investigaciones, artículos, informes y ensayos sobre estudios feministas en Nicaragua que se vayan compilando, cuyas publicaciones están en buena parte, sujetas al control bibliográfico de sus respectivas entidades editoriales y a la regulación de derechos de autor y de publicación. Este es el caso, por ejemplo, de las producciones editadas por universidades o instituciones académicas extranjeras. Muchas de ellas se desconocen porque quedan “fuera del registro” o precisamente porque sus autores controlan su publicación y divulgación (y los espacios donde esto ocurre). Por un lado, aunque talvez estoy haciendo una obvia referencia legal, aceptada social y comercialmente, considero problemático e incoherente que la producción de conocimientos científicos sobre las realidades de un país –académica o no–, se pierda en una nebulosa regulatoria que ubica la información a un nivel inalcanzable y privilegiado. Por eso, desde Ilustrada como plataforma virtual, propongo ir construyendo poco a poco, una biblioteca digital que permita visibilizar la producción de conocimiento no accesible por otros medios, dejando así constancia de una lógica de “borramientos” bibliográficos, sus contextos de producción y su utilidad.

Por otro lado, las normativas de control bibliográfico que existen en Nicaragua aún tienen focos importantes de fuga, pues hasta hace muy poco (2007) se comenzó a abrir el debate sobre la importancia del acceso a la información que se produce en y sobre el país, en su desarrollo socio-económico (Campbell, 2016: 66), y por más que ha habido intentos por mantener actualizado el catálogo de la Bibliografía Nacional de Nicaragua, predomina el registro de producción comercial, dejando a un lado la producción académica, institucional y colectivo-popular.

⁶ <http://ilustradanicaragua.blogspot.com/>

No pretendo hacer un análisis extenso sobre la producción, regulación y registro bibliográfico en Nicaragua, pero sí considero importante hacer énfasis en la necesidad de proponer espacios de fácil y libre acceso, que centralicen las búsquedas bibliográficas especializadas sobre feminismos nicaragüenses y todas las temáticas adherentes a éstos, que faciliten la disponibilidad de la información a quienes investigan en y sobre Nicaragua.

1.1.2. Epistemologías feministas: su lugar en este estudio.

A lo largo de trece años como terapeuta y facilitadora he aprendido formas cada vez más estratégicas de entender las historias que me comparten individual y colectivamente, y los mecanismos psicológicos que se ven involucrados en cada una de ellas. Como en todo proceso de interacción con las personas que las cuentan, no hay una sola mirada, ni una única postura desde donde pensar, sentir y actuar para relacionarse con ellas. Tampoco es una pura cuestión metodológica que en el ejercicio obediente de su aplicación, garantice resultados deseados o predecibles, sino posibilidades abiertas por ser exploradas dentro de una dimensión considerada subjetiva.

En este sentido, frente a la tarea de investigar, esas posibilidades son una entrada a la dimensión reflexiva del conocimiento, la cual me permite plantear antes que todo, el posicionamiento epistemológico que asumo en mi investigación. ¿Cómo me sitúo en las relaciones de poder en general y en particular de las que se derivan de este trabajo de investigación? ¿Cuál es mi punto de partida con respecto a la elección del tema por investigar y la forma de entrar al terreno que quiero conocer?

En este trabajo, parto de la crítica que hacen las epistemologías feministas al análisis androcéntrico de las ciencias sociales, cuya tradición investigativa ha sido interrogarse sobre la vida social únicamente desde las experiencias de los hombres, construyendo así el concepto del “Hombre”, sujeto singular y universal de la especie humana, tan usado también en el estudio de las ciencias naturales. Formular preguntas acerca de fenómenos sociales desde las experiencias de las mujeres, supone atender sus propios objetivos, intereses y necesidades, no a los de las instituciones sociales, familiares, médicas o estatales (Harding,

1987: 8), pero también supone –en palabras de Harding–, situar a quien investiga, en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio:

Si queremos entender cómo nuestra experiencia diaria llega en las formas en que lo hace, tiene sentido examinar críticamente las fuentes de poder social. Los mejores estudios feministas van más allá de estas innovaciones [...] insisten en que la investigadora/investigador se sitúe en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de este modo, el proceso entero de la investigación para el análisis de sus resultados. Es decir, la clase, la raza, la cultura, los supuestos sobre el género, las creencias y los comportamientos de la investigadora o del investigador mismo, deben ser situados dentro del marco del cuadro que ésta/e intenta pintar [...] Es así como quien investiga, aparece no como una voz de autoridad invisible y anónima, sino como real e individualmente histórica, con deseos e intereses concretos y específicos (Harding, 1987: p. 9. Traducción propia).

Pensadoras feministas como Donna Haraway (1995) y Sandra Harding (1987), han criticado las pretensiones epistemológicas de universalidad, neutralidad y objetividad que defiende el enfoque positivista. Para dichas autoras, es importante entender que la mirada política y particular de quien investiga, está inmersa de forma intrínseca en el proceso mismo de la investigación, y que los conocimientos se articulan a la historia personal, al lugar y al contexto sociopolítico en el que éstos se producen. Conuerdo plenamente con esta crítica y la asumo como un postulado epistemológico básico que enmarca el presente estudio.

La mirada imparcial, neutral –aunque se presente como tal–, no existe, y no busca validarse como única y totalizante, sustituyendo otras miradas. En realidad, puede coexistir entre esas miradas situadas desde esos otros lugares, pero entendiéndolas como igualmente encarnadas y como el resultado de relaciones de poder que históricamente han ubicado el conocimiento de las mujeres en el campo del prejuicio y la subjetividad. Es importante señalar que tras una larga trayectoria de producción masculinista, asumida además como verdadera, la subjetividad ha sido asociada a una supuesta incapacidad cognitiva de las

mujeres, y en el ámbito académico, a un déficit de rigor científico. La propuesta feminista la asocia, en cambio, al compromiso político que requiere el punto de vista parcial.

En este trabajo, no sólo me interesa situarme críticamente frente al conocimiento que pretendo producir, sino también identificar los posicionamientos culturales, personales y políticos que han atravesado mi vida y mi experiencia como mujer nicaragüense, y que por lo tanto han influido en mi tarea como investigadora hasta ahora. Los valiosos aportes de Haraway sobre los conocimientos situados han sido cruciales para las investigaciones feministas por las implicaciones que ha tenido en el desafío del privilegio epistemológico. En mi caso, ha sido también muy útil para consolidar mi propio lugar, mi propia mirada. Pese a que no estoy afiliada a un movimiento u organización feminista, colaboro de forma independiente con muchas de ellas y me considero una activista. Al llegar a una maestría en Estudios de Género en Colombia como extranjera, interesada en investigar sobre Nicaragua, me ubiqué inevitablemente frente a dos escuelas muy diferentes entre sí. No sólo en el campo de estudio, sino también en su trayectoria investigativa y perspectivas de análisis.

Por un lado, a pesar de que en Nicaragua, desde mucho antes de la revolución sandinista, las mujeres contribuyeron significativamente a debates públicos sobre sus derechos, una buena parte de su historia fue borrada entre las décadas de 1920 y 1940 (González, 1998: p.56). Sólo desde 1955, cuando el voto femenino fue aprobado en el país, las mujeres en Nicaragua pudieron tener acceso a la educación universitaria, pero desde entonces, la producción científico-académica mantuvo un carácter conservador y patriarcal. Si bien esto no impidió que las mujeres sufragistas —quienes ya para entonces se autonobraban feministas—, dejaran registro de sus cuestionamientos, luchas y demandas, sin duda las condicionó a continuar haciéndolo desde los movimientos políticos y sociales de la época a favor de las figuras masculinas de autoridad. La anulación intencional de los aportes feministas, retardó en consecuencia, la posibilidad de documentar y teorizar el conocimiento de las mujeres en el país. Actualmente, existe una sola oferta académica en estudios de género del nivel de maestría⁷, y aún predomina en el país, un abordaje

⁷ Maestría en Perspectivas de Género y Desarrollo que ofrece la Universidad Centroamericana (UCA) en Managua, Nicaragua, y cuya coordinación está a cargo del Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG).

institucional y “oenegero” del tema, regido por marcos técnicos de conocimiento e informes de consultoría que deben responder a las expectativas de la Cooperación Internacional o a los Objetivos del Milenio. La recuperación de estos aportes, además de la integración de producciones teóricas de otros grupos feministas, sigue siendo un reto para el Movimiento Feminista de Nicaragua (Blandón, Murguialday, Vásquez, 2011: p.30), sobre el cual hablo más adelante.

Por otro lado, he podido experimentar en Colombia, una escuela dinámica y contestataria, que no conforme con las discusiones académicas e intelectuales sobre género, se organiza para formular preguntas más allá de las fronteras de la producción de conocimiento científico, más allá de las instituciones. En ese afuera de la estructura discursiva, conocí la teoría *queer*, el postporno, el transfeminismo, la teoría descolonial, los feminismos desde Abya Yala. Esos otros posicionamientos que ubican la mirada en sus propios territorios y que permiten de esta manera, problematizar las experiencias de las mujeres reconociendo su carácter histórico y localizado geopolíticamente. Dar cuenta de todas estas particularidades ha significado un reencuentro más profundo con Colombia, mi otro país, el que desde pequeña me mostró mi padre junto al río Magdalena, entre historias de lucha y superación.

Como investigadora, he constatado que en Nicaragua es necesario invertir un enorme esfuerzo en la producción de conocimiento, en donde en general, el feminismo es etiquetado de radical e impositivo y donde éste continúa siendo asociado a la perversión moral y sexual de una sociedad mayoritariamente religiosa⁸. Un país en donde el aborto es penalizado⁹ – incluso el terapéutico–, donde las instituciones del Estado promueven la mediación en la violencia contra las mujeres, y en donde de hecho los espacios disponibles para los debates

⁸ La perversión moral y sexual que menciono, se refiere principalmente a la tendencia de asociar negativamente el feminismo a lesbianas, mujeres desviadas o anormales, que direccionan sus luchas contra los hombres y contra la familia (Morris, 2010: 237).

⁹ La ley que permitía el aborto terapéutico desde 1837, fue derogada en 2006, convirtiendo a Nicaragua en uno de los seis países en el mundo que lo penaliza sin excepciones por violación. Además, se ha instalado una legislación -inédita en el país-, que otorga al embrión o al feto derechos legales que menoscaban y eliminan los derechos constitucionales de las mujeres ya nacidas. Esta decisión legislativa fue promovida por los jefes religiosos con tal fuerza que el nuevo Código Penal, aprobado en 2008 -durante el gobierno sandinista-, se basa en el Decreto Presidencial del Día del Niño no nacido (Pizarro, 2012).

críticos son reducidos. Por eso, luego de dos años de ausencia, mi regreso a Nicaragua trajo consigo una nacionalidad colombiana, una transformación radical de paradigmas personales y un impulso ansioso por volver a Colombia para quedarme. Nunca puse en duda la legitimidad de ese deseo, pero entendí durante mi readaptación en Nicaragua, que es posible consolidar el proyecto académico y político a partir de lo que ya existe y de todo lo que falta por hacer, con la oportunidad de construir-se nuevos caminos y puentes. Me apoyo en el compromiso político de las feministas nicaragüenses invisibilizadas en la historia, retomado hoy por el activismo de los movimientos de mujeres que ven en el pensamiento crítico e independiente, la oportunidad de escapar a la institucionalización de los saberes.

En esta investigación, asumo una postura epistemológica desde una mirada feminista crítica, contrahegemónica, comprometida con la producción geopolítica de los feminismos nicaragüenses y centroamericanos, cuyos aportes son particularmente interesantes en este estudio, para entender social y políticamente las relaciones de poder históricas, inscritas en los discursos sobre sexualidad.

1.1.3. Aproximándome al tema de investigación.

En 1980, la revolución sandinista en Nicaragua facilitó las condiciones para que el país experimentara transformaciones radicales en sus estructuras sociales, jurídicas, económicas y políticas. El derrocamiento de la dictadura somocista representó de manera innegable un momento histórico de liberación que permitía impulsar acciones emancipadoras. Así, después de más de 40 años de represión, el gobierno sandinista apostó por una de sus reformas más desafiantes: educar al pueblo. Se organizó la Cruzada Nacional de Alfabetización, en la que mujeres y hombres de todas las edades se movilizaron por todo el país con el firme propósito de enseñar a leer y a escribir. Este acontecimiento ha sido probablemente el más significativo para la historia de la educación en Nicaragua hasta ahora, porque transgredió los límites institucionales de la estructura educativa. Dar y recibir educación, no dependía del Estado, de una escuela, de un currículo, o de docentes con

certificación, sino únicamente de personas con deseos de “liquidar de un tajo la ignorancia y el error” (Godoy, 1980).

Haber crecido en esa época, con una población con altos índices de alfabetización que celebraba el triunfo de una revolución, dejó impresiones muy valiosas en mí, cuyas memorias fueron determinantes en mi acercamiento político a la educación popular y de la sexualidad. A mis ocho años, por ejemplo, era posible para una niña, moverse por la ciudad de Managua entre múltiples espacios públicos y de acceso gratuito, ver con cierta frecuencia la proyección de videos de educación sexual traídos desde Cuba, atendidos por la gente del barrio, y presenciar actividades colectivas de literatura, cine y arte. Recuerdo especialmente la editorial Vanguardia con la que el caricaturista nicaragüense Róger Sánchez publicó en 1986, su libro “Humor Erótico”, una sátira con expresiones explícitas sobre política y sexualidad en una Nicaragua que comenzaba a vivir lo que parecía ser, según el historiador de arte inglés David Kunzle, “una revolución sexual” (1998). Quien llega a conocer el trabajo de Sánchez sabe que no es posible olvidarlo, mucho menos en el contexto que relato. Cada semana esperaba con ansias *La Semana Cómica*, una publicación del periódico sandinista *Barricada* que Sánchez dirigía, sólo para ver sus caricaturas, cuyas temáticas probablemente eran muy complejas para mi comprensión infantil: comunismo, anti-imperialismo, críticas a la relación entre Iglesia y sexo. También esperaba atenta la edición semanal del programa de televisión *La Media Naranja*, dirigido por la periodista Alina Guerrero, quien destinaba un espacio a la psicóloga Auxiliadora Marengo para abordar temas sobre sexualidad. En ese tiempo, estaba lejos de dimensionar la coyuntura que alimentaba esos contenidos, pero mi fijación en los aspectos de una sexualidad femenina incipiente, que percibí como transgresores, generó en mí un marcado interés personal y político en el tema. Un poco más tarde, fue con un manual de educación sexual ilustrado por Róger Sánchez, que aprendí sobre relaciones sexuales, masturbación, placer femenino, homosexualidad y aborto.

En los 80 la educación sexual era parte del currículo escolar. Auxiliadora Marengo fue de hecho la especialista a quien el gobierno sandinista encargó el diseño del primer programa educativo de sexualidad: “Comencé a enseñar sobre sexualidad en el

departamento de psicología de la Universidad Centroamericana y esa fue la primera vez que se educaba sobre el tema en Nicaragua” (Marengo, citada en Kolker, 2012).¹⁰ Poco tiempo después, los programas de educación sexual fueron introducidos en las escuelas públicas de primaria y secundaria. Sin embargo, tras 10 años de gobierno, Daniel Ortega del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) perdió las elecciones en 1990 contra Violeta Chamorro del partido conservador UNO (Unión Nacional Opositora), el cual mantenía relaciones estrechas con la Iglesia Católica. Desafortunadamente, muchos documentos, entre libros y programas curriculares para la educación sexual, fueron quemados por orden del nuevo gobierno: “Cuando el gobierno de Violeta Chamorro ganó [...] el programa desapareció. Todo lo que tenía que ver con educación sexual, ordenaron quemarlo”.

Así, lo que pudo haberse convertido en un proyecto sostenido para el desarrollo de políticas de educación sexual en el país, fue brutalmente censurado y no significó compromisos reales por parte del Estado a largo plazo, pues éstos estuvieron siempre sujetos a los intereses de los gobiernos de turno y de las jerarquías católicas.

¹⁰ Entrevista a Auxiliadora Marengo, en *An Education*, por Seth Kolker. Publicado en revista electrónica de The Yale Globalist, el 19 de febrero de 2012. Traducción propia. Recuperado de <http://tyglobalist.org/in-the-magazine/theme/an-education/>.

1.2. Aproximación teórica.

Para construir conocimiento en el presente estudio y analizar el contenido discursivo del debate público en torno a las políticas de educación sexual en el período delimitado, me apoyé en los principios propios del ACD Feminista (Lazar, 2007: 145), así como en la teoría nicaragüense desarrollada desde los feminismos y los estudios culturales sobre la sexualidad y la política en el país. Por su condición situada y compartida con mi propia investigación, iluminaron formas específicas de entender la realidad que aquí analizo y pongo en contexto. Esto supuso una apuesta política y un ejercicio epistemológico. A continuación detallo las categorías utilizadas en mi estudio.

1.2.1. Educación, religión, política y sexualidad en Nicaragua: aportes conceptuales desde el feminismo nicaragüense (1980-2016).

La educación sexual en las escuelas públicas es un tema de antiguos debates y polémicas en América Latina. Los avances jurídicos en países como México, Colombia, Argentina, Chile, y recientemente Costa Rica (2012), han reafirmado la obligación que tiene el Estado de promoverla gratuitamente. A pesar del reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, los acuerdos establecidos por la CEDAW¹¹ sobre el acceso a la educación sexual en la enseñanza pública y el interés investigativo que ocupa en las ciencias sociales, el tema ha sido poco investigado en Nicaragua. La mayoría de los estudios rastreados relacionados al análisis de las políticas de educación sexual son informes institucionales, referidos por organizaciones no gubernamentales, de la sociedad civil o de la cooperación internacional.

¹¹ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de las Naciones Unidas.

Entre ellos se encuentra el Informe Alternativo del Movimiento Feminista de Nicaragua (2011)¹², el cual señala los aspectos que el Estado continúa incumpliendo en materia de educación sobre sexualidad en la enseñanza pública, haciendo énfasis en las graves consecuencias que eso tiene en la salud de las mujeres, especialmente las adolescentes; el realizado por Charles Grisby (2012)¹³, en donde se dedica un capítulo a la educación sexual y del poco o nulo acceso que la población joven tiene a ella en los sectores rurales y más pobres del país; el documento elaborado por la organización Sí Mujer (2012)¹⁴, el cual no trata de la educación sexual como tal, pero la incluye como una política de población, como un medio de control de la misma. Menciona la falta de capacitación de los/las profesores/as en educación sexual, critica la posición de las iglesias respecto al tema, la política gubernamental y la inexistencia de educación sexual en el país. Presenta altas cifras de embarazos en adolescentes concluyendo que estos números se deben a la falta de definición de políticas de educación sexual y que “las muertes de las adolescentes son el resultado de la inexistencia de una estrategia nacional que las garantice”. El estudio concluye que nada de lo que dice el marco jurídico nacional respecto a la educación sexual ha sido respetado.

Así mismo, el diagnóstico sobre la situación de embarazo adolescente en Chontales, elaborado por el Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas, IEEPP (2012), proporciona información estadística de los resultados, enfocando la educación sexual a través del sistema de salud y no del sistema educativo. El estudio induce a concluir que hay una falta de conocimiento sobre qué es la educación sexual y su contenido, sin embargo, sugiere de manera general, que la educación sexual pudiese contribuir a prevenir embarazos tempranos.

¹² Movimiento Feminista de Nicaragua. Informe Alternativo en el marco de la presentación del sexto informe periódico de los Estados Partes (CEDAW/C/NIC/6) ante el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

¹³ Grisby, Charles. La Educación Rural en Nicaragua: una aproximación a la realidad de la escuela multigrado en León, Jinotega, Boaco y la RAAS/ 1ª. Ed. / Managua, Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP).

¹⁴ Cairo+20-Nicaragua. Diagnóstico Nacional 1994-2012.

Por otro lado, el informe de Voces Caribeñas (2014)¹⁵ sobre el enfoque de género en las políticas públicas, incluye aspectos de educación en general, resaltando el alto nivel de analfabetismo que hay en la costa caribe de Nicaragua. Aunque no habla de educación sexual, presenta datos que la evidencian como necesidad, ya que hay embarazos en niñas menores de 15 años.

No existen registros de investigaciones académicas o independientes sobre educación sexual en el país, ni estudios que aborden este tema partiendo del Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva feminista (ACDF) como mirada de referencia. Esto me planteó un reto importante y necesario de explorar durante mi trabajo, motivada además por la aproximación metodológica hacia trabajos relacionados con mi formación en Colombia, tales como los de Ochy Curiel (2010), de Angélica Bernal (2014) y de Camila Esguerra Muelle sobre mujeres migrantes y exiliadas del siglo XX (2015), quien hace un análisis del discurso multimodal apoyada en el ACDF.

Quienes han hecho particular énfasis en las relaciones de género y de poder que configuran la dimensión política y social de la sexualidad en Nicaragua, son investigadores e investigadoras de las ciencias sociales, antropológicas, históricas, y feministas. Entre los trabajos relevantes de producción extranjera sobre Nicaragua, se encuentran los de la historiadora Manzar Foroohar (1989) sobre la relación entre la Iglesia Católica y el cambio social en Nicaragua; los de Margaret Randall (1981, 1994-95), Karen Kampwirth (2003, 2006, 2008), Maxine Molyneux (1985, 1988, 2001), y Florence Babb (2001) sobre el feminismo de la Nicaragua postrevolucionaria; los de Roger Lancaster (1988, 1992), Diana Mulinari (1995), Anna Johansson (1999), Turid Hagene (2008) y Catherine Stanford (2008) sobre religión y género en Nicaragua; el de Edgar González Ruiz (1994, 2005) sobre el surgimiento de las organizaciones pro vida en América Latina y su poder político; los de Courtney Morris (2010) y Dolores Figueroa (2012) sobre feminismo afro-nicaragüense¹⁶;

¹⁵ Aplicación del enfoque de género en las políticas públicas desagregadas por etnia y edad RAAN y RAAS. Programa: Mujeres nicaragüenses fortalecidas para el ejercicio de su ciudadanía.

¹⁶ Los trabajos de Morris y Figueroa son particularmente importantes porque han sido de las pocas autoras, sino las únicas, que han aportado al debate académico sobre las significativas diferencias entre las prácticas feministas de las mujeres del pacífico de Nicaragua y las de las mujeres afro nicaragüenses e indígenas de la Costa Atlántica. En su investigación "Pensar el feminismo afro nicaragüense", Morris explica que mientras las prácticas dentro del Movimiento Feminista nicaragüense

los de Elina Vuola (2001, 2006), Silke Heumann (2010) sobre la relación entre movimientos de mujeres, aborto, religión y políticas sexuales; y, los de Delphine Lacombe (2010, 2015), particularmente el relacionado con el “escándalo Ortega-Narváez”, sobre la denuncia pública de abuso sexual que hiciera Zoilamerica Narváez en 1998, hija de la actual Primera Dama Rosario Murillo, contra Daniel Ortega, su padrastro y actual presidente de Nicaragua.

Entre los trabajos de producción local, debo mencionar el de la activista feminista afro nicaragüense Socorro Woods (2005) sobre violencia sexual y racial en la Costa Atlántica de Nicaragua; los de las investigadoras María Teresa Blandón, directora del Programa Feminista La Corriente y Ana María Pizarro, directora de la Fundación Sí Mujer sobre derechos sexuales y reproductivos; los de Ana Criquillon (1995), Sofía Montenegro (1997, 2000), Sylvia Torres (1997), Victoria González (1998) y Rosario Montenegro (2012) sobre los movimientos de mujeres; los de Laura Fuentes Belgrave (2014) sobre política, cristianismo y sexualidad; el de Monserrat Fernández (2006) sobre educación popular feminista y de Mario Quintana Flores (2009) sobre desigualdades educativas; y, el de Andrés Pérez-Baltodano (2003) sobre el providencialismo de Estado y Juan Pablo Gómez (2015) sobre la relación entre política, religión y poder.

Estoy segura de que me quedo sin mencionar una incontable cantidad de autoras y autores nicaragüenses (esas que probablemente están fuera del registro y que ameritan ser incluidas en el archivo), pero hago mayor referencia a quienes considero guardan relación oportuna con el tema de la presente investigación, sobre todo, con las categorías conceptuales trabajadas a lo largo del documento.

A partir de estas autoras y autores he seleccionado categorías que uso para mi análisis tales como la noción de *agenda antifeminista*, basada en los valiosos aportes de Karen Kampwirth (2006) sobre Revolución, feminismo y antifeminismo en Nicaragua. La autora

privilegian “problemas abstractos”, las mujeres afro nicaragüenses articulan los problemas de orden “práctico” que “no coinciden con la definición hegemónica de lo que constituye una política feminista”. Pese a que las mujeres afro nicaragüenses no participan en organizaciones feministas, el trabajo que realizan en diversos ámbitos de la vida social es feminista y activista, en tanto la transformación social y la justicia de género son indisociables. La raza, la etnicidad, el género y la clase son identidades y formas de opresión específicas que “definen las formas de su práctica política” (p. 234).

argumenta que la elección del término *antifeminista* surge a partir de las formas particulares que tienen los movimientos pro-familia o pro-vida de organizarse socialmente para influir políticamente en el país:

Los activistas que yo identifico como “antifeministas”, raramente usan este término para describir su propio trabajo [...] pero yo sostengo que este término es el apropiado, por lo menos, por tres razones. Primero, las activistas feministas también están a favor de las familias (familias igualitarias-*entiéndase diversas*) y su trabajo contra la mortalidad infantil y la violencia doméstica también constituye un trabajo en pro de la vida. Segundo, los activistas de este movimiento no son solamente socio conservadores, del mismo modo en que las activistas feministas no son solamente socio liberales; ambos movimientos están principalmente preocupados por las políticas de intimidad y de la vida diaria. Finalmente, el término “antifeminista” lo identifica como un movimiento de reacción o contragolpe (Kampwirth, 2006: p. 142).

En el análisis del cuarto capítulo, me apropio de la noción *Pequeña Iglesia* para referirme a la educación de la sexualidad como otro espacio de evangelización por donde entra la autoridad moral para instalar su arsenal de valores religiosos, pero también para describir cómo esta autoridad tiene el suficiente poder político para influir en las decisiones que sólo le corresponden al Estado, evidenciando un Estado Confesional.

En la investigación “El Uso y Abuso de Dios y la Virgen: su impacto en la vida de las mujeres nicaragüenses”, publicado por el Programa Feminista La Corriente en 2013, las autoras describen cómo las familias tradicionales en Nicaragua son como *pequeñas iglesias*, pues funcionan como una estructura socio-afectiva que históricamente ha sido la puerta de entrada a las religiones, por lo tanto son el lugar idóneo para perpetuar su poder en la consciencia de las personas que la practican:

Las familias constituyen una especie de extensión de las instituciones religiosas, a ellas les corresponde dar continuidad y reproducir –mediante la persuasión y la coacción– determinadas nociones del bien y el mal, el papel de hombres y mujeres en el seno de la familia, los límites con los que deberá vivirse la sexualidad [...] Para fortalecer estos lazos

de continuidad, los sacerdotes y pastores establecen un pacto implícito particularmente con las mujeres-madres, con el fin de establecer sistemas de control moral sobre el comportamiento de hijas e hijos, sobre todo en el ámbito de la sexualidad (Blandón y Castañeda, 2013: p. 46).

Por otro lado, retomo el concepto de *Cuerpos Católicos* que el autor nicaragüense Juan Pablo Gómez propone en su más reciente investigación “Autoridad/Cuerpo/Nación” (2015), para explicar cómo en Nicaragua la configuración de tipos ideales y modélicos de ciudadanías, fue producida por el catolicismo entre 1930 y 1943, para construir un proyecto católico de nación (p.142). Gómez describe que los *cuerpos católicos* fueron configurados a partir de un ideal de ciudadanías masculinas y femeninas heterosexuales, blanco burguesas, que tenían acceso a la educación privada de formación cristiana, y acceso garantizado hacia las fuentes de trabajo más importantes del país. Validados por el providencialismo del Estado, los *cuerpos católicos* estaban representados principalmente por jóvenes “varones y señoritas” de la élite social nicaragüense, con poder económico, que debían cumplir con características de obediencia a la autoridad moral y religiosa para ser dignos de ejemplo, afianzando la división sexual del trabajo que naturaliza el rol de las mujeres en la esfera doméstica/reproductiva/formativa, y el de los hombres en la esfera privada/productiva/intelectual. Sobre este ideal se fundamentó la esencia de la “verdadera ciudadanía” nicaragüense, al servicio de Dios y de la Patria. En este sentido, los cuerpos adquieren no sólo marcadores morales y culturales, sino también políticos, cuyas ciudadanías son reconocidas por sus categorías de clase, raza, sexualidad, afiliación política y religión.

Lo que el autor describe como un encadenamiento entre autoridad, cultura católica y nación, es lo que considero relevante para explicar cómo la moral religiosa católica se convirtió en el fundamento de las políticas de Estado en Nicaragua y en un parámetro regulatorio para la administración pública de las escuelas, produciendo en este caso, un sistema político teocrático de la educación.

1.2.2. Otras nociones teóricas.

En este apartado, hago una separación intencional de categorías, no por considerarlas secundarias o menos importantes, sino porque considero que mi análisis parte de dos niveles de consideración teórica: el de producción nicaragüense que tomo como mi mayor referencia analítica, y el de producción académica clásica como referencia de base.

La sexualidad, desde una cosmología occidental, ha sido construida como un saber que conforma las maneras en que pensamos y entendemos el cuerpo, y los discursos sobre el sexo se entienden como dispositivos de control sobre los individuos, no tanto basados en la prohibición o en la negación, sino en la producción e imposición de una red de definiciones sobre las posibilidades del cuerpo. La sexualidad en occidente es un conjunto de reglas y normas, en parte tradicionales, en parte nuevas y un conjunto de cambios en la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños (Foucault: 1993). Desde este punto de vista, es importante como aporte conceptual para esta investigación, reconocer que la imposición de definiciones en relación con el cuerpo produce mecanismos de prohibición y negación cuando ésta no es asimilada, configurando así dispositivos de poder que vigilan el uso del deseo, de los placeres y de las prácticas relacionadas al cuerpo. A partir de esa idea, se requiere que los sujetos sean conscientes y construyan permanentemente una identidad sexual y se vigilen a sí mismos para que a su vez participen en un cierto diseño poblacional que conviene a los estados. En ese sentido, la sexualidad, como aparato discursivo, se inventó para la administración de la vida (Amuchástegui y Rodríguez: 2003). La teoría social producida en occidente debe ser revisada con distancia crítica en nuestro contexto Latinoamericano y Caribeño, sin embargo no por ello desechada. Por ejemplo, es innegable que Foucault hace un abordaje crítico sobre cómo este conjunto de significados funciona como un aparato social que tiene una historia con complejas raíces en el pasado cristiano y precristiano, y que alcanzó una unidad conceptual moderna con efectos diversos. Esta mirada sobre occidente puede sernos útil a la hora de entender lo que sucede en las excolonias o lo que algunos autores han llamado las sociedades postoccidentales (Mignolo, 2000; Lander, 2000).

Esta concepción es reforzada y ampliada por Jeffrey Weeks, quien describe la sexualidad como un complejo sociocultural históricamente determinado, consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo que definen las identidades básicas de las personas. Contiene y supone también los roles sociales, las funciones y las actividades económicas y sociales asignadas sobre la base del sexo, a los grupos sociales y al trabajo, al erotismo, al arte, a la política y en todas las experiencias humanas. Consiste además, en el acceso y la posesión de saberes, lenguajes, conocimientos y creencias específicas, implicando rangos y posiciones con relación al poder (Weeks: 1998). Sin embargo, Weeks argumenta que la sexualidad no puede darse por hecho sino comprendiendo que es producida por la sociedad de manera compleja, aunque ordenada en cierto sentido social, de manera que da significado a las actividades humanas, a las definiciones sociales y autodefiniciones, y justifica las luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten.

Este ordenamiento social a través de la sexualidad, es el que Gayle Rubin (1975) describe como sistema sexo/género en su artículo “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo”. Para Rubin, “un sistema sexo/género es un conjunto de acuerdos por el cual la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en las cuales estas necesidades sexuales transformadas, son satisfechas” (Rubin, 1996: 44).

En el análisis de la legislación de E.E.U.U. sobre diferentes comportamientos sexuales, Rubin da cuenta de las presiones que ejercía el estado para garantizar que no ocurrieran conductas consideradas como peligrosas. Uno de los efectos de esas presiones es erigir como norma la heterosexualidad: “las sociedades occidentales modernas evalúan los actos sexuales según un sistema jerárquico de valor sexual. En la cima de la pirámide erótica están solamente los heterosexuales reproductores casados (p.18)”, y esa imagen funciona como modelo normativo e ideal para encausar los deseos individuales en relaciones sociales aprobadas por la norma. La imposición de esta norma como única forma aceptable de comportamiento sexual entre hombre y mujer, es lo que Monique Wittig denomina

heterosexualidad obligatoria, y como régimen político heterosexual (Curiel, 2010).

La función de los estados en la regulación del comportamiento sexual para normarla, cobra sentido con el establecimiento de legislaciones y políticas que se acompañan en cada decisión, de una estrategia de persuasión que pretende ser lo suficientemente convincente como para no ser cuestionada. Por eso, el enfoque de políticas públicas que me interesa utilizar en este trabajo, está concebido como un sistema complejo, interconectado con otros sistemas, dentro de los cuales se construyen discursos hegemónicos por medio de elementos comunicativos, argumentativos y retóricos. En este sentido, las retóricas en las políticas son entendidas como el conjunto de palabras que en el debate público se articulan de manera persuasiva, para generar un efecto convincente y ganar aceptación (Majone, 1997). Los procesos de las políticas públicas también son variables en el tiempo y el espacio. No funcionan como un todo, ni de forma lineal, aislada o cerrada. Ameritan ser entendidos como sistemas que están constituidos por los argumentos, los pensamientos, las decisiones y las acciones políticas de quienes tienen acceso a ellos y el poder para intervenirlos (Morçöl, 2008: 8).

Las políticas son construcciones discursivas –hechas de argumentos y de elementos retóricos–, dispuestas en palabras y formas de expresión particulares con el fin de convencer y persuadir al público a quien se dirigen (Roth, 2008: 69). Es decir, ponen las palabras en lugares precisos, de manera intencional, planificada y estratégica, con el fin de influir sobre el público a quien las transmiten. Por lo tanto, para su exploración, se requieren teorías y metodologías de investigación en el campo literario, y desde diferentes marcos de análisis que se combinan al mismo tiempo, con diversos enfoques teóricos (p. 70):

De esta manera, una política pública se desarrolla bajo la misma lógica que un paradigma. Cuando logra imponerse en el campo político, una política tiene un proceso de desarrollo y de expansión, mediante la multiplicación de normas, reglas e instituciones que corresponden a la concepción básica de la política, es decir, a su núcleo duro (Roth: 72).

Sin embargo, una estrategia persuasiva puede escapar a los objetivos de las políticas y por el contrario, muchas veces recurrir a herramientas retóricas que implican “exagerar los problemas, presentar las soluciones como inevitables o prometer resultados que no necesariamente están garantizados”, con tal de desviar la atención sobre lo que se desea intervenir o regular (Cejudo, 2008).

Este tipo de estrategia retórica, es frecuentemente utilizado en América Latina para justificar la urgencia de ciertas reformas y decisiones. En este sentido, el discurso de las políticas públicas sirve tanto para dar sentido a las reformas como para desviar la culpa (*blame-shifting*), de manera que los políticos no asuman la responsabilidad sino que la asignen a fuerzas externas que quedan fuera de su control.

Tal y como lo señala Majone, si el efecto retórico de las palabras contenidas en las políticas, converge en el debate público de manera persuasiva, es preciso aproximarse a la comprensión sobre cómo esa persuasión ocurre, desde el término discursivo de *acontecimiento comunicativo* que éste representa (Van Dijk, 2003). Los argumentos que se formulan y se exponen públicamente en un debate, configuran su propia legitimidad y credibilidad cuando forman parte de un entramado social que busca consenso y cohesión. En su trabajo sobre la opinión pública, la politóloga alemana Elisabeth Noelle-Neumann, plantea la hipótesis de la *Espiral del Silencio* (1977), que explica cómo las personas que expresan sus desacuerdos y sus pensamientos divergentes a los de un grupo social mayoritario, son sometidas al rechazo y al aislamiento como una forma de ejercer control social sobre sus opiniones en el ámbito público. De manera que es el miedo a este aislamiento el que determina el *silencio* de lo dicho y lo no dicho públicamente. Para Noelle-Neumann, es más probable que en el contexto de un debate público, las personas decidan ajustarse a las opiniones de la mayoría para ganar aceptación y reconocimiento social, pero también para facilitar las posibilidades de un consenso en el menor tiempo posible, y así resolver el problema objeto de debate: “Es probable que teniendo que decidir dónde ubicarse respecto a un problema de importancia pública, muchas personas no se basen en su opinión sino en sus propias lealtades sociales para decidir [...] no eligen dónde posicionarse sino con quién estar” (Wolf, 1994: 66, sobre Noelle-Neumann).

La hipótesis de Noelle-Neumann cobra mayor sentido en países como Nicaragua, en donde los espacios de expresión pública son reducidos y los medios de difusión están regulados por instituciones del Estado o por entidades privadas afiliadas al mismo, sin embargo, el efecto de control, aunque no es sutil, sí es subjetivo y no parece ser percibido como una amenaza en la medida en que éste también otorga un sentido de integración social y cultural: “La opinión pública es una censura que se observa a través del control social que de manera natural todos los individuos de una sociedad tienden a reconocer intuitivamente [...] se basa en el aislamiento social” (Noelle-Neumann, 1995: 33).

2. Capítulo 2: El Contexto y sus antecedentes

En este segundo capítulo, relato y analizo el contexto y los antecedentes que enmarcan la trama social desde la cual el Estado de Nicaragua, la jerarquía católica y las organizaciones “provida”, han ido condicionando la educación sexual con una impronta moralista que apunta a sostener un orden social desigual y patriarcal. Discursos, alianzas, silencios y políticas públicas constituyen la materialidad de esa trama. Intento ilustrar cómo los discursos de la sexualidad operan en dos sentidos como un ensamble, tanto para regular los contenidos educativos como para promover una agenda antifeminista.

2.1. Negociando la educación sexual en Nicaragua.

El 12 de agosto de 2003, el Monseñor Juan Abelardo Mata, Obispo de la ciudad de Estelí y secretario de la Conferencia Episcopal de Nicaragua, publicó un mensaje oficial con el propósito de expresar su preocupación en torno a diferentes asuntos de la realidad nacional, entre ellos los relacionados con una “situación social que cede a la lógica del Maligno” (Mata, 2003: p. 5), una escalonada de violencia que se reportaba en ese momento a causa del narcotráfico, las bandas armadas y las pandillas juveniles. Luego de esas líneas, agrega:

No menos violencia causan tanto quienes promueven las campañas antinatalistas, las cuales gozan incluso de financiación internacional, que atentan contra la vida y la institución familiar, como también aquellos que se lucran realizando o promoviendo abortos, o los que se acaudalan fomentando el consumismo pornográfico. Todo esto constituye un atropello a la dignidad humana (*Íbid*)

Además del paralelismo que establece claramente entre crimen organizado y defensa del aborto, el obispo utiliza esta introducción para expresar su preocupación por la educación que tiene “graves peligros que enfrentar, como la infiltración de ideologías y teorías hedonistas que promueven una confusa y ambigua educación sexual”, por lo que “insta a las autoridades competentes a revisar exhaustivamente los documentos que se están proponiendo como manuales de educación sexual; que éstos no sean desorientadores de valores, ni permisivos de promiscuidad sexual”.

El obispo Mata (2003) se refiere en sus aseveraciones a la primera versión del “Manual Educación para la Vida”, una guía para docentes de preescolar, primaria y educación media sobre sexualidad. Dicho manual fue elaborado por un equipo interinstitucional conformado por representantes del entonces Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). El manual fue también consultado con diversos sectores de la sociedad civil y otros grupos ministeriales, entre ellos los del sector Salud.

Diez días antes, la Asociación Nicaragüense Provida (ANPROVIDA) –dirigida por el doctor Rafael Cabrera, ginecólogo fundamentalista¹⁷–, había publicado una carta en el diario La Prensa¹⁸, respaldada por otros grupos religiosos, incluyendo miembros de la jerarquía católica y evangélica del país, en cuyo contenido acusaba directamente al UNFPA (Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas) de promover las relaciones sexuales tempranas, la homosexualidad y el aborto entre los adolescentes, a través del mencionado manual.

¹⁷ Conocido por haber presentado ante el Ministerio de Salud de Nicaragua en junio de 1995, pruebas de laboratorio falsas que probaban los supuestos efectos esterilizantes de la vacuna antitetánica, logrando que los lotes fueran retirados. Semanas después, la entonces ministra de salud Martha Palacios anunció que demandaría a Cabrera por la falsa acusación. Luego, se dio a conocer la existencia de una declaración jurada de la hermana de Cabrera, la tecnóloga médica María Aracelly Cabrera de Morín, en la cual ella lo desmentía. Ella es dueña de los laboratorios Biodiagnóstico, donde se analizaron las muestras de la vacuna antitetánica, y señaló que los resultados que el doctor Cabrera presentaba para alegar que la vacuna era esterilizante no eran correctos. (González, 2005: p. 74). A pesar de haber comprobado que las pruebas presentadas por el Dr. Cabrera eran falsas, la información sobre el efecto “abortivo” de la vacuna, sigue circulando en los medios de comunicación afiliados a Vida Humana Internacional (VIH), y es asociada a otros anticonceptivos de nueva generación.

¹⁸ Carta publicada el 2 de agosto de 2003 en el diario de circulación nacional La Prensa. Recuperada de <http://www.laprensa.com.ni/2003/08/02/cartas-al-director-noticias/1708941-manual>

Entre los argumentos de la carta, ANPROVIDA lamentaba que el Ministerio de Educación permitiera el financiamiento de un organismo internacional que “participa en la política de abortos forzados en China, razón por la cual Estados Unidos le ha retirado los fondos”. La acusación referida en contra del UNFPA no es casual, de hecho forma parte de una campaña de desprestigio internacional que impulsó Steve Mosher, presidente del Instituto de Estudios de Población (PRI, por sus siglas en inglés) de Estados Unidos, en octubre de 2000, y que luego fue difundida por el Instituto de la Familia Católica y los Derechos Humanos, y Vida Humana Internacional (VHI), otras influyentes instituciones con las que trabaja el PRI en estrecha alianza (Grassi, 2003; González, 2005: 79). La acusación logró que en julio de 2002, el presidente Bush retirara al UNFPA la ayuda de 34 millones de dólares que había sido aprobada por el Congreso legislativo. Bush se apoyó en la enmienda Kemp-Kasten de 1985, que prohíbe a Washington entregar dinero a cualquier organización que, a criterio del presidente de Estados Unidos, colabore o participe en programas de abortos coercitivos o esterilización involuntaria.

La decisión de Bush le dio tanto protagonismo y poder al PRI, que desde entonces Mosher –quien en 1983, fue expulsado del programa de doctorado en antropología por la Universidad de Stanford al considerar que había incurrido en “una conducta seriamente ilegal y antiética” cuando realizó trabajos de investigación en China, en 1979, luego de haber sido acusado por el gobierno chino de ser un “espía internacional”¹⁹–, con apoyo de sus filiales, ha promovido y difundido campañas similares en otros países de América Latina, como México, República Dominicana, El Salvador, Honduras y Nicaragua, encontrando resonancia entre legisladores, políticos, medios de comunicación masiva y población creyente de cada país.

Tomás Jiménez, representante del UNFPA en Nicaragua en esa época, expresó en los medios de comunicación locales que:

¹⁹ Artículo por Butterfield, F., publicado el 2 de octubre de 1985 en New York Times. Recuperado de: <http://www.nytimes.com/1985/10/02/us/stanford-president-upholds-doctoral-student-s-expulsion.html>

restringir la información y el acceso al servicio de la salud reproductiva, alegando que es puerta abierta para fomentar el aborto, es coaccionar a la gente al acceso a la información ya que ésta puede decidir voluntariamente (...) Nuestra agenda es la de las prioridades nacionales y estar tratando de llevar adelante como estos grupos hacen, una vieja estratagema de propaganda de repetir reiteradamente una falsedad para ver si se convierte en verdadero, no conduce a nada. Ninguna de las cosas que ellos alegan se refleja en ese manual, es una falsedad total (El Nuevo Diario, 2003/ SF).

Finalmente, luego de que ambas cartas detonaran un escándalo mediático, el entonces presidente conservador Enrique Bolaños (2002-2007), decidió retirar el manual a finales del mismo mes para que fuera el “reflejo de las costumbres, filosofía de la vida y naturaleza cristiana, principios éticos y morales que se deben impulsar en la juventud” nicaragüense.²⁰ El titular de El Nuevo Diario citó al día siguiente: “Indignación por retiro de manual: califican a Bolaños de párroco de la Presidencia y al cardenal Obando²¹ de verdadero presidente de Nicaragua”.²²

A lo inmediato, Myriam Bandes, la Viceministra de Educación de ese entonces, presentó su renuncia ante el Ministerio de Educación y declaró que el Manual había sido un trabajo coordinado con el UNFPA con el aporte de varios sectores como el Ministerio de Defensa, la Policía Nacional, y el Ministerio de Salud. Incluso, ella misma “lo presentó al cardenal Miguel Obando y a Monseñor Mantica, a quienes les pidió sus comentarios y personalmente le dijeron que sólo había que hacerle *algunos cambios de enfoques*” (cursivas

²⁰ Publicado el 2 de septiembre de 2003 en el Nuevo Diario.

²¹ El cardenal Miguel Obando y Bravo –el jerarca más influyente de la iglesia católica en Nicaragua–, fue llamado “capellán del somocismo” por Daniel Ortega, luego de que éste lo comparara con una víbora en una misa pronunciada en la Catedral Metropolitana de Managua, el 17 de octubre de 1996 (en vísperas de elecciones). Tras años de relación antagónica, la confrontación terminó en 2002, cuando el principal protegido de Obando, el magistrado del Consejo Supremo Electoral (CSE), Roberto Rivas Reyes, fue señalado por fraudes millonarios en la Comisión de Promoción Arquidiocesana (Coproza), que Rivas había dirigido para Obando durante veinte años. Luego del acercamiento a Ortega, los cargos de corrupción contra Rivas fueron retirados y éste fue reelecto como magistrado y nombrado presidente del CSE, donde aún permanece. Obando fue nombrado como presidente de la “Comisión de Verificación, Reconciliación, Paz y Justicia”, que además lleva su nombre. En marzo 2016, Obando fue declarado “Prócer de la Reconciliación y la Paz” de Nicaragua. Recuperado de: <http://confidencial.com.ni/obando-del-viborazo-a-procer-de-la-paz/>

²² Publicado el 3 de septiembre 2003.

propias). El monseñor Eddy Montenegro, negando que Bolaños haya sido presionado por la Iglesia católica, reforzó: “el presidente dijo una cosa más importante, la búsqueda del consenso, y yo creo que eso lo dice todo, como pueblo católico la jerarquía ilumina pero el gobierno tiene la última palabra”²³.

Silvio De Franco, Ministro de Educación en 2003, dijo después del anuncio de Bolaños que

en realidad no hay tal retiro del manual de educación sexual, hay una revisión exhaustiva del manual, porque como dije, se trata de un documento vivo. Se va a proseguir las consultas que ya se iniciaron a nivel individual, pero ahora se van a hacer a nivel institucional (La Prensa, 4 de septiembre de 2003).

Tal y como lo anunciara De Franco, siguieron trabajando “institucionalmente”. En septiembre del 2006, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes circuló por internet, entre una lista selecta de correos, una segunda versión del documento “Educación para la Vida: Guía de Educación del Afecto y la Sexualidad” en formato borrador, que fue intervenida por un consejo consultivo en gran parte conformado por personas afiliadas al Vaticano y por “distinguidas damas” de la sociedad nicaragüense. El documento con enfoque claramente moralista, hacía énfasis en la abstinencia como método anticonceptivo y de prevención de infecciones de transmisión sexual, en el modelo heterosexual y nuclear de familia, en la concepción patológica de la homosexualidad y de la masturbación, y en el aborto como pecado. Organizaciones de mujeres de Nicaragua, que tuvieron acceso al documento, hicieron llegar al Ministerio de Educación, sus aportes y reflexiones, pero éstas no fueron tomadas en cuenta.

El foco en los temas del manual vaticanizado, tampoco es casual. Responde a los intereses de una agenda “provida” que ganó terreno político después de tres momentos cruciales en el 2003: la polémica generada por el primer manual; la iniciativa de ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades que abrió el debate público sobre el género como

²³ El Nuevo Diario, 3 de septiembre de 2003.

concepto; y el caso de “Rosa”, una niña de 8 años que resultó embarazada por una violación de la que fue víctima en Costa Rica y quien fue asistida por el Movimiento de Mujeres contra la Violencia en Nicaragua para realizarse un aborto terapéutico. La Conferencia Episcopal no tardó en pronunciarse en contra de lo que nombraron como aberrante y crimen abominable. Una vez más, el manejo mediático del tema intensificó las tensiones entre sectores a favor y en contra, y aunque la propuesta de reforma de ley para la penalización del aborto terapéutico fue apoyada por el presidente Bolaños en busca de reelección en el 2006, ésta fue aprobada en su mayoría gracias a los votos de diputados sandinistas.

La carta del obispo Mata y la de ANPROVIDA, comparten al menos cuatro guiones argumentativos y temáticos con el que la mayoría de los grupos religiosos y provida latinoamericanos se identifican: primero, en la convicción de que controlar la reproducción a través de anticonceptivos y de la educación sexual que les muestra a lxs jóvenes cómo acceder a ellos, es abortar y/o promover el aborto; segundo, en la postura indiscutible de que educar en sexualidad sin valores cristianos, es educar sin valores en lo absoluto; tercero, en la afirmación de que la libertad sexual que se obtiene del placer y de la autonomía reproductiva, promueve la promiscuidad; y cuarto, en la afirmación de que el género es una ideología encubierta que promueve la homosexualidad al sostener que ser mujer y ser hombre es una construcción social.

Por eso, pese a que el UNFPA figura como el blanco principal de ataque en la campaña internacional “antiaborto”, son muchos más organismos los que se suman a la lista de abortistas por apoyar a los gobiernos de cada país en el cumplimiento de las políticas mundiales de salud sexual y reproductiva, tales como la Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF, por sus siglas en inglés), UNICEF, USAID, y por supuesto, cualquiera de las organizaciones feministas en el mundo.

En 2009, el Ministerio de Educación propuso una transformación curricular e incluyó el tema de la educación sexual como un eje transversal prioritario en todo el sistema educativo, de manera que en la modalidad de secundaria, pudiera abordarse en las asignaturas de Ciencias Naturales, Biología, y Convivencia y Cívica, así como desde las

Consejerías Escolares (Larracoechea, 2012: p. 37).

Sin embargo, desde 2010, con la publicación del manual *Educación de la Sexualidad: Guía Básica de Consulta para Docentes*, financiada por el FNUAP, ha sido necesario invertir enormes esfuerzos en la capacitación sostenida a maestras y maestros sobre el tema, de forma articulada con otros programas que comparten propósitos para la prevención de las ITS y el VIH/SIDA, la educación para la salud y la sanidad y la educación para la equidad de género y diversidad. Ese mismo año, el documento de la *Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva de Nicaragua*, mencionó que “la ausencia de un programa integral de educación sexual en el sector salud y de educación formal, contribuye a que prevalezca la influencia de valores y actitudes sesgadas por conceptos derivados de juicios morales y religiosos”²⁴, haciendo en parte alusión a las creencias y barreras culturales de los funcionarios públicos que trabajan con el tema.

2.2. Estado e Iglesia: por una agenda anti-feminista.

“La pregunta que nos hacemos hoy muchas feministas ante el nuevo gobierno es: ¿Cómo un partido que se declara de “izquierda” -y tiene por tanto profundas diferencias con la derecha conservadora- podrá comprometerse con el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, y a la vez mantener una alianza -que no es coyuntural- con los sectores más conservadores de las jerarquías católicas y evangélicas, aunque éstas con menos peso político?

María Teresa Blandón (Envío No.296, 2006)

Nicaragua fue la última revolución armada triunfante en el siglo veinte y, por lo tanto, ganó el respeto y admiración de la mayoría de países del mundo, particularmente en América Latina. Fue el segundo país después de Cuba en registrar un triunfo contra una dictadura militar por la vía armada y crear un nuevo Estado e ideario revolucionario en la

²⁴ Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, p. 16; 2ª. Edición; Managua, agosto 2008.

región. Las reformas a la Constitución Política²⁵ de Nicaragua le brindaron a la Revolución una amplia mixtura de valores, creencias, tradiciones, culturas, lógicas de articulación social y económicas, principios y valores que acogieron o integraron a los más amplios y diversos sectores y actores sociales del país, con un gobierno que privilegiaba (1984-1990) a los sectores populares e históricamente excluidos en la historia del país. Un gobierno considerado de izquierda.

La confrontación de la revolución sandinista con Estados Unidos, no obstante, culminó con la derrota electoral del gobierno sandinista en 1990. En el curso de los tres siguientes gobiernos²⁶ se diluyeron los avances estructurales, organizacionales e institucionales que se habían generado en la década de los años 80 en favor de los sectores más empobrecidos. El costo económico, político, militar y social de la confrontación con Estados Unidos había sido muy alto. Se cerró así un ciclo de diez años de gobierno revolucionario y se dio inicio a los llamados “nuevos gobiernos democráticos”.

La consolidación de un régimen dictatorial que estuvo en el poder casi medio siglo en manos de la familia Somoza, hasta ser derrocado por una revolución popular en julio de 1979, invita a repensar el legado de la revolución sandinista como proceso político y cultural. El regreso al poder del Frente Sandinista en 2007 hasta hoy, es prueba de cómo un gobierno autonombado de izquierda y revolucionario, se legitima también en un patrón de autoridad centrado en la figura del hombre gobernante y su núcleo familiar, y recurre a la religión –en alianza con la Iglesia–, y al modelo de familia heterosexual, blanco-burgués, como soportes de autoridad política y de elementos cohesionadores de la cultura nacional (Gómez, 2015), generando fracturas significativas entre el discurso socialista que apuntaba a la liberación de la mujer como uno de los principios revolucionarios²⁷ y el discurso

²⁵ En sus artículos 5 y 6:

<http://www.mem.gob.ni/media/file/MARCO%20LEGAL/LEYES/CONSTITUCION%20POLITICA.pdf>

²⁶ Violeta Barrios (1990-1996), Arnoldo Alemán (1997-2001) y Enrique Bolaños (2002-2006).

²⁷ Según *Programa Histórico* del FSLN, cap.VII sobre la emancipación de la mujer: “la Revolución Popular Sandinista abolirá la odiosa discriminación que la mujer ha padecido con respecto al hombre” (FSLN, 1989: 7). Cita por Palazón Sáez, Gema (2007), en “Antes, durante, después de la revolución...La lucha continúa. Movimiento Feminista en Nicaragua”.

feminista.

En la Nicaragua actual, son muchas las preocupaciones que emergen en relación con la postura ultraconservadora que el gobierno sandinista ha asumido frente a los derechos, la salud y la vida de las mujeres en el país. Considerando el peso de su propia historia, esta postura evidencia un Estado que abierta y frontalmente minimiza la gravedad de la situación de violencia hacia las mujeres, niega el derecho al aborto terapéutico glorificando una maternidad natural y obligatoria, pero sobre todo, utiliza las instituciones públicas para imponerse contra quienes le enfrentan en estos ámbitos, produciendo así acciones antifeministas.

Si bien el término *antifeminista* es utilizado por Kampwirth (2006) para referirse principalmente a las y los activistas “provida” que se oponen a las activistas feministas, en este trabajo propongo que dicho término es también aplicable a cualquier grupo social o político que de forma organizada y estratégica, se confronta con éstas en oposición abierta a las causas por las que lucha. Y este es el caso del gobierno sandinista, presidido por Daniel Ortega y de su pareja, Rosario Murillo.

El 2 de marzo de 1998, Ortega fue denunciado públicamente por su hijastra Zoilamérica Narváez, por haberla abusado sexualmente de forma reiterada desde sus 11 años, aprovechando su posición de poder como padre de familia y figura pública. Tras un largo proceso de batalla personal para lidiar con las secuelas, Zoilamérica decide romper el silencio en una conferencia de prensa. Las reacciones variaron entre quienes sospechan de un complot contra-revolucionario, quienes desacreditan la denuncia con el clásico argumento de la víctima que se enamora de su agresor, y quienes reconocen el coraje de la denunciante. En una conferencia de prensa al día siguiente de la denuncia, Rosario Murillo, madre de Zoilamérica y pareja de Ortega, implora el respeto a la vida privada y a la memoria revolucionaria (Lacombe, 2009: 82):

Estamos aquí Daniel, mi compañero, mis hijos todos. Estamos invocando a Dios para

encontrar aquí también la razón, la señal. ¿Qué motivos puede tener un ser querido para pretender que se pierda el respeto a un hombre que se ha entregado al pueblo sin claudicaciones? ¿Qué motivos puede tener para intentar destruirlo como símbolo de valores y compromisos que ha ratificado con intachable calidad moral cada día de su vida? [...] Dejamos claro ante nuestro pueblo que ésta es una falsedad, que éste es un golpe para nuestra familia. Lo queremos mantener como un asunto de familia. Y queremos que se nos respete este derecho [...] No vamos a decir más, no vamos a entrar en llevar y traer, en decir y volver a decir. (Envío, No. 192, 1998).

Ese día Murillo estaba acompañada por nueve de sus hijos, y Daniel Ortega, claramente afligido, permaneció sentado al lado de ella mientras leía una carta expresando su dolor “de familia”. Ortega casi no habló. Murillo no sólo asumió la voz del supuesto violador en su defensa, sino la de toda la familia, invocando la moral intachable de un hombre e invocando a Dios al mismo tiempo. La respuesta a la denuncia de Zoilamérica contra su padrastro da cuenta de las lógicas con la que opera la violencia sexual contra las mujeres en Nicaragua: el agresor es protegido por la familia con vehemencia al ser expuesto en lo público (siendo éste también una figura pública), pasa de victimario a víctima y de hombre a héroe al ser moralmente exaltado; la postura oficial que se asume en el tratamiento del tema, es la del silencio (“no vamos a decir más”).

Lo que llama particularmente la atención de este escándalo, es cómo la figura de Murillo sobresale para protagonizar la salvación pública de la imagen personal y política de Ortega, así como la de la propia familia, consolidando su postura de complicidad y lealtad absoluta al FSLN y a su esposo.

Nacida en Managua, el 22 de junio de 1951 –siendo la última de cuatro hijas de Teódulo Murillo y Zoilamérica Zambrana, sobrina del general Augusto C. Sandino–, Rosario Murillo tuvo los privilegios de ser enviada a Inglaterra y luego a Suiza a estudiar, gracias a las posibilidades económicas de su familia. Allí aprendió plenamente el inglés y el francés. Entre 1967 y 1969 (año en que se integra al FSLN) fue profesora de idiomas en Managua. Desde 1967 hasta 1977 fue secretaria del periodista Pedro Joaquín Chamorro

(1924-1978), director del Diario La Prensa.²⁸ En los años 80 fue Secretaria General de la Asociación Sandinista de Trabajadores de la Cultura (ASTC), integrante del Consejo Editorial de Barricada (Diario del FSLN) y editora de Ventana, suplemento cultural de dicho diario. Entre 1988 y 1990 fue nombrada directora del Instituto de Cultura de Nicaragua.

Luego de la derrota electoral de Daniel Ortega en 1990, el FSLN experimentó un proceso de fraccionamiento. Murillo permaneció junto a Ortega, quien conservó la representación legal del partido político del sandinismo. La denuncia de abuso sexual contra Ortega, marcó un nuevo período de depuración del FSLN de sandinistas que se alinearon solidarios con Zoilamérica. La conducción de Daniel Ortega en esos años difíciles, fue de sostenimiento y acumulación de fuerzas para el partido sandinista.

Para 2005, fue Murillo quien diseñó minuciosamente la Campaña Electoral del Frente, transformando la histórica propaganda rojinegra en una de color rosado intenso, rediseñando con flores las imágenes y ceremonias oficiales, e incluso reelaborando símbolos patrios. En el Decreto 3/2007, publicado en La Gaceta de Nicaragua del mismo día en que el Frente asumió el poder, Murillo fue nombrada “Coordinadora del Consejo de Comunicación y Ciudadanía”, instancia que absorbió las funciones que antes correspondían a cuatro entidades públicas del gobierno saliente. Así, Murillo se convirtió desde 2007 en la voz y rostro del Frente –y de Ortega–, iniciando un formato de comunicación cotidiana y directa con la población a través de una red de medios de comunicación que ella misma y su familia han privatizado en Nicaragua. Murillo se apropia del lenguaje religioso en su discurso –entre católico y evangélico, tal y como lo hiciera una pastora–, para dirigirse a las y los nicaragüenses como un recurso más para lograr la identificación y aprobación de la población con el quehacer del gobierno. A pesar de que esta personificación ha generado reclamos directos de algunos líderes eclesiásticos –quienes han ido progresivamente tomando distancia del gobierno–, existe una buena parte del Clero nicaragüense que se muestra públicamente muy afín al discurso y desempeño del gobierno, apareciendo en

²⁸ Fuerte opositor de la dictadura Somoza, fue asesinado en enero de 1978. Violeta Barrios, quien presidió Nicaragua de 1990 a 1996, era su esposa.

tarimas con la pareja presidencial y “bendiciendo” los actos oficiales, como es el caso del cardenal Obando, a quien menciono en el apartado anterior.

En estas funciones de dirección, coordinación y comunicación, mantenidas en dos períodos de gobierno consecutivos de Ortega (2007-2011 y 2012-2017), Murillo se ha impuesto con un estilo autoritario e interventor, a la vez que ha naturalizado el discurso político-religioso, el cual le ha ganado ascendencia progresiva en las filas del Frente, dirigiendo con mano dura las tareas de gobierno y enfrentando de forma directa a otros dirigentes influyentes del partido que no están de acuerdo con ella.

Esta tarea de imponer su visión para hilvanar día a día al FSLN en un segundo momento de la historia de Nicaragua, pone a Rosario Murillo al frente del debate con múltiples adversarios²⁹, quienes le atribuyen a ella la plena responsabilidad de los errores y abusos que a su criterio, se cometen en Nicaragua por el gobierno desde el año 2007. En este ejercicio impositivo del poder, Murillo no cede espacios y más bien los centraliza, amplía su capacidad de influencia a lo interno del partido haciendo pasar todas las decisiones relativas al Estado por su aprobación antes de ser ejecutadas, y el precio que cobra a quienes las cuestionan o desobedecen incluye destituciones de funcionarios públicos, deportaciones³⁰, retenciones migratorias³¹, uso de las fuerzas armadas para reprimir manifestaciones en contra del gobierno (o contramarchas, como se les conoce en Nicaragua), entre otro tipo de amenazas a la libertad de expresión y la movilización pública.³² En este desempeño por dos períodos sucesivos de gobierno puede explicarse la decisión de Ortega

²⁹ Principalmente ex militantes sandinistas, grupos feministas, periodistas cuyo trabajo ha sido censurado por ser críticos al gobierno, y comunidades campesinas, indígenas, afro nicaragüenses, y ambientalistas que se oponen a la Ley 840, publicada en junio 2013, que concede por 100 años a la empresa china HKND, la construcción de un canal interoceánico en el sur del país.

³⁰ Un ejemplo el de la Caravana del Buen Vivir, un colectivo ambientalista integrado por cinco jóvenes latinoamericanos que enseñaban en comunidades de Nueva Segovia, a elaborar cocinas eco-artesanales. Fueron apresados con los cargos de portación de explosivos el 25 de junio de 2016, sin conocer su paradero durante 4 días, hasta que “fueron depositados” por la Policía Nacional de Nicaragua en la frontera con Honduras. Los cargos fueron descartados.

³¹ Las más recientes ocurridas en la frontera de Peñas Blancas con Costa Rica, donde a la fecha, el Ejército de Nicaragua y los oficiales de migración tienen órdenes directas del gobierno de no permitir el ingreso al país, de un éxodo de migrantes cubanos, haitianos y africanos que viajan por tierra con destino a Estados Unidos, argumentando la defensa del territorio nacional.

³² Artículo publicado en la edición inicial de *ContraPoder Centroamérica*, el 26 de febrero de 2016, escrito por Carlos Salinas Maldonado. Recuperado de: <http://contrapoder.com.gt/2016/03/21/la-mujer-del-comandante>.

de convertirla en su fórmula para las elecciones nacionales (de noviembre 2016) y de nombrar oficialmente a sus hijos, asesores presidenciales.

Aunque ya existía una historia de tensiones entre los movimientos autónomos de mujeres y los patriarcas sandinistas en la década de los 80, el caso de Zoilamérica las acentuó significativamente cuando las feministas asumieron una contundente postura de respaldo a su denuncia (Heumann, 2010: 16). Las demandas por los derechos sexuales, el aborto y por la atención oportuna a las situaciones de violencia sexual, siempre se han disputado con los grupos opositores habituales, es decir, con la jerarquía católica, los grupos provida y sus políticos aliados. Históricamente, el Frente Sandinista no había profesado ningún bando religioso por declararse un partido de izquierda e identificado con los valores comunistas, pero en buena parte, la denuncia pública de violación obligó a Ortega y a su familia, a cambiar radicalmente de estrategia política. Así opina María Teresa Blandón, directora del Programa Feminista La Corriente y una destacada líder del Movimiento Feminista de Nicaragua:

Daniel Ortega venía de un memorable escándalo de abuso sexual, nacional e internacional, y no es que yo crea que los otros presidentes no tienen historias cuestionables en el ámbito sexual, pero éste fue público y además se trataba de su hijastra. Eso lo colocó en una situación precaria por lo menos desde cierto punto de vista. Lo convirtió en un blanco fácil para sus opositores. En campaña electoral ese es un postre delicioso, porque aunque haya doble moral, nadie puede admitir públicamente que un candidato a Presidente de la República se pasó más de una década abusando de una chavala que es su hijastra. Terrible. Entonces (los sandinistas) estaban obligados a tener una estrategia ofensiva para restituir una imagen de moralidad en el ámbito de la sexualidad. Desde mi punto de vista, eso hizo que reforzaran el discurso conservador que *toma prestado* de la moral sexual cristiana, la idea de la familia monógama nuclear, donde se respeta la moralidad cristiana. Y eso tiene que ver con la sexualidad (Blandón, en entrevista abril, 2016).

Apoyar la denuncia de violación contra Ortega y continuar peleando por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, significó entonces ubicar los temas de las luchas feministas contra múltiples adversarios cuyas agendas públicas se encuentran en total

oposición a éstas. Pero en el caso de Rosario Murillo y el gobierno sandinista, la postura *antifeminista* se manifestó pública y oficialmente luego de ganar las elecciones en 2007. En el artículo “La conexión feminista y las guerras de baja intensidad”³³, Murillo despliega un ataque directo a lo que considera “falso feminismo” y “feminismo chatarra”, declarándolo “un peón más del Imperio”. Su discurso está claramente contenido de nociones deslegitimadoras y prejuiciosas acerca de las luchas feministas históricas, especialmente las de las más críticas líderes del Movimiento Feminista de Nicaragua. Las llama entre muchas formas, “sacerdotisas bien pagadas de cámaras y papel”, “aliadas del Mal”, “feministoides de negro” y “contrarrevolucionarias”:

El feminismo, que quiso ser ruta de derechos de las mujeres, si hubiese postulado un feminismo humano e incluyente, degeneró hasta convertirse en un peón más del Imperio, que lo dispone en sus articulados Programas y Operaciones "Perfectas", de ajedrez político, para desprestigiar, dividir, y supuestamente vencer [...] El falso feminismo toca tambores de guerra contra todos los valores humanos. Es instrumento de penetración y ocupación política y cultural. Despojado de su misión liberadora, el falso feminismo ha llegado, en Nicaragua, al extremo de marchar, a favor de la opresión social, hombro a hombro con las falanges del capital, y con los más connotados exponentes, de un machismo pendenciero y brutal. El falso feminismo sirve al modelo de neocolonización; vive en sintonía perfecta con los trazados imperiales. Tiene un rol clave en la estrategia de desgaste de los Proyectos Revolucionarios. En el lenguaje de sus más sesudos analistas, a esto se le llama "luchas por la libertad y la democracia"; "luchas contra las dictaduras", o marchas blancas... Para nosotros [...] se llama contrarrevolución. El Mal diseña sus guerras de baja intensidad, que hoy son fundamentalmente mediáticas, políticas, y de fabricadas imágenes callejeras [...] En su perturbado afán de destrucción política, y de desintegración familiar, a las afanadoras de las oligarquías, no las detiene nada. No tienen escrúpulos ni corazón, para conmovirse ante niñas tiernas, o niñas adolescentes, a quienes agreden y violentan, precisamente a nombre de su cada vez más falaz, "lucha contra la violencia" [...] reniegan de las religiones,

³³ Tomado de: <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/36529/la-conexion-feminista-y-las-guerras-de-baja-intensidad-por-rosario-murillo>, publicado el 27 de agosto de 2008. Es de lectura obligatoria para entender que el antifeminismo de Murillo y Ortega, no es únicamente político, sino personal, debido a la historia de conflictos internos que surgieron entre Ortega-Murillo y muchas líderes de AMNLAE (Movimiento de Mujeres Nicaragüenses “Luisa Amanda Espinoza”, fundado por en Septiembre de 1977, en la coyuntura de lucha contra la dictadura Somocista), quienes actualmente son las más reconocidas feministas de Nicaragua, y críticas del gobierno sandinista. En este sentido, estas feministas son también consideradas traidoras del partido.

de Dios mismo, que califican de "autoritario" y "patriarcal", y acusan, y acosan, como diosas autoritarias y "patriarcales", a quienes viven con fe. Cobran caro a sus financistas, por algo que les es natural, rechazar a Dios, odiar al hombre, burlarse de otras mujeres, despreciar a las madres y amenazar a las familias [...] Por eso aseguramos que sus ideales morales pertenecen también a ese mundo envejecido, ególatra, donde hombres y mujeres, ingrim@s e insolidari@s, prefieren criar mascotas, en vez de niñ@s, y despoblar, y desarmonizar la Tierra. Este es el "feminismo" chatarra, rendido ante las botas del Imperio. Y está, además, como ya dije, en manos de mujeres que ni viven como mujeres, ni conocen el alma femenina, individual o colectiva. Ignoran nuestras batallas cotidianas; no son carne, ni hueso de mujer; No tienen lazos familiares o afectivos estables; desdeñan esos dichosos y benditos vínculos del cariño incondicional, indispensables para el sano desarrollo humano [...] (Murillo, 2008).

Blandón opina que las agendas feministas tocan aristas muy problematizadoras en muchas esferas que comprometen a quienes se oponen a ellas, por eso provocan incomodidad y rechazo. Hablan de lo que se silencia, tocan lo intocable, cuestionan la impunidad de los agresores sexuales y los nombran, en otras palabras, desmontan el orden social, político y de género para generar cambios urgentes a favor de la vida de las mujeres. Blandón sostiene que en general, todos los gobiernos necesitan consenso y en el consenso caben algunas disidencias, pero en un modelo hegemónico, el gobierno necesita homogeneizar y opacar estas disidencias, lo cual es imposible para la vida del Movimiento Feminista porque de ser así desaparecería. Hay políticas de gobierno que son cruciales para las demandas estratégicas que supone el feminismo como movimiento social, como por ejemplo, la estrategia de negociación del gobierno con la Iglesia. En este caso, es de esperarse que el principal opositor sea siempre el Movimiento Feminista, sobre todo si la negociación tiene un énfasis en la regulación del cuerpo de las mujeres, y en la imposición de un modelo heterosexista que implica la negociación de la diversidad sexual –la moral sexual ha sido uno de los principales problemas que ha abordado el feminismo mundial desde sus orígenes–. En esa negociación, el modelo de familia como organizador del orden patriarcal es crucial, porque mantiene el orden de género intacto.

Blandón insiste en que cuando ese modelo de familia heterosexual, binaria, oculta los conflictos de poder que hay dentro de las familias modélicas heterosexuales y en ese lugar se pone el tema de la violencia, nuevamente es el Movimiento Feminista de Nicaragua el que aparecerá como el actor contestatario frente a esa intensión de reestablecer en el imaginario, la familia nuclear, monógama, etc., y éste entonces peleará con el Estado por que no vuelva a ubicar en la familia el tema de la violencia de género como un problema privado.

En Nicaragua, hablamos de Movimiento Feminista para referirnos a una amplia y diversa confluencia de grupos de mujeres organizados de forma comunitaria, social y/o institucional, que a partir de diversas trayectorias y contextos, defienden personal y políticamente los derechos de las mujeres en el país, por lo tanto sabemos que el feminismo en nuestro país no es homogéneo. Dentro de este Movimiento, son muchos los feminismos nicaragüenses que se han gestado con el trabajo de mujeres que en la historia quizás no siempre se han autodenominado feministas, ni han sido reconocidas como tales. Desde ese espacio de reflexión y autogestión, existe el reconocimiento de que no todas las voces del país están representadas por el Movimiento, por ello se considera una tarea pendiente, la integración de las reflexiones que mujeres indígenas y afro-nicaragüenses, a los debates sobre sexualidad.

El Movimiento Feminista en Nicaragua también se pelea por otros temas como el acceso a tierras, la representatividad en cargos públicos, pero esos no son los temas más controversiales en el debate público con respecto al control de la sexualidad:

Los temas más controversiales tienen que ver con mantener un orden de género inalterable y a quien le ha preocupado es a las feministas en general, aquí y en todos lados. Al gobierno sandinista le conviene ubicar a las feministas como opositoras porque las estigmatiza y con eso trata de disuadir la legitimidad de sus protestas, las coloca en el lado de la maldad como lo han hecho las religiones. Las sitúa en el lugar de organizaciones que ponen en peligro el orden social que ellos dicen representar junto a la iglesia católica. Dicen lo mismo que las iglesias, que las feministas quieren desordenar a la sociedad, subvertir el orden de género y

ellos como Estado deben ser guardianes del orden de género que responde a la tradición cristiana. Ya no se nos puede decir como en los 80, que éramos agentes de la CIA o que todas éramos lesbianas porque ahora se miraría muy mal que el Estado sea homolésbicotransfóbico, pero sí dicen otras cosas como que las feministas están en contra de la familia, la vida, la armonía, quieren conflicto [...] Y si eso no es suficiente dicen que las feministas son burguesas, que no quieren a los pobres y por eso se oponen al Frente Sandinista, por eso tienen ONGs donde se hacen millonarias. Todo eso ha dicho la primera dama (Rosario Murillo) a través de los medios de comunicación oficiales (Blandón, en entrevista abril, 2016).

Las alianzas entre Estado e Iglesia conforman un frente opositor importante para las feministas en Nicaragua, y poco a poco se han hecho más evidentes y descaradas. En 2005, Daniel Ortega sorprendió a la opinión pública al comulgar de la mano del cardenal Miguel Obando en la Catedral de Managua (cuya misa dominical es transmitida sin falta por televisión nacional). La mayoría reclamaba que Ortega no estuviera casado por la iglesia. Luego de que la noticia se centrara en su estado civil, en septiembre de ese mismo año, los medios oficiales del gobierno sandinista informaron que Rosario Murillo y Daniel Ortega – quienes en 1978 se habían casado por lo civil en plena insurrección de forma clandestina –, renovaron votos en una ceremonia privada, celebrada en la Universidad Católica (UNICA), cuyo rector es Obando.

Al respecto, Gema Palazón (2007) ilustra muy acertadamente que:

Con una derecha tradicionalmente reaccionaria y con fuertes vinculaciones con la iglesia, y con una izquierda rebautizada católica a partir del matrimonio religioso de Daniel Ortega y Rosario Murillo, quedaba claro que las reivindicaciones feministas, como mínimo en ese campo, tendrían poco espacio y escasa cabida en los programas de gobierno de las distintas fuerzas políticas [...], y que la lucha por la autonomía, principal discurso del movimiento feminista desde la década de los noventa no sólo en Nicaragua, sino en buena parte de América Latina, seguía ahora, si cabe, más vigente que entonces (p.116).

3. Capítulo 3: La Retórica de las políticas de educación sexual.

En este tercer capítulo hago una examinación crítica de las retóricas de las políticas de educación sexual, haciendo énfasis en los procesos que éstas han experimentado en el debate público y en los *argumentos* discursivos que han ido entrando en conflicto entre los diferentes sectores involucrados a lo largo de estos procesos. Primero, describo brevemente la situación concreta de las políticas de educación sexual en el país, luego hago una lectura crítica de los aspectos discursivos inscritos en algunos apartados contenidos en los tres manuales que hasta ahora se han elaborado para la educación de la sexualidad en las escuelas públicas, y por último, describo el papel institucional de los actores de estas políticas desde el Estado.

3.1. Entre las políticas públicas y la educación sexual: esbozo de una ruta fracturada.

*“Educación sexual para decidir,
anticonceptivos para no abortar,
aborto legal para no morir.”³⁴*

En Nicaragua, como en otros lugares que han sido influenciados por las posturas teóricas estadounidenses positivistas y del *public choice* sobre políticas públicas, existe la tendencia a describir las políticas públicas como el resultado de un proceso lógico, ordenado

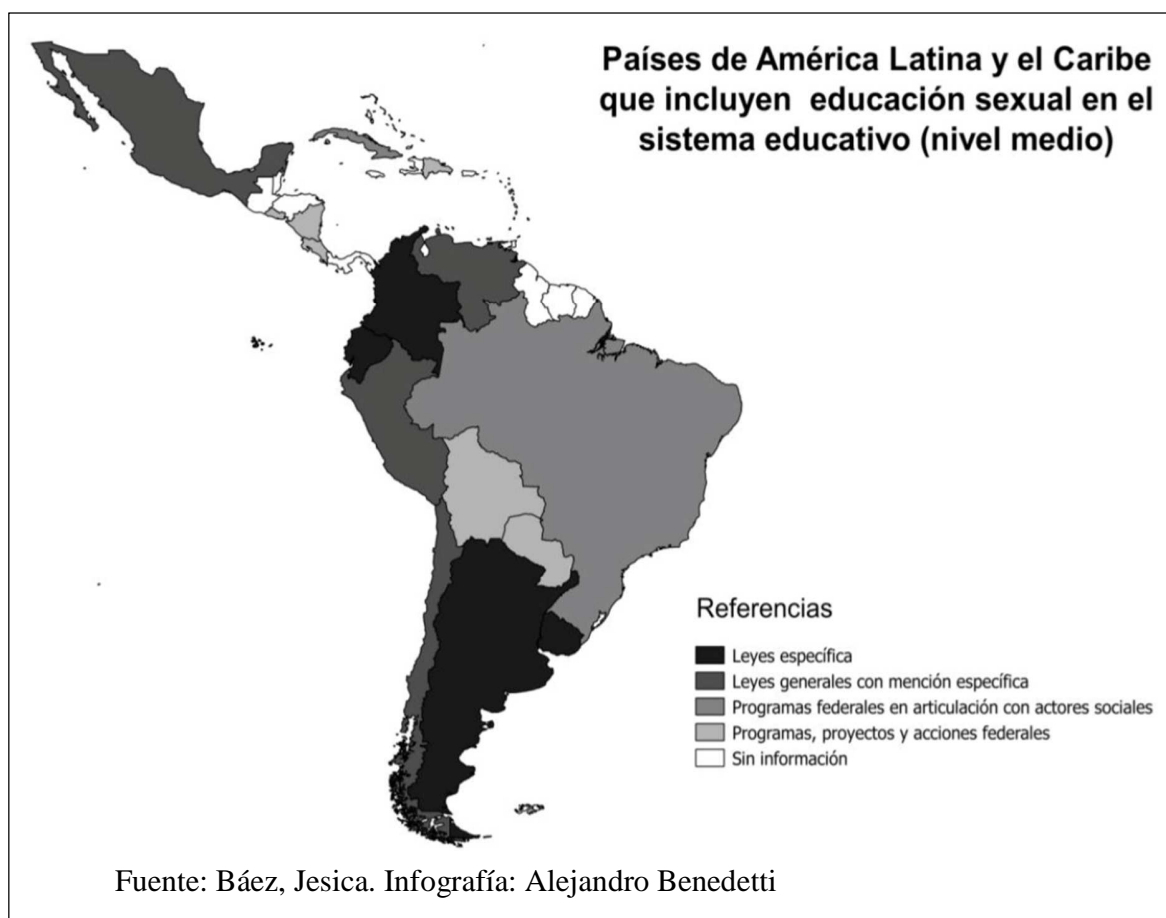
³⁴ Consigna de la Campaña Nacional a favor de la Despenalización del Aborto en Argentina.

y efectivo de formulación, en el que participan de forma abierta y democrática, actores de la comunidad (entendidos como sociedad civil) y del sector privado, en armonía con el gobierno de turno, movilizados por objetivos comunes de interés público. Desde esta concepción, las políticas son definidas en un marco secuencial que permite la detección oportuna de los problemas de la sociedad con el objetivo de que éstos sean evaluados e incluidos luego en la agenda política. El resultado final del proceso es la puesta en marcha de dichas políticas, caracterizada por una movilización de recursos económicos y humanos destinados a su puesta en práctica (IEEPP, 2015).

Con respecto a la educación sexual, argumento en este trabajo que la concepción secuencial del proceso de las políticas públicas en Nicaragua, carece de sentido crítico y es más bien una versión colegial de la realidad en cuanto invisibiliza las tensiones sociales y políticas que la atraviesan, minando así el proceso completo de su tratamiento y provocando fracturas importantes a su paso.

No hay duda de que los procesos de las políticas públicas en general son complejos y variables en el tiempo y el espacio. No funcionan como un todo, ni de forma lineal, aislada o cerrada. Ameritan ser entendidos como sistemas que están constituidos por los argumentos, los pensamientos, las decisiones y las acciones políticas de quienes tienen acceso a ellos y el poder para intervenirlos (Morçöl, 2008: 8). Así mismo, actúan en reciprocidad con otros sistemas (sociales, culturales, económicos) y otros procesos de políticas. La mirada crítica que me interesa plantear aquí con respecto a estos sistemas dinámicos y relacionales, está orientada a identificar los aspectos contextuales que los rodean, la dirección de los intereses involucrados y los argumentos retóricos que entran en juego para construir una estructura discursiva convincente y por tanto hegemónica.

La inclusión de la sexualidad en las políticas públicas de educación en las escuelas de Nicaragua es reciente y no se ha escapado a las disputas que ha significado para el Estado, asumir el desafío de incorporar las nociones de género como eje de trabajo. Tal y como ocurre en América Latina y el Caribe, el debate público sobre este tema se hace posible principalmente debido al sostenido trabajo de organizaciones feministas (Báez, 2015).



No existe una legislación que promueva de manera explícita la educación sexual en las escuelas públicas de Nicaragua, sino otros documentos o instrumentos de políticas nacionales que la contienen, algunas de ellas adscritas a convenios internacionales. Según el registro oficial, el documento que por primera vez la incluyó explícitamente como eje de intervención, fue el *Plan de Acción de la Política Nacional de Población 1997-2000*, el cual plantea como objetivo principal “impartir la educación sexual integral para dotar a la población en su capacidad de decidir en cuanto a su comportamiento reproductivo y encausar el comportamiento sexual y reproductivo al seno de la familia, a fin de disminuir la procreación irresponsable y precoz”. La lógica discursiva de este *Plan*, asocia mecánicamente el comportamiento sexual a la reproducción como única posibilidad de vivir la sexualidad, concibiéndola como un peligro del que hay que protegerse, y preferiblemente

evitándola o postergándola hasta poder acceder a ella en el marco del matrimonio y el establecimiento de la familia nuclear y heterosexual.

La introducción de la noción “educación sexual” como nueva estrategia demográfica aparece en Nicaragua por primera vez en este documento (1997), asociada a la necesidad de reducir los niveles de pobreza entre mujeres nicaragüenses, principalmente jóvenes, de baja o nula escolaridad que viven en zonas rurales con difícil acceso a servicios de planificación familiar. Desde este punto de vista, el Estado refleja tanto un interés público por atender la problemática, como el reconocimiento del derecho que hombres y mujeres nicaragüenses tienen de decidir sobre su comportamiento sexual y reproductivo. Sin embargo, pese a que se apropia de esas funciones educativas y demográficas, el Estado transfiere este papel a la familia como entidad contenedora y administradora del mismo, dando lugar a su encausamiento, y adquiere entonces, un carácter restrictivo que le otorga a la familia *poder tutelar* sobre la vida sexual de las mujeres. El desarrollo de un orden tutelar en el marco jurídico de una política de educación sexual, da cuenta de cómo se constituyeron desde el principio los lineamientos para su regulación, a partir de la visión jerárquica de la familia (a la que además se le asigna la autoridad moral para ejercerla) como estructura social, y de la concepción de que la autonomía reproductiva promueve la promiscuidad sexual, por lo tanto es una amenaza.

La legalización del poder tutelar, conferido a la familia, es una cuestión común en América Latina y responde a la jerarquía propia a la hacienda colonial, donde el hacendado representaba la autoridad y los habitantes de la hacienda estaban bajo su tutela. Por eso se convierte en una representación social con gran influencia sobre los imaginarios nacionales de la región. La tutela refiere a la incapacidad de una persona a representar sus propios intereses, por lo tanto requiere de un tutor (Nugent, 2010; en Fuentes Belgrave, 2014: p. 16). En este sentido, el Estado defiende la “capacidad de decidir” sobre el comportamiento sexual y reproductivo, al tiempo que la anula y la niega como derecho individual y ciudadano de las mujeres.

Por otro lado, en el caso de Nicaragua, la introducción del tema de la educación sexual en la agenda pública, no significó necesariamente su situación en los debates públicos sino hasta seis años después, cuando este asunto fue abordado en la publicación del manual “Educación para la Vida” en 2003. Esto marcó lo que llamo *un momento decisivo en la transformación discursiva de la educación sexual pública en el país*, puesto que el manual como objeto de poder, devino en un instrumento de autoridad política sobre el enfoque de sexualidad contenido, que entró en conflicto con el poder institucional de la Iglesia y la familia. Tal y como lo relato en el capítulo anterior, el tema central del debate giró en torno a la oposición conservadora al enfoque y al contenido aplicado en el manual, pero también a la interpretación de que éste estaba desplazando la autoridad familiar que las mismas políticas le habían otorgado:

El manual promueve una nueva cultura basada en antivalores extranjeros, entrando en conflicto con nuestra identidad cultural nicaragüense y nuestras leyes, que otorgan el derecho y deber de la autoridad primaria a los padres de familia para la educación de sus hijos [...] Desvaloriza a la familia y mina la autoridad de los padres. Describe la autoridad en la familia como opresiva e incita a los adolescentes a “elegir con autonomía el propio camino” (Carta de ANPROVIDA, en La Prensa. 2 de agosto de 2003).

En este ejemplo, el reclamo político por el mantenimiento del poder tutelar de la familia, se alinea con la noción de identidad nacional, produciendo un encadenamiento entre una cuestión y la otra. Resulta un enorme desafío hacer propuestas transformadoras en medio de nociones que a pesar de presentarlas como estáticas y descontextualizadas, tienen poder de persuasión y al mismo tiempo, ejercen una presión sostenida sobre las políticas públicas referidas de una u otra forma a la sexualidad con el fin de mantener sus prerrogativas de autoridad basadas en el tutelaje de los ciudadanos (Nugent, 2010: p. 48). Esto también indica que en parte, es gracias a la permanencia del tema en los debates públicos, que la presión ejercida gana poder. Entonces ¿cómo debatir este antiguo argumento retórico?

El enfoque de *salud pública* para el abordaje de la educación sexual, emerge en la *Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva de Nicaragua (2007-2011)*, como una

contra-argumentación. Impulsada por el Ministerio de Salud, la *Estrategia* plantea entre sus ejes principales de intervención la educación de la sexualidad, la cual está supuesta a ser coordinada con el Ministerio de Educación de Nicaragua, junto con otras entidades del Estado y de la sociedad civil. En ella se reconoce que el sistema educativo formal es uno de los medios facilitadores para cumplir con la meta de incrementar el acceso a la educación de la sexualidad integral, pero no detalla de qué forma y respecto a qué temáticas es necesario intervenir sobre ésta.

Si en un primer momento, la función educativa de la sexualidad por parte del Estado fue *transferida* a la familia, con esta *estrategia discursiva* fue *derivada* al sector salud. La acción política de derivar las funciones educativas a otras instituciones públicas, convierte a la sexualidad en un subproducto de la educación en cuanto diluye sus propósitos al generarse en condiciones de desarticulación entre instituciones. Todos los sectores asumen la función asignada en medio de las dificultades propias de sus estructuras y contextos, sin pasar por un proceso reflexivo que permita establecer diálogos interinstitucionales. Por eso es necesario problematizar cómo el poder argumentativo de las políticas, las sitúa en un plano más que todo *declarativo*, tal y como ocurre con las promesas electorales y los planes de gobierno.

A la fecha, en Nicaragua, la educación sexual sigue siendo un eje transversal del programa curricular en las escuelas públicas, es decir, un subtema cuyo abordaje está condicionado por los factores sociales, políticos y culturales de las y los docentes, por factores técnicos y de planificación (infraestructura, materiales de apoyo, tiempo) característicos de cada localidad, pero también atravesado por otros sistemas de educación que fácilmente contrastan entre sí. Esto significa que las aproximaciones que cada escuela, cada docente, cada “actor/a” puede llegar a tener a la experiencia subjetiva de la sexualidad, pierde su capacidad reflexiva y crítica. Desafortunadamente, la lógica *derivativa* de las políticas que la contienen, también funciona dentro del mismo Ministerio de Educación.

3.1.1. Estructura discursiva de los “Manuales para la Vida”: tres momentos.

En un primer momento, el manual de “Educación para la Vida”, para la educación de la sexualidad, fue dispuesto en 2003 por el Ministerio de Educación de Nicaragua, con el apoyo técnico y económico del Fondo de Población de las Naciones Unidas, como un material “de lectura, consulta y profundización en el tema de la sexualidad para que los educadores puedan tener una comprensión integral de la misma, orientar oportunamente a los padres de familia y manejar adecuadamente diversas situaciones de aprendizaje” (Ministerio de Educación, 2003). En la carta de presentación del documento, la entonces vice-ministra Myriam Zablah, aclara que es parte de una primera etapa de experimentación, en el marco de la Política Nacional de Población (1997) y su plan de acción, y el Plan Nacional de Educación, por lo que se decidió ordenar un pilotaje inicial de apenas 500 ejemplares impresos para experiencia demostrativa.

María Auxiliadora Lacayo, psicopedagoga especialista en educación y co-autora de la primera versión de este manual, en entrevista de mayo 2016, relata que previo a la publicación del manual, se realizaron talleres de capacitación a docentes en el Ministerio de Educación, donde hubo amplia participación y aceptación en trabajar los temas propuestos. Sin embargo, fue en las reuniones técnicas con los funcionarios del Ministerio, donde se generaron tensiones claramente ideológicas en relación al contenido:

Cuando revisamos el documento con el Ministerio –antes de su publicación–, hubo un real contubernio entre las personas responsables del programa. Parecían infiltradas del Opus Dei defendiendo el rol tradicional de la mujer y cuestionándonos (a las consultoras que elaboraron el contenido) aspectos básicos sobre el enfoque de sexualidad que estábamos utilizando, que es el de Derechos Humanos. Nos acusaron diciendo que así, nosotros sólo promovíamos el aborto. Triste una visión tan cavernaria de la sexualidad en una institución pública. (Lacayo, en entrevista mayo, 2016).

Las declaraciones que Lacayo me comparte, coinciden con el escándalo mediático que relato en el capítulo 2 y confirman la carga simbólica de un material que apenas estaba

en proceso de validación y que debido a las múltiples expresiones públicas que se opusieron a él, nunca fue autorizado, por lo tanto tampoco llegó a las escuelas. El manual describe un enfoque de “educación para la vida” fundamentado en una estrategia pedagógica conocida como *Enfoque de Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje*³⁵, el cual considera al ser humano como el centro del proceso educativo, reconociendo que son las personas quienes construyen sus propios aprendizajes, a partir de necesidades y problemáticas que viven en su cotidianidad, en las demandas de la sociedad, y en la historia individual y sociocultural de cada una. “Hablar de Necesidades Básicas de Aprendizaje supone reconocer que toda necesidad, así sea satisfecha, posibilita el planteamiento de nuevas necesidades, cada vez más complejas, que la educación debe enseñar a satisfacer, desarrollando en los educandos la habilidad de *aprender a aprender*” (Manual Educación para la Vida, 2003: p.7).

Esta estrategia aplicada a la educación sexual, permite en esta primera versión, la integración de temas relativos al género como categoría pedagógica. A pesar de ser omitida en el índice, la categoría *equidad de género* es nombrada en la introducción para describir los contenidos definidos para el programa de Educación de la Sexualidad, acordados en el Plan de Acción de la Política Nacional de Población (2001), que plantea como objetivos específicos:

1. Brindar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, *una formación* que les permita participar responsablemente en la solución de los problemas que plantean las relaciones entre la dinámica de población, pobreza y desarrollo sostenible.
2. Propiciar a través de la educación de la sexualidad, conocimientos científicos de carácter biológico, psicológico y social, con base en principios éticos y morales, garantizando el respeto entre los sexos, la convivencia armónica al interior de la familia y comunidad, y la *equidad de género*.
3. Promover una educación de la sexualidad para el ejercicio de la paternidad y maternidad responsables, a partir del reconocimiento del derecho de cada pareja de decidir el número y el espaciamiento de sus hijos. (Manual Educación para la Vida, 2003: p.12; las cursivas son

³⁵ Desarrollada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en Jontiem, Tailandia en 1990, y en Dakar en 2000.

propias).

El manual concluye la introducción haciendo una aclaración que define su propósito central:

El documento que se presenta está destinado a sensibilizar a las y los docentes. Se propone enriquecerlos en su comprensión y manejo del tema y brindarles pautas y argumentos para que puedan orientar a los alumnos y padres de familia.

NO ES UN LIBRO DE TEXTO PARA DAR CLASE A LOS ALUMNOS. Su lenguaje y el alcance de los contenidos no están graduados para ser trabajados con niños, niñas y adolescentes, sino que están dirigidos a una población adulta. Las y los docentes han manifestado muchas veces la necesidad de un material como el que ahora se les presenta y a esa necesidad responde este documento.

El texto está organizado en once temas, reordenados para facilitar su presentación y sus interrelaciones. Ellos responden a los contenidos establecidos en el Sub Programa de Educación en Población y de la Sexualidad del Plan de Acción de la Política Nacional de Población (Manual Educación para la Vida, 2003: p.13; transcripción textual, incluidas las mayúsculas).

Este último planteamiento aparece como una manifestación de poder institucional frente al uso y alcance de un documento supuesto a cumplir con propósitos formativos hacia estudiantes. En este sentido, la intención de dirigir exclusivamente los contenidos hacia la población adulta como autoridad docente, contradice el enfoque que propone la estrategia pedagógica de “Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje”, pues desplaza la centralidad de la población estudiantil como participante y constructora directa de su propio proceso educativo.

En el desarrollo del capítulo 2: Ser Hombre, Ser Mujer, en lugar de hablar sobre género, se habla de roles, estereotipos sexuales, y de complementariedad entre los sexos. Si bien en la descripción de tales conceptos, se reconoce que ser hombre o mujer responde a un modelo socialmente asignado de masculinidad y feminidad, en este apartado, aparece una noción restringida al binarismo de género que no problematiza las relaciones de poder, ni complejiza la construcción social del sujeto mujer ni el sujeto hombre como mecanismo

de dominación:

El sexo de cada persona es innato. La personalidad masculina y femenina se desarrolla en el transcurso de la vida en el medio familiar y social y, por lo tanto, puede cambiar y mejorar. Muchas características de la feminidad y de la masculinidad son aprendidas. Existe un modelo de masculinidad y de feminidad, pero no existe un modelo único universal: cada cultura (occidental-cristiana, árabe-musulmana, africana, asiática, otras) tiene su modelo propio y éste va variando a través de la historia. Aún en una misma cultura hay modelos de comportamiento que mucha gente no comparte, pero se imponen como norma social (Manual Educación para la Vida, 2003: p.32).

Así mismo, en este apartado se reafirma la idea (igualmente estereotipada), de que el fundamento de la equidad de género está en la complementariedad de los sexos. Se convierte en una especie de llamado colectivo a unir esfuerzos para que hombres y mujeres trabajen juntos y de la misma forma, en la promoción de nuevos modelos de relación:

Los nuevos modelos de masculinidad y feminidad que queremos alcanzar, plantean la necesidad de promover la equidad en la vida familiar, en la vida sexual y en la vida reproductiva, alentando a hombres y mujeres a establecer relaciones más cooperativas y saludables. También supone promover equidad en la vida social y comunitaria, desarrollando actitudes de tolerancia y respeto hacia otras personas que no son ni piensan como nosotros, y luchar por erradicar todo tipo de discriminación (Manual Educación para la Vida, 2003: p.34).

En el capítulo 3, se aborda el tema de la familia. Aunque la concepción que expone, no se menciona su dimensión alternativa que incluye formas muy diversas de estructurar los afectos familiares, sí se habla del aspecto dinámico y en transición que caracteriza a los diferentes tipos de familia, tomando en cuenta las particularidades del contexto nicaragüense, el cual por ejemplo incluye el de las madres-abuelas:³⁶

³⁶ En Nicaragua, este modelo de familia corresponde al de las abuelas que ejercen una segunda maternidad, haciéndose cargo de sus nietos frente a la ausencia de ambos padres, ya sea por razones económicas, migratorias o de negligencia.

En Nicaragua también existen familias donde ambos padres están ausentes y la función de cabeza de familia la desempeña una abuela, una tía u otro familiar que se hace cargo de los niños/as. También existen familias en las que se convive con otras personas con las cuales no se tiene ningún parentesco, casos de personas que por diversas razones (estudio, trabajo, viudez, orfandad, abandono) tienen que convivir y compartir con otra familia [...] (Manual Educación para la Vida, 2003: p.40).

Por otro lado, tanto el tema del amor en la formación de pareja (capítulo 7) y el tema de la paternidad y la maternidad (capítulo 8), se plantean en el marco de las relaciones heterosexuales, sin dejar aperturas a la decisión de tener hijos o no, o si tenerlos sin pareja. En general, los grandes temas omitidos, son la homo/transexualidad, los métodos de reproducción asistida, las sexualidades diversas, el aborto, y las experiencias de placer.

Un segundo momento en la estructura discursiva del Manual para la Vida lo constituye la intervención directa de líderes integrantes de los grupos provida y la jerarquía católico-evangélica que en 2006 hicieron a la primera versión para “corregir” el enfoque que consideraron deformador de valores, de la cual resultó un documento borrador al que titularon “Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad”. Este documento se apoya en la misma estructura de contenido del manual anterior, pero su enfoque adquiere un alto tono moralista y culpabilizante, al exponer la vivencia de la sexualidad como un peligro permanente (de ahí el argumento para justificar su control):

La educación de la sexualidad es necesaria para asegurar un sentido de realización y plenitud humana tanto para el hombre como para la mujer, es decir, una sexualidad congruente con la valoración y dignidad de la persona y el respeto a la vida humana [...] deberá permitirle desarrollar actitudes sanas para consigo mismo y los demás. Reconocer la importancia de evitar relaciones sexuales precoces, con el fin de favorecer el desarrollo emocional y evitar riesgos en la salud (Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad, 2006: p.11-12).

También omite el concepto de género, y en su lugar incluye una descripción muy general y ambigua de *Enfoque y Equidad de Género*, concebida en el marco del binarismo

hombre-mujer, en base a argumentos absolutamente biologicistas y de la complementariedad sexual entre hombres y mujeres:

Es importante educar desde temprana edad a cerca de las *identidades sexuales*. Los padres o madres de familia pueden aprovechar la hora del baño, por ejemplo, para enseñarles a los niños/as a comparar las diferencias físicas más evidentes y demostrarles que hay dos formas de ser humano que tienen el mismo valor: mujer y hombre, diferentes y complementarios, que se necesitan entre sí y deben apoyarse mutuamente en la vida (Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad, 2006: p.18; cursivas propias).

En el mismo apartado, esta versión patologiza la homosexualidad sometiéndola al modelo médico-psiquiátrico de lo normal/anormal, y obvia todos los avances científicos sobre el tema que desvinculan la orientación y la identidad sexual, de lo genético y hormonal, e incluso de un pasado traumático:

Frente a la pregunta de si es genética, si se nace homosexual o lesbiana [...] se conoce que existen alteraciones en el equilibrio hormonal, así como alteraciones emocionales y culturales de las personas, que afectan su comportamiento sexual [...] Diversos estudios correlacionan la homosexualidad con traumas sufridos en la niñez tales como abuso sexual, comportamiento violento y machista del padre, ausencia de expresiones afectivas en la infancia, rechazo del padre o la madre hacia el hijo/a, ruptura familiar, ausencia de modelo masculino o femenino, preferencia de los padres o madres por un sexo diferente al que nace el hijo o hija, entre otros. También influyen los mensajes de los medios de comunicación, especialmente la televisión (Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad, 2006: p.24).

Además, hace énfasis en la noción de la familia completa y funcional cuando ésta es nuclear y heterosexual, en las ventajas de la abstinencia, y en el planteamiento del aborto “provocado”, resultante de la inmadurez o de los problemas psicológicos de las mujeres que lo practican.

El enfoque profundamente satanizador de la sexualidad, contenido en esta versión del manual, no es casual ni aleatorio. Corresponde a un contexto de fuerte represión sexual

por parte de las iglesias en base a una moral religiosa social y culturalmente aceptada. Muchas mujeres feministas han expresado sentir temor de abordar públicamente en sus comunidades, temas que los grupos líderes religiosos consideran peligrosos o pecaminosos, y que por lo tanto generan una sanción igualmente moral:

Si –las mujeres de la Costa– bailan en la comunidad, son penalizadas por la iglesia morava, dicen que las miskitas que bailan están entrando en pecado, las ponen bajo disciplina, les ponen el nombre en una cartulina y la pegan en la puerta de la iglesia [...] entonces no reciben la comunión hasta que piden perdón [...] hacen dos o tres meses de sanción (Blandón, Murguialday, Vásquez, 2011:119):

Cabe mencionar que a pesar de que este documento tampoco fue publicado, luego de haber sido validado por el Ministerio de Educación en 2006, sí fue diseñado para ser impartido en clase y en cualquier otro espacio de la escuela, por lo tanto incluye propuestas metodológicas de abordaje para cada tema y criterios para su aplicación, muy similares a los de una catequesis que resalta la moral católica y provida. Por ejemplo, orientaciones sobre cómo abordar las preguntas relacionadas con el “Origen de la Vida”:

¿Cómo nacen las y los niños? Para una adecuada respuesta lo más importante es reforzar valores [...] En las relaciones de amor entre el padre y la madre, y del aporte de ambos, surge un ser maravilloso, un nuevo ser humano. Se va desarrollando por nueve meses en el vientre de la madre de la cual adquiere sus alimentos y protección. Es importante proteger al máximo esta vida en el seno materno, para que el bebé nazca sano [...] Es importante que los y las preadolescentes, adolescentes y jóvenes, sepan que la vida es sagrada; merece respeto y protección incondicional [...] Es necesario que comprendan que es mejor abstenerse de las relaciones sexuales como la mejor forma de prevenir el embarazo y que éste ocasiona durante la adolescencia mayores riesgos de complicaciones y muerte, tanto en el proceso de gestación como durante el parto [...] Se sugiere debatir este tema con los y las estudiantes; que ellos aporten criterios sobre los riesgos del embarazo adolescente y la importancia de la abstinencia de las relaciones sexuales en esta etapa. (Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad, 2006: p.17-18).

El tercer momento llegó 4 años después con el manual “Educación de la Sexualidad:

guía básica de consulta para docentes” (2010), financiado por el UNFPA. Después de un largo y complejo trabajo de coordinación interinstitucional, este documento fue ampliamente consultado en talleres con docentes y consejeros de las regiones del Pacífico, Centro, Atlántico Norte y Atlántico Sur de Nicaragua y resultó de un proceso de elaboración más reflexivo y estructurado dentro del Ministerio de Educación. Luego de dos intentos fallidos, el tercer manual fue finalmente publicado sin someterlo a la opinión pública, y se reprodujeron 30,000 ejemplares para su distribución en las escuelas. Un tiraje insuficiente para cubrir las necesidades docentes en todo el país.

Irene Agudelo, co-autora de esta guía, refiere en entrevista de noviembre 2015, que trabajó con un equipo consultor contratado por el UNFPA, en base a términos de referencia que sugerían lineamientos generales sobre la estructura de contenido, pero que le permitía al equipo elegir con cierta libertad el nivel de profundidad para el abordaje de los temas, y una sexualidad más vista como oportunidad que como problema:

El contenido fue evidentemente negociado –con el UNFPA–, [...] en general cada capítulo parte de qué se está entendiendo por sexualidad, qué se está entendiendo por adolescencia, un concepto que fuera claro, cuáles eran sus características y dar datos que permitiera situar esa temática en el contexto nacional y el contexto legal que pudiera dar cuenta de esos temas, como fue el tema de maternidad y paternidad responsable que fue enfocado primero como una decisión que tiene que ver con varios momentos, varias decisiones; que es una decisión personal, de ella, de él, después como pareja, son varios momentos [...] habían varios puntos de partida pero yo me sentí bastante libre (Agudelo, en entrevista en noviembre 2015).

En este documento, la inclusión de la categoría *género* se hace evidente y se diferencia con claridad del concepto de sexo (Capítulo 2), asignándole una dimensión socio-cultural:

Sexo y Género: dos conceptos diferentes [...] género es una categoría que se construye social y culturalmente. Establece lo que se espera, permite y valora en una mujer o en un hombre en un contexto específico. Las personas nacen con un sexo determinado [...] y son la sociedad y las diferentes culturas las que se encargan de asignarles diferentes funciones y

roles que los hombres y las mujeres deben desempeñar en la vida pública y en la privada (Educación de la Sexualidad: guía básica de consulta para docentes, 2010: p.46).

En esta tercera versión también se integran explícitamente los temas de identidad sexual y orientación sexual, pero se omite el tema de la transexualidad (p.58), marcando las diferencias entre sí; se aborda el tema de la maternidad y paternidad voluntaria y opcional; las desiguales cargas de trabajo de las mujeres y la naturalización del cuidado femenino como factor de desigualdad. Un aspecto determinante en este último documento, es la incorporación de enfoques socio-históricos y contextuales que permiten hacer un abordaje más crítico sobre las complejas relaciones de poder que atraviesan a la sociedad nicaragüense, como la violencia sexual y de género, las dificultades de acceso a la educación y a la atención de salud de calidad de muchas mujeres rurales, así como las condiciones de discriminación y desigualdad éstas experimentan frente a la búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo personal y económico.

En síntesis, pasaron 7 años desde el primer momento e intento (2003) por construir una herramienta de consulta docente, hasta que una versión (2010) pudiera ser finalmente validada y autorizada por el Estado. Actualmente, a 6 años de la publicación y difusión de esta guía como único instrumento constituyente de las políticas de educación sexual en Nicaragua, se podría decir que la materialidad de la misma es el resultado de un largo y retardado proceso que refleja el nivel de intervención política como estructura ideológica (Lazar, 2007:145) al que es sometida la concepción básica de sexualidad y de género introducido en ella. Este proceso ha convertido el objeto del manual, en una herramienta de poder político que se disputa y se negocia de forma permanente entre Estado e Iglesia, para invisibilizar un asunto tan complejo y urgente de abordar, a la vez que muy difícil de rastrear y analizar a lo largo del tiempo cuando es debatido públicamente cada 6 o 7 años. Un proceso que sin duda ubica a los movimientos de mujeres y feministas de Nicaragua, frente a la tarea de evidenciar y combatir estos arreglos desiguales que resultan de estrategias argumentativas moralizadoras cada vez más sofisticadas y legitimadas en los discursos del gobierno.

3.2. Consejería Escolar: simulaciones de una educación integral en sexualidad.

El Departamento de Consejería Escolar (DCE) inició en marzo del año 2007, con el retorno del gobierno sandinista presidido por Daniel Ortega, retomando un trabajo multitemático que venía desarrollando el gobierno anterior desde 2003, con el Programa Educación para la Vida. Esto significa que entre muchas cosas, la tarea del DCE se orientó hacia tres ejes fundamentales: el desarrollo integral de los estudiantes, el mejoramiento de los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y la orientación vocacional (Daly, 2008).

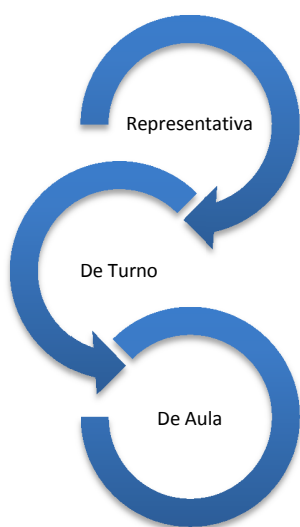
El Programa Educación para la Vida, operaba con un equipo de psicólogas que iniciaban y daban continuidad a 1.765 docentes formados en consejería escolar en casi todos los departamentos del país. El programa desarrollaba estrategias de educación no formal entre los estudiantes con el propósito de informarlos en temas relevantes para su desarrollo integral. Era parte del programa un equipo interdisciplinar de auxiliares legales y psicólogas que capacitaban a directores de centros escolares, docentes y estudiantes en las leyes y mecanismos de denuncia del maltrato escolar y todo tipo de abusos incluido el abuso sexual protegiendo los derechos de la niñez y la adolescencia. Según Giovanna Daly, directora del DCE hasta 2015, una limitación que presentaba este programa era su enfoque clínico y preventivo, no educativo (Daly, 2008).

Para el período 2008-2012, el *Proyecto Educación de la Sexualidad y Promoción de la Salud*, como parte de un programa de cooperación financiado y promovido por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), propuso fortalecer el Departamento de Consejería Escolar del Ministerio de Educación de Nicaragua a través de capacitaciones y asesorías técnicas. Actualmente el DCE está pasando por un proceso de reconceptualización, conformando lo que llaman *Consejerías de la Comunidad Educativa* (Ministerio de Educación, septiembre 2015).

Martha Claudina McEwan, docente y psicóloga, tiene 9 años de ser asesora departamental para la consejería, de la ciudad de Matagalpa, al norte de Nicaragua. Ella forma parte de un equipo de 3 colegas con las mismas funciones: visitar las escuelas de la ciudad, según los municipios asignados y una ruta planificada. La nueva estrategia de la consejería surge como una propuesta de involucrar a la familia, los docentes, los estudiantes y los directores, pues antes, por ejemplo, no daban abasto con una consejera por escuela ni había suficiente presupuesto para sostener el programa (McEwan, en entrevista mayo, 2016).

McEwan relata que “uno de los principales objetivos, es promover valores para la prevención desde el aula y desde los lugares de recreación dentro de la comunidad, a través de diferentes actividades de formación”. Se trata de prevenir situaciones de riesgo y abrir espacios para los jóvenes y sus familias para que puedan realizar acciones donde se involucren todos, como ferias, festivales y foros dentro de las escuelas que tienen más necesidad de información. Las actividades las promueven los mismos jóvenes (McEwan, en entrevista mayo, 2016).

Hemos tenido la oportunidad de hablar de anticonceptivos de manera abierta pero desde un enfoque de prevención. De alguna manera, se les orienta a que se abstengan, pero reconocemos que para muchos jóvenes, eso no es posible. Por eso, a veces se les ha distribuido preservativos e información, y les invitamos a hacer reflexiones sobre los temas discutidos (McEwan, en entrevista mayo, 2016).



La transformación que las consejerías han experimentado parece haber complejizado no sólo su estructura organizacional, sino también su campo de acción y niveles de alcance. Aunque dice mantener un enfoque predominantemente preventivo, en sentido estricto, se ha convertido en una especie de comisión protocolaria, cuyas funciones se ejercen por medio de rituales y ceremonias de entretenimiento educativo, con poco seguimiento y pocas oportunidades para generar espacios de diálogo.

Las instancias de atención y resolución a las situaciones que se consideran de riesgo, son ahora más variadas. Por ejemplo, uno de los cambios estructurales de la consejería es la formación de comisiones a 3 niveles:

Una comisión representativa, presidida por el director o directora de la escuela; una comisión de turno (matutino, vespertino, nocturno, sabatino); y una comisión de aula; éstas últimas presididas por estudiantes. Si una comisión de aula no puede contener una situación, la deriva a la de turno, y si ésta tampoco logra hacerlo, la deriva a la representativa.

Esta jerarquización reafirma los mecanismos derivativos que han caracterizado históricamente el abordaje de la educación sexual en las escuelas públicas de Nicaragua. Además de generar mecanismos de dispersión en la atención a situaciones de riesgo, los casos quedan expuestos al manejo discrecional de cada comisión, y a la vez, perpetúan una función contenedora de la educación. Esta ingeniería está asociada a una filosofía enmarcada en la promoción de “la participación ciudadana” en las políticas del gobierno sandinista, que desde el punto de vista discursivo, expone la integración de toda la comunidad como un factor de unidad, pero dentro de un modelo de autoridad y lógica jerárquica.

Verónica Hernández, también es psicóloga y ha sido asesora de consejería durante 8 años en la ciudad de Rivas, al sur de Nicaragua. Además de las funciones asignadas a las nuevas comisiones, el trabajo de atención y prevención de situaciones de riesgo se hace de forma articulada con otras instituciones, a las cuales se les remiten los casos que se detectan, pero los mecanismos también varían de una escuela a otra en dependencia de los niveles de capacitación.

Quizás, una de las mayores dificultades que esto produce, es la del seguimiento. Chantal Pallais, quien trabajó durante 15 años en el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) haciendo el trabajo de acompañamiento, relata que:

la gente del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación, trabajaban en equipo, momentos intensos de fuerte capacitación local en los municipios y esos equipos estaban formados por alguien del MINSA, del MINED, ONG y los chavalos [jóvenes], pero en cuanto al seguimiento y al tema de asumir el asunto con mayores compromisos, eran los chavalos los interesados [...] yo siempre me preocupaba por hablar de la relación intergeneracional, de la relación intersectorial, del trabajo en alianza entre el estado y la sociedad civil y ese tipo de cosas, en este último período fue bien difícil porque habían municipios donde no dejaban que participara la gente de las organizaciones comunitarias civiles, pero bueno en algunos casos se colaron bien y se pudo, pero la verdad es que los que lograron tener un papel más beligerante fue el chavalero. Entonces para mí, seguir adelante se trataría de retomar estos aprendizajes para tener certeza que los chavalos con herramientas pueden ayudar a hacer andar el asunto (Pallais, en entrevista enero, 2016).

El entramado de la consejería es tan amplio e indefinido que se hace casi imposible identificar cómo opera la educación sexual, relegándolo a un tema de agenda oculta cuyos argumentos para su debate y crítica son dominados por quienes lideran la esfera pública.

4. Capítulo 4: Teopolíticas de la Sexualidad

4.1. La otra “pequeña iglesia”.

“Tiene que haber educación sexual pero desde la perspectiva de un manual que ayude a la formación integral del joven, un manual que sepa que la familia es formadora de personas educadas en la fe y promotora de su desarrollo”
(Cardenal Miguel Obando. *El Nuevo Diario*, 4 de septiembre de 2003).

Las escuelas públicas –como espacios de formación masiva–, se han convertido en auténticos territorios de evangelización en cuanto son utilizados por la jerarquía católica – en alianza con el Estado–, para reproducir y mantener un orden de género patriarcal, heteronormativo y sexista. Un orden de género que además de violar los derechos básicos de libertad de conciencia, culto y religión, también consolida el poder biopolítico sobre la sexualidad y la reproducción de las mujeres a través de una educación sexual fundamentalista, que censura el placer, la libertad sexual y la autonomía reproductiva. ¿Pueden las maestras y los maestros hablar sin miedo sobre anticoncepción, homosexualidad, masturbación, aborto, maternidad voluntaria, en el mismo lugar donde todos estos temas son estigmatizados, reprimidos, y silenciados por el dogma religioso? ¿Pueden las y los estudiantes sentirse libres de reflexionar, debatir y cuestionar los mandatos

religiosos sobre la sexualidad en un espacio atravesado por la misma autoridad moral que opera en sus familias, comunidades y políticas?

Si las familias tradicionales en Nicaragua son estructuras socio-afectivas que funcionan como *pequeñas iglesias* (Blandón y Castañeda, 2013), las escuelas públicas son estructuras socio-políticas que funcionan como esas *otras pequeñas iglesias* en donde el poder biopolítico de la iglesia católica –y ahora también evangélica–, encuentra las condiciones óptimas para afianzarse, debido al adoctrinamiento religioso que por años ha vivido la sociedad nicaragüense. Otra *pequeña iglesia* en donde el Estado encuentra el terreno listo para desplegar su dispositivo ideológico en nombre de Dios, declarando un abierto proyecto *teopolítico*.

Desde el punto de vista sistémico, lo *teopolítico* constituye una dimensión simbólica de coexistencia social, en donde tanto lo político como lo teológico convergen a través de sus propias articulaciones para direccionar el acceso al mundo que quieren dominar (Dourado, 2015: p. 504). Dentro de esa configuración coexistencial, hay un laberinto de imbricaciones entre lo teológico politizado y lo político teologizado que produce un ordenamiento social. En otras palabras, los mecanismos políticos teologizan sus discursos para dominar las creencias de las personas, a la vez que lo teológico las politiza para dominar la vida social de las personas. Ambas dimensiones se necesitan la una a la otra porque funcionan en una relación dialéctica que crea una interdependencia entre la fe y el poder. (Quadros, 2009: en Dourado, 2015). Ya que la relación *teopolítica* obtiene beneficios de los múltiples intercambios entre sí, no hay otra manera en que ésta pueda deconstruirse, sino es a través del ejercicio colectivo de contra hegemonía discursiva y práctica.

En tanto, el sociólogo nicaragüense Manuel Ortega explica que:

(...) cuando hablamos de esa relación de las iglesias con el poder, hay dos maneras de hacerlo: una es la relación que pueda establecer el poder con las cúpulas, las jerarquías, y otras es la misma relación que el gobierno establece con los creyentes, fundamentalmente a través de la apropiación de un lenguaje religioso que es cotidiano (...). Hay todo un trabajo diario de la vocería del gobierno en donde hay un bombardeo permanente de imágenes y

símbolos religiosos, con un lenguaje religioso, que busca de una u otra manera no ir a las cúpulas, sino pasar directamente a influir a los creyentes"

El uso de imágenes católicas como la Virgen María³⁷, oraciones grupales antes de impartir una asignatura o después de cantar el himno nacional, y la referencia a la Biblia en los murales y los libros de texto escolares, son sólo algunos ejemplos de cómo las prácticas discursivas multimodales religiosas predominantemente católicas, se han naturalizado en las escuelas públicas, lo que según Larracochea (2012) ha sido una forma de moralización de la práctica educativa en Nicaragua. Si a eso se agrega un discurso religioso oficial por parte del Estado mediante rituales político-religiosos y un monumental despliegue propagandístico, nos enfrentamos a la urgente tarea de transformación radical que sólo es posible transgrediendo los espacios, generando debates públicos y desmontando las lógicas opresoras de los discursos.

El cuestionamiento de un modelo de educación sexual que defiende los discursos religiosos históricamente naturalizados en el imaginario de las y los nicaragüenses, es parte de las batallas por lograr una educación pública laica. Pero estas batallas no son nuevas, han sido parte de la historia de muchos países de América Latina en el último siglo. El hecho de que según la Constitución actual, el Estado de Nicaragua no tiene religión oficial (artículo 14), y es explícita en declarar que la educación pública es laica y la cátedra de religión no es obligatoria (González, 2005), no ha impedido que el Estado siga introduciendo o permita introducir prácticas religiosas en las instituciones públicas: “ni las escuelas, ni las instituciones públicas cumplen con la laicidad constitucional” (López Vigil, 2012: p. 12).

En este sentido, la educación en Nicaragua ha perdido su capacidad transformadora y emancipadora al convertirse en un instrumento de adoctrinamiento y conversión ideológica, desde una estrategia *teopolítica*, como se puede constatar en el *Plan Estratégico*

³⁷ La imagen de la Virgen María es una representación común del catolicismo en América Latina, pero en Nicaragua, la que es venerada y celebrada por la Iglesia católica como patrona, es la Inmaculada Concepción, conocida como “La Purísima”. Cada 7 de diciembre, se organiza una fiesta popular de concurrencia masiva, que anuncia con un “grito” la salida a las calles para cantarle y rezarle a la Virgen en cada casa donde hay un altar en su honor. Quienes le cantan, reciben regalos.

de *Educación 2011-2015*³⁸, la más reciente transformación curricular que diseñó el Ministerio de Educación, y que está siendo aplicada a todos los ejes temáticos transversales de los programas educativos, incluyendo el de la *Educación Integral en Sexualidad*. En el nuevo *Sistema de Valores*:

[...] se plantea que el nuevo curriculum esté permeado por actitudes y valores tales como el cristianismo, patriotismo, socialismo, cultura, solidaridad, complementariedad, cooperación, dignidad, internacionalismo, antiimperialismo, justicia social, convivencia pacífica, honestidad, tolerancia, responsabilidad, respeto y amor por la Madre Tierra y la humanidad [...] asegurando a través del mismo, Formación Integral: Cristiana, Socialista y Solidaria” (Mined, 2011).

Con la idea de que en la juventud hay una “crisis de valores”, las maestras y los maestros coinciden con el Ministerio de Educación, en la necesidad de crear un programa en el que se “inculquen” valores laicos distintos cada mes. Sin embargo, la mayoría de maestras y maestros opina que esta “crisis” se debe a un “vacío espiritual” y por lo tanto estiman que la solución es acercar al estudiantado a “la palabra de Dios”, inculcándoles “el temor a Dios”. Además de promover esta visión tan conservadora, el cuerpo docente demuestra tener una comprensión muy limitada de lo que significa la espiritualidad, encasillándola meramente en la religión (Larracochea, 2012).

Este tipo de argumentos es precisamente el que genera un punto de entrada a la formación religiosa en las escuelas públicas y el que utiliza la iglesia católica para justificar “su presencia” en las escuelas:

Desde nuestra fe consideramos grave e indebido que se esté imponiendo en algunos centros educativos la enseñanza de la llamada “ideología de género”, opuesta al plan de Dios Creador y “a las diferencias dadas por la naturaleza humana»” (Documento de Aparecida, 40). Al menos pediríamos que se dé igual oportunidad en las escuelas y universidades a la enseñanza de la doctrina moral católica, inspirada en la Revelación y la Doctrina de la Iglesia. Creemos además que las oportunidades en la sociedad para el hombre y la mujer

³⁸ Revisado en: http://www.mined.gob.ni/Documents/Document/2013/pee2011_2015.pdf

deben ser iguales, discernidas solamente de acuerdo a sus cualidades personales y a su capacidad y preparación intelectual. “Se trata de armonizar, complementar y trabajar sumando esfuerzos. La mujer es corresponsable junto al hombre, por el presente y el futuro de nuestra sociedad humana” (Documento de Aparecida, 452). Por eso, invocando la libertad religiosa establecida en nuestra Constitución y apelando a la buena voluntad del Gobierno, pedimos urgentemente que facilite nuestra presencia para la evangelización en espacios tales como escuelas, cárceles, hospitales y cualquier otro lugar que requiera la presencia y la acción de la Iglesia.

4.2 Cuerpos católicos [cuerpos sexuados]: moralización de la educación de la sexualidad.

En el centro del debate sobre la educación sexual en Nicaragua, ha estado siempre el argumento de la moral. Pero no una moral cualquiera, sino aquella que con todas las virtudes del catolicismo, propias de una ciudadanía ejemplar, conforman un *Cuerpo Católico* nicaragüense (Gómez, 2015).

Entre 1930 y 1943, el encadenamiento entre catolicismo y nación, contribuyó a la configuración de tipos ideales y modélicos de ciudadanías nicaragüenses para construir un proyecto católico de nación (p.142). Gómez describe que los *cuerpos católicos* fueron configurados a partir de un ideal de ciudadanías masculinas y femeninas heterosexuales, blanco burguesas, que tenían acceso a la educación privada de formación cristiana, y acceso garantizado hacia las fuentes de trabajo más importantes del país. Validados por el providencialismo del Estado, los *cuerpos católicos* estaban representados principalmente por jóvenes “varones y señoritas” de la élite social nicaragüense, con poder económico, que debían cumplir con características de obediencia a la autoridad moral y religiosa para ser dignos de ejemplo, afianzando la división sexual del trabajo que naturaliza el rol de las mujeres en la esfera doméstica/reproductiva/formativa, y el de los hombres en la esfera privada/productiva/intelectual. Sobre este ideal se fundamentó la esencia de la “verdadera ciudadanía” nicaragüense, al servicio de Dios y de la Patria. En este sentido, los cuerpos adquirieron no sólo marcadores morales y culturales, sino también políticos, cuyas

ciudadanías son reconocidas por sus categorías de clase, raza, sexualidad, afiliación política y religión.

Durante el período que inició “la controversia” en torno a la educación sexual en Nicaragua, fueron muchos los “señores y damas de sociedad” nicaragüenses que publicaron cartas y artículos en el periódico La Prensa, en defensa de la moral católica que se declara además anti-marxista, como la siguiente de Gloria Aguilar de Chamorro:

Los horrores morales que se pusieron de moda por el ideal marxista en la década de los 80, tales como el amor libre, la promiscuidad, los matrimonios “por las armas”, la sustitución de la autoridad moral del padre y/o madre por la del Estado; el autoritarismo y el adoctrinamiento ideológico en las escuelas ya no son cosas del pasado. Son ya 13 años desde que por gracia de Dios cambiamos en Nicaragua de un sistema totalitario marxista y ateo, a un sistema democrático de libertades económicas e individuales, en el que la mayoría de los nicaragüenses ha luchado por inculcar a sus hijos, valores universales únicos y limpiar un poco Nicaragua del lastre inmoral de los 80 [...] Hoy día nos espanta la idea de que ni don Enrique (Bolaños) ni ninguno de sus ministros y asesores, -entre los cuales deben de haber muchos hombres y mujeres buenos, de familia y de buenas costumbres-, hayan tenido el interés en conocer a fondo el Manual de Educación Sexual, y mucho menos la valentía de oponerse a él. ¿Es que no comprenden el desastre moral que esto significa para la juventud? (La Prensa, 1º de septiembre de 2003. La autora firma como esposa y madre de familia).

La relación que hace la señora Aguilar, entre valores perdidos y marxismo, remite a la concepción de que la revolución en Nicaragua significó la pérdida de los valores morales católicos que tan bien había instaurado la época somocista. En este sentido, fue la élite social y económica la más afectada al verse obligada a “exiliarse” y perder sus privilegios de clase. El regreso de un gobierno conservador en el 90, generó la idea de que el modelo de autoridad moral debía restaurarse.

Así se han seguido viviendo los debates en torno al tema de los derechos sexuales y reproductivos durante la últimas tres décadas. En el marco de la XVII Conferencia Internacional sobre el SIDA, realizada en México en 2008, con el objetivo de fortalecer la

respuesta a la epidemia del VIH en el contexto educativo formal y no formal, los Ministros de Salud y de Educación de América Latina y el Caribe, firmaron el acuerdo ministerial “Prevenir con Educación”, con el propósito de alcanzar hacia fines de 2015, en cada país firmante, una reducción del 75% en el número de escuelas que no brindan educación integral de la sexualidad, así como reducir en un 50% el número de adolescentes y jóvenes que carecen de acceso a servicios de salud sexual y reproductiva adecuados. La siguiente carta que publicó una especialista en psicopedagogía refiriéndose al acuerdo ministerial, ilustra cómo la configuración de tipos modélicos continúa operando en los discursos sobre la moral, pretendiendo recuperar esos cuerpos católicos que se perciben amenazados frente a “una educación sexual amoral”:

[...] los propósitos reales que se encuentran en el trasfondo de esa enseñanza son: eliminar en los niños la inclinación natural al pudor, se presenta en forma negativa, “como el sentir vergüenza hacia su propio cuerpo” [...] Educación sexual que destruye la inocencia, fundamental para desarrollar una niñez sana; Promover el uso de anticonceptivos como “derecho al placer” a tener vida sexual “con quien quieran” y con “cualquier frecuencia”; con esto se busca demoler el matrimonio y todo principio que rige la recta conciencia, así los jóvenes sin brújula, sin norte, sin límites, son llevados hacia el desenfreno, a la miseria moral y al final sufren las consecuencias: enfermedades, frustraciones y un profundo vacío existencial. “Educación sexual” que mina su salud física e integridad moral de nuestra niñez y adolescencia; Fomentar mentalidad antivida. Que las jóvenes embarazadas recurran al aborto como un “derecho de salud reproductiva”, convirtiendo a las madres causantes de la muerte de sus propios hijos, con toda una secuela postaborto [...] En vez de varón y mujer, se habla del “género” (unisex) con el propósito de enseñar a la niñez y a la juventud, la premisa falsa, que ser hombre y ser mujer se construye, cada cual decide su propio género: heterosexual, homosexual-lesbiana, bisexual y transexual. “Educación sexual”, que fomenta diferentes alternativas de orientación sexual. Esto provoca crisis de identidad en nuestros hijos, en un momento crucial de conformación de su personalidad [...] Padres ¡estar vigilantes!, fortalecer la pureza, el amor firme y permanente, la grandeza de la sexualidad humana, que no es un juego, una “diversión” sin medir sus consecuencias; que se respete la vida del bebé en el vientre materno; el matrimonio, la familia; y defender la libertad de enseñanza, el derecho a escoger el tipo de educación que quieren para sus hijos, así poder conducirlos por el camino del bien y la auténtica felicidad (La Prensa, 1º de agosto de 2008).

La carta la firma Nina Lucas de Tenorio, quien figura en el primer manual de Educación de la Sexualidad publicado en 2003, como asesora en Valores Morales del Ministerio de Educación. Tal y como lo refleja esta carta, los valores reconocidos como ejemplares están asociados al pudor, la castidad, la pureza de los cuerpos, y sólo a través de la obediencia a la estructura familiar heterosexual, es posible convertirse en ciudadanos felices y de bien.

La moral católica continúa siendo un referente de autoridad en Nicaragua y por lo tanto, un medio efectivo para ejercer el poder social, económico y político sobre la vida de las mujeres. Mi vida como mujer nicaragüense no se ha escapado a ese disciplinamiento. Tampoco la de mi madre y mucho menos la de mi abuela materna. Compartir este trabajo con mi madre, ha significado remitirnos ambas a nuestras propias experiencias y realizar con asombro el enorme peso que tienen los mandatos religiosos sobre nuestra sexualidad, sobre cómo hemos vivido nuestras pequeñas (y grandes) iglesias a través de la educación de la maternidad, la educación familiar, escolar, laboral y política, condicionando nuestros cuerpos sexuados a un modelo católico patriarcal, heterosexual, clasista y racista. Mi madre relata:

fui una hija obediente, me portaba bien, era buena alumna y respetaba la autoridad de mi madre. Tenía pánico de desobedecer sus mandatos y los de las monjas en el colegio por temor a sentirme impura, a cometer un pecado imperdonable, a sentirme culpable. Era importante cumplir con sus mandatos de castidad hasta el matrimonio para sentir que estaba cumpliendo con ser una buena hija y ella, con ser una buena madre, y así constituir todos una buena familia. Ahora entiendo mejor que así se formó mi cuerpo católico.

¿Cómo podemos asumir el desafío de la desobediencia familiar e institucional?

El modelo de catolicismo clásico corresponde a una época de gobiernos militares, dictatoriales, donde a través de patrones de autoridad patriarcales, se reforzó un modelo de familia heterosexual con relaciones de género opresivas y desiguales. En ese sentido, esta

investigación ha sido particularmente interesante para dar cuenta de esa trama de valores moralizantes que se refuerzan socialmente por medio del miedo y de la culpa, y en última instancia, apuntan a garantizar el control bajo la producción de sexualidades sumisas y normativas, lo que entendemos como *cuerpos católicos*. La familia, la educación escolar, la calle, funcionando como mediación entre los mandatos colectivos de esas sexualidades y la reproducción individual de esos mandatos.

5. Capítulo 5: Conclusiones y balances

En este trabajo me enfoqué en el análisis de contenido de ciertos discursos de poder político-religiosos presentes en el debate público (2003-2016) en torno a las políticas de educación sexual en las escuelas públicas de Nicaragua y de sus líneas retóricas. Para ello, me apoyé en los cinco principios del Análisis Crítico del Discurso desde la perspectiva Feminista (ACDF), planteados por Michelle Lazar (2007: 145). Me valí de nociones teóricas de producción local tales como *Antifeminismo* (Kampwirth, 2006), *Pequeña Iglesia* (Blandón y Castañeda, 2013) y *Cuerpos Católicos* (Gómez, 2015) para hacer mis planteamientos desde una geopolítica situada, dando cuenta de las particularidades de la historia y el contexto nicaragüense; y de nociones de la teoría crítica occidental como *Teopolíticas*, *Biopolítica*, *Sexualidad*, *Heterosexualidad Obligatoria*, *Opinión Pública*, como referentes útiles para entender la regulación biopolítica de los cuerpos.

En el primer capítulo, propuse una aproximación al ACDF para describir las principales perspectivas y categorías de análisis que consideré pertinentes para entender los discursos de poder, y a la vez propuse una aproximación genealógica de los feminismos nicaragüenses como un lugar de contradiscurso, en un campo en que se disputan los intereses políticos alrededor de la educación sexual y de las nociones de sexualidad en general. Como ya anotaba, fue clave para los resultados puntuales a los que llegué, haber apropiado categorías locales desarrolladas en estudios académicos sobre Nicaragua con perspectiva feminista, y que por su condición epistemológica situada compartida con mi propia investigación, iluminaron formas específicas de mirar y leer la realidad del país.

En el segundo capítulo, relato y analizo el contexto y los antecedentes que enmarcan la trama social desde la cual el Estado de Nicaragua, la jerarquía católica, y las organizaciones “provida”, han condicionado la educación sexual con una impronta moralista

que apunta a sostener un orden social desigual y patriarcal. Discursos, alianzas, silencios y políticas públicas constituyen la materialidad de esa trama. Fue importante mostrar cómo los discursos de la sexualidad operan en dos sentidos como un ensamblaje, tanto para regular los contenidos educativos como para promover una *agenda antifeminista*.

En el tercer capítulo, examiné las retóricas de las políticas de educación sexual, con énfasis en los procesos y los argumentos discursivos presentes en la puesta en marcha, para evidenciar las limitaciones que generan las formas derivativas que utilizan los sectores del Ministerio de Educación para su aplicación. Fue importante entender la estructura de las consejerías, instancias del orden local, lejos del control del Estado central, pues es en esos bordes del sistema educativo nicaragüense, donde la educación sexual se dispersa en las múltiples posibilidades de las y los consejeros, pero es allí también donde se piensa institucionalmente la praxis misma de la educación sexual.

En el cuarto capítulo, argumenté cómo la escuela pública en Nicaragua es un territorio de evangelización al ser utilizado por la Iglesia y el Estado, como medio para reproducir y mantener el poder político-religioso. Explico que este uso, no es casual, y que corresponde a un sistema *teopolítico* que provoca la prevalencia de una moral sexual religiosa –particularmente católica– basada en una autoridad que no sólo es moral, sino también económica. En ese sentido, las *teopolíticas* son herramientas discursivas que surgen desde una compleja red de poder *económico*, jerárquicamente organizado, para mantener un orden de género, heterocentrado, clasista y racista.

Al comenzar la investigación una de mis mayores preocupaciones era cómo problematizar las lógicas del discurso y las tramas políticas que en muchas ocasiones funcionan de manera silenciosa, implícita, no declarada públicamente, pero que en la práctica fijan las coordenadas de la educación. ¿Cómo evidenciarlas para hacer posible su análisis?

Sugiero entonces que las dinámicas de poder referidas sobre la relación entre Iglesia y Estado en la gestión de la educación sexual, dejan en evidencia la resistencia de ese nodo

moral que apunta al control del placer y la vida reproductiva de las mujeres, como piezas de una estructura ideológica histórica que trasciende las dinámicas particulares de Nicaragua. En un contexto social donde la Iglesia sigue teniendo poder de persuasión e influencia política, es importante entender no sólo cómo se ensamblan los distintos intereses –del Estado y la Iglesia– devenidos en una misma estrategia, sino poder dar cuenta de las redes y acciones que despliegan para construir esos discursos y proyectarlos políticamente.

Por otro lado, la matriz religiosa católica tiene un largo recorrido en Nicaragua y ha sido asumida y reproducida como propia y natural por liberales, conservadores y sandinistas. Ha sido y sigue siendo un marco moral compartido colectivamente, más allá de las pertenencias partidarias, pero se ha acentuado con un gobierno cuyo sistema político ha pretendido limpiar su imagen de pasado y presente al aliarse con la jerarquía católica, sosteniendo los mandatos de obediencia moral y de defensa de la institución familiar heterosexual, nuclear, conservadora, bajo un orden de género inalterable como garantía del orden social patriarcal.

Las estructuras simbólicas opresivas (productoras de *Cuerpos Católicos*), se regeneran en los espacios microsociales que acá he nombrado y analizado como *Pequeñas Iglesias*. Pequeñas iglesias que actúan en la familia y la escuela, incluso en la comunicación pública, el trabajo, los hospitales y las calles. Es decir, todos aquellos espacios institucionalizados donde la religión filtra sus estructuras simbólicas y reactualiza un sistema de relaciones que apuntan a normar una educación sexual católica y restrictiva.

Desde ese punto de vista, surge la urgencia de preguntarse cómo combatir estas estructuras que se reproducen en las instituciones pero que no se reducen a una sola, ni siquiera al recorrido más o menos liberador que pueda tener determinada políticas públicas, en este caso, en el plano educativo. En otras palabras, y retomando los aportes de Lazar (2007), me pregunto ¿cómo combatir esas estructuras de poder, más allá de la deconstrucción discursiva del género?

Muchos años antes de iniciar la maestría me interesé en entender cómo se pensaba y se ponía en marcha la educación sexual en Nicaragua. Desde una mirada empírica, siendo estudiante, podía ver que el tema pasaba de ser minimizado, invisibilizado, manipulado según las coyunturas gubernamentales. Puedo decir que luego de estudiar más a fondo el tema, logré una mayor comprensión sobre las lógicas de la trama política y discursiva sobre la cual se recorta la educación sexual. En ese sentido, las ideas y principios del ACDF en los que me apoyé resultaron fundamentales.

En el proceso de escritura de este trabajo, tuve la oportunidad de conversar con mi madre sobre los contenidos de cada uno de los capítulos, e incluso le proporcioné parte del material analizado y la bibliografía utilizada. Fue conmovedor escuchar sus reacciones frente al cuestionamiento que le produjo, reconocer en su propia educación, los modelos religiosos represivos que regularon su sexualidad como mujer, cuyas configuraciones no entendía ni sabía cómo explicar. “¿Por qué no te conocí antes?”, me preguntó. “Ojalá hubiese conocido sobre esto cuando era joven y habría entendido por qué había tanto control sobre la sexualidad de las mujeres”, concluyó. Esta anécdota personal y familiar ilustra de una forma cercana, la función emancipadora que tiene la revisión crítica de estos modelos católicos que han corporizado sexualidades durante generaciones.

Desde el punto de vista político, creo que es necesario producir investigaciones que ayuden a entender y discutir estos temas en Nicaragua, desde los procesos educativos, para repensar y problematizar las funciones regulatorias y normativas que se le asignan a las políticas públicas, en nombre de los derechos y la salud de las mujeres. En Nicaragua, los medios de comunicación omiten gran parte de las noticias relacionadas con los temas usualmente censurados por la Iglesia, silenciados por el Estado y debatidos por los movimientos de mujeres feministas. Esto reduce significativamente las probabilidades de una discusión crítica en la esfera pública que permita visibilizar los problemas que afectan la vida de las mujeres, y dificulta las posibilidades de entender la magnitud de las múltiples desigualdades de género, entendiendo los contextos en que se producen y sus antecedentes. El manejo mediático es dominante en cuanto selecciona los temas a situar en agenda pública,

dejando fuera del debate toda una trama ideológica que opera entre alianzas encubiertas.

Identificar esta lógica es un primer paso para combatirla.

Bibliografía

Aburto, W. (15 de septiembre 2012). Embarazo adolescente, la nueva epidemia. *Confidencial*. Artículo de prensa, recuperado de

<http://confidencial.com.ni/archivos/articulo/8098/embarazo-adolescente-la-nueva-epidemia>

Araiza D. A. (2012). De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista, En Liévano, Martha y Duque, Marina (comp.) *Subjetivación femenina: Investigación, estrategias y dispositivos críticos* (pp. 163-191). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nueva León.

Babb, F. E. (2001). *After Revolution: Mapping Gender and Cultural Politics in Neoliberal Nicaragua*. Austin, Tex: University of Texas Press.

Báez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. *Documento de trabajo CLACSO*, Argentina.

Bernal Olarte, A. (2014). Las mujeres y el poder político: una investidura incompleta. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Blandón Gadea, M.T. (noviembre de 2006). Preguntas al nuevo gobierno desde el feminismo. *Revista Envío*, Núm. 296. Universidad Centroamericana. Nicaragua.

Blandón Gadea, M.T.; Murguialday Martínez, C.; Vásquez García, N. (2011). *Los Cuerpos del Feminismo Nicaragüense*. Nicaragua: Programa Feminista La Corriente.

Blandón. M. y Castañeda, R. (2013). *Uso y abuso de Dios y la Virgen. Su impacto en la vida*

de las mujeres nicaragüenses. Managua, Nicaragua: Programa Feminista La Corriente.

Butterfield, F. (2 de octubre de 1985). *Stanford President Upholds Doctoral Student's Expulsion*. New York Times. Recuperado de:

<http://www.nytimes.com/1985/10/02/us/stanford-president-upholds-doctoral-student-s-expulsion.html>

Cáceres, M. y Pérez, M. (2005). Las Epistemologías Feministas y la Teoría de Género Cuestionando su carga ideológica y política versus resolución de problemas concretos de la investigación científica. *Cinta de Moebio* (22), Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/22/guzman.htm>

Campbell Jeréz, J. (2016). La Bibliografía Nacional Nicaragüense: otro enfoque de su condición. *Revista de Temas Nicaragüenses*, No.97, pp.59-97.

Criquillon, A. (1995). "The Nicaraguan Women's Movement: Feminist Reflections from within", pp 209-38 in, *The Politics of Survival: Grassroots Movements in Central America*, Ed. Minor Sinclair. New York: Monthly Review.

Curiel Pichardo, O. (2010). El Régimen Heterosexual de la Nación. Un análisis antropológico lésbico-feminista de la Constitución Política de Colombia de 1991. Universidad Nacional de Colombia.

Daly López, G. (2008). Informe del departamento de consejería escolar. En *II Jornadas de cooperación educativa sobre Mujeres, Paz y Educación* (Cartagena de Indias, Colombia junio de 2007). Organización de Estados Iberoamericanos - Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, Secretaria General Técnica.

Equipo editorial Envío (marzo de 1998). El caso Zoilamérica en la voz de los protagonistas. *Revista Envío* No. 192. Universidad Centroamericana, Nicaragua.

Esguerra Muelle, C. (2015). *Mujeres imaginadas: mujeres migrantes, mujeres exiliadas y sexualidades no normativas*. Tesis Doctoral, Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/44309692.pdf>

Ezquivel, J. (2011). El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual. *Revista Debate público. Reflexión de Trabajo Social*. U.B.A., año 1 (1), 46-61.

Fernández Piñón, M. (2006). Educadoras feministas: continúa la revolución inconclusa nicaragüense. *Educación*, vol. 30, núm. 1, pp. 11-29. Universidad Nacional de Costa Rica.

Figuroa Romero, D. (2012). Miskitu Women and their Social Contribution to the Regional Politics of the Atlantic Coast of Nicaragua. *AlterNative, an International Journal of Indigenous Peoples* 8(4): 447-465.

Foroohar, Manzar (1989). *The Catholic Church and Social Change in Nicaragua*. State University of New York Press.

Foucault, M. (1986) *La Historia de la Sexualidad: el uso de los placeres*, Vol.2. Siglo XXI. Madrid.

Fuentes, Belgrave. L. (2006) Las apuestas del poder sobre el cuerpo de las mujeres. Las relaciones entre el estado, La jerarquía eclesiástica y el movimiento feminista alrededor del aborto en Costa Rica y Nicaragua. *Anuario de Estudios Centroamericanos* (32), 97-138.

Fuentes Belgrave, L. (2013). Afirmar la autonomía reproductiva en la disidencia religiosa. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, (45), 59-74.

González Ruiz, Edgar. (2005). Cruces y sombras: Perfiles del Conservadurismo en América Latina. *Asociación Colectiva por el Derecho a Decidir*. San José, Costa Rica.

González, V. (1998). Del feminismo al somocismo: mujeres, sexualidad y política antes de

la revolución sandinista. *Revista de Historia*. Nicaragua: IHNCA-UCA.

Gómez, J. P. (2015). *Autoridad/Cuerpo/Nación: Batallas culturales en Nicaragua (1930-1943)*. Nicaragua: IHNCA-UCA.

Grisby, C. (2012). *La Educación Rural en Nicaragua: una aproximación a la realidad de la escuela multigrado en León, Jinotega, Boaco y la RAAS/ 1ª. Ed. / Managua, Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (IEEPP)*.

Grupo Internacional de Currículo en Sexualidad y VIH (2011). *Un solo currículo. Pautas y actividades para un enfoque integrado hacia la educación en sexualidad, género, VIH y Derechos Humanos*. New York: The Population Council.

Guerra, D (2015). O imperio 'contra' ataca: Teo-políticas e violencia na paisagem das comunidades joanina no século I. *Fragmentos de cultura* 25(4), 503-513.

Hagene, T. (2008). *Negotiating Love in Post-Revolutionary Nicaragua: The Role of Love in the Reproduction of Gender Asymmetry*. Oxford: Peter Lang.

Heumann, S. (2010). *Resumen de Tesis Doctoral: Política sexual y transición de régimen: Entendiendo la lucha en torno al género y la sexualidad en la Nicaragua post-revolucionaria. Amsterdam Institute for Social Science Research (AISSR)*. Recuperado de <http://dare.uva.nl/record/1/345155>

Heumann, S. (2014). Gender, Sexuality, and Politics: Rethinking the Relationship between Feminism and Sandinismo in Nicaragua. *Social Politics* 21(2), 290-314.

Johansson, A. (1999). *Tesis Doctoral: La mujer sufrida - The Suffering Woman*. Göteborg University.

- Kampwirth, K. (2003). Arnoldo Aleman takes on the NGOs: Antifeminism and the new populism in Nicaragua. *LATIN AMERICAN POLITICS AND SOCIETY*, 45(2), 133–158.
- Kampwirth, K. (2006). Revolución, feminismo y antifeminismo en Nicaragua. En Elizabeth Maier y Nathalie Lebon (edit.) *De lo privado a lo público: 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*. México, Siglo XXI: México.
- Kampwirth, K. (2008). Abortion, Antifeminism, and the Return of Daniel Ortega in Nicaragua, Leftist Politics? *LATIN AMERICAN PERSPECTIVES*, 35(6), 122–136.
- Kolker, S. (19 de febrero de 2012). *An Education*. Revista electrónica The Yale Globalist. Recuperado de <http://tyglobalist.org/in-the-magazine/theme/an-education/>.
- Kunzle, D. (1998). Roger Sanchez's "Humor Erótico" and the Semana Comica: A Sexual Revolution in Sandinista Nicaragua? *Latin American Perspectives*, Issue 101, 25(4), 89-120.
- Lancaster, R. N. (1988). Subject Honor and Object Shame: The Construction of Male Homosexuality and Stigma in Nicaragua. *Ethnology*, 27(2), 111–125.
- Lancaster, R. N. (1992). *Life Is Hard: Machismo, Danger, and the Intimacy of Power in Nicaragua*. University of California Press. Berkeley, California.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en Edgar Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO-UNESCO, Buenos Aires.
- Larracochea, E. (2012). El Estado de la Educación Pública Laica en Nicaragua. La influencia de la religión en las aulas de los centros públicos de secundaria del Norte, Centro y Pacífico del país. *Grupo Venancia*. Matagalpa, Nicaragua.
- Lazar, M. (2007). Feminist critical discourse analysis. Articulating a Feminist Discourse

Praxis. *Critical Discourse Studies*, 4(2), 141-164.

Lazar, M. (2003). Semiosis, Social Change and Governance: A critical Semiotic Analysis of a National Campaign. *Social Semiotics*, 13(2), 201-221.

López Vigil, María (2012). ¿Qué significa vivir en un Estado laico y en una cultura laica? ¿Cómo tener conciencia laica? Nicaragua: *Católicas por el Derecho a Decidir*.

Mejía Godoy, C. (1980). Himno de la Cruzada Nacional de Alfabetización del Ministerio de Educación, Nicaragua. *La Cruzada en Marcha*, órgano oficial de la Cruzada.

Mignolo, W. (2000). Herencias coloniales y teorías poscoloniales, en B. Gonzalez Stephan (ed.) *Cultura y Tercer Mundo, Nueva Sociedad*, Caracas.

MECD (2003). Educación para la Vida: Manual de Educación de la Sexualidad para docentes de Pre-escolar, Primaria y Educación Media. *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*. Nicaragua. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

MECD (2006). Guía de Educación del Afecto y de la Sexualidad: guía para docentes. *Serie Educación para la Vida. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*. Nicaragua.

MINED (2010). Educación de la sexualidad: guía básica de consulta para docentes. Manual. *Ministerio de Educación*, Nicaragua.

Ministerio de Salud (agosto 2008). Estrategia Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, p. 16; 2ª. Edición; Managua, Nicaragua.

Molyneux, M. (1985). Mobilization without Emancipation? Women's Interests, the State, and Revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, 11(2), 227-254.

Molyneux, M. (1988). The Politics of Abortion in Nicaragua: Revolutionary Pragmatism, or Feminism in the Realm of Necessity? *Feminist Review*, (29), 114–132.

Molyneux, M. (2001). Women's Movements in International Perspective: Latin America and Beyond. *Institute of Latin American Studies*. Palgrave Macmillan UK.

Montenegro, R. (2012). El voto femenino en Nicaragua: una historia oculta. *Encuentro* (91), 91-115.

Montenegro, S. (1997). Movimiento de mujeres en Centroamérica. Managua: Centro Editorial de la Mujer (CEM).

Montenegro, S. (2000). *La cultura sexual en Nicaragua*. Managua: CINCO.

Morçöl, G. (2010). Issues in Reconceptualizing Public Policy from the Perspective of Complexity Theory. *E:CO Issue 12* (1), 52-60.

Morris, C. (2010). "Pensar el feminismo afro-nicaragüense" en Odile Hoffman (coordinadora) *POLÍTICA E IDENTIDAD*. Afro-descendientes en México y América Central. México: UNAM-INAH-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. pp. 233-217.

Movimiento Feminista de Nicaragua (2011). Informe Alternativo en el marco de la presentación del sexto informe periódico de los Estados Partes (CEDAW/C/NIC/6) ante el Comité para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Nicaragua.

Mulinari, D. (1995). *Motherwork and Politics in Revolutionary Nicaragua*. Lund: *Bokbox Publications*.

Murillo Zambrana, R. (2008). La conexión “feminista” y las guerras de baja intensidad. Artículo de opinión publicado en: <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/36529/la-conexion-feminista-y-las-guerras-de-baja-intensidad-por-rosario-murillo>

Noelle-Neumann, E. (1995) *La espiral del silencio. Opinión pública: nuestra piel social*, Paidós, México.

Nugent, G. (2010). El orden tutelar: sobre las formas de autoridad en América Latina. CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20120419121107/elorden.pdf>

Palazón Sáez, Gema (2007). Antes, durante y después de la revolución la lucha continúa. Movimiento feminista de Nicaragua. Relación y desarrollo del feminismo en Nicaragua. Universidad de Valencia.

Palazón, S. (2007). Antes, durante, después de la revolución... La lucha continúa movimiento feminista en Nicaragua. *Lectora* (13), 115-131.

Pizarro, A. M. (septiembre de 2003) Para la salud de las mujeres es urgente que el estado sea laico. *Envío* (258). Recuperado de: <http://www.envio.org.ni/articulo/1282>

Quintana, M. (2009). *Las desigualdades educativas en América Latina. El caso de Nicaragua*. FLAPE, Recuperado de http://165.98.12.83/1044/1/estudio_las_desigualdades_educativas.pdf

Randall, M. (1981). *Sandino's daughters: testimonies of Nicaraguan woman in struggle*. Rutgers University Press.

Rodríguez, N. (2 de marzo de 2012) Venta de anticonceptivos cuestionada por Obispo de Matagalpa. *Conexiones*. Recuperado de <http://www.conexiones.com.ni/articulo.php?id=543>

Rubin, G. (1989) *Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. Recuperado de <http://www.museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/150121gaylerubin.pdf>

Ruiz Castro, J. (2003) Conducta Política del Cristianismo en Nicaragua. En *Ética y política* (pp.169-183), Fundación Friedrich Ebert- CIELAC.

Salinas Maldonado, C. (26 de febrero de 2016). La Mujer del Comandante. *ContraPoder Centroamérica*. Recuperado de: <http://contrapoder.com.gt/2016/03/21/la-mujer-del-comandante>.

S/N (10 de mayo de 2013) Obispo Sándigo propone revisión de Ley 779. *El Nuevo Diario*. Recuperado de: <http://www.elnuevodiario.com.ni/nacionales/285636-obispo-sandigo-propone-revision-ley-779/>

Sí Mujer (2012). Cairo+20-Nicaragua. Diagnóstico Nacional 1994-2012.

Sirias, Tania (2008) Manual de Sexualidad para jóvenes precoces. *El Nuevo Diario*. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.ni/nacionales/10507-manual-sexualidad-jovenes-precoces/>

Stanford, C. (2008). Religion and Politics in Nicaragua: A Historical Ethnography Set in the City of Masaya. Doctoral dissertation. University at Albany.

Torres, S. (1997). Resistencia Étnica y Género en Sutiaba, Nicaragua (1950-1960). Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburg.

Vaggione, J. (2009) Sexualidad, Religión y Política en América Latina. *Trabajo preparado para los Diálogos Regionales Río de Janeiro*. Recuperado de https://laicismo.org/data/docs/archivo_923.pdf

Van Dijk, T (2003) La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Ruth Wodak & Michael Meyer (Coomp.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177) Barcelona, España: Gedisa.

Voces Caribeñas (2014). Aplicación del enfoque de género en las políticas públicas desagregadas por etnia y edad RAAN y RAAS. *Programa: Mujeres nicaragüenses fortalecidas para el ejercicio de su ciudadanía*. Nicaragua.

Vuola, E. (2001) *God and the government: Women, Religion and Reproduction in Nicaragua*. Institute of Development Studies University of Helsinki Finland, Prepared for delivery at the 2001 meeting of the Latin American Studies Association, Washington DC, September 6-8, 2001.

Vuola, E. (2006) *¿Gravemente perjudicial para la salud? Religión, feminismo, y sexualidad en América Latina y el Caribe*. *Pasos* (127), 15-26.

Weeks, J. (1998) *Sexualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Paidós. México.

Woods Downs, S. (2005). *I've Never Shared this with Anybody: Creole Women's Experience of Racial and Sexual Discrimination and Their Need for Self-Recovery*. URACCAN-CEIMM: Managua.

Wodak, R. and Koller, V. (edit.) (2008) *Handbook of Communication in the Public Sphere*. Germany: Deutsche Nationalbibliothek.

WOLF, Mauro (1994) *Los efectos sociales de los media*, Paidós, España.