



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
POSGRADO PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS Y
EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La violencia de género en Guatemala y la educación en derechos humanos como garantía
de no repetición

Sustentante: Fidel Ernesto Gómez Fontecha

Campus Omar Dengo Heredia, 10 de noviembre de 2020

Trabajo presentado para optar al grado de Magíster en Derechos Humanos y
Educación para la Paz, cumple con los requisitos establecidos por el Sistema de
Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional. Heredia. Costa Rica.

Trabajo final de graduación presentado para optar al grado de Magister en Derechos Humanos y Educación para la Paz que cumple con los requisitos exigidos por el Sistema de Estudios de la Universidad Nacional de Costa Rica y fue expuesto ante el Tribunal formado por:

Dra. Evelyn Cerdas Agüero
Coordinadora

M.Sc. Dan Abner Barrera Rivera
Tutor

M.Sc. Javier Mariezcurrena
Lector

Fidel Ernesto Gómez Fontecha
Sustentante

“Sería una verdadera actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de forma crítica”. Paulo Freire. (1921-1997)

Resumen ejecutivo

Con la utilización de herramientas teóricas de análisis multidimensional planteadas desde el paradigma del pensamiento complejo y con la aplicación metodológica del diamante ético, el presente Trabajo Fina de Graduación (TFG) buscó determinar los vasos comunicantes entre el desmonte y desarticulación en los procesos de la educación en Guatemala en el período comprendido entre 1960 a 1996, respecto a los diferentes tipos de violencias contra las mujeres y niñas que ha sufrido este país centroamericano entre el conflicto armado y la transición a la democracia.

Asimismo, se estudiaron los programas de educación básica nacional, buscando mostrar cómo los procesos de educación inclusiva, no discriminatoria y libre de estereotipos de género pueden ser considerados como garantías de no repetición que pueden moldear sociedades respetuosas y garantes de los derechos de las niñas y mujeres en sociedades marcadas por las violencias como en el caso de Guatemala, quien se presentaba como uno de los países de la región que, junto con México ostentaba hasta hace pocos años los índices más altos de violencias de género del mundo, destacando al feminicidio como la más grave manifestación de estas violencias.

En el presente TFG se reconstruye un contexto histórico y se recopilan estadísticas sobre el fenómeno de las violencias contra las mujeres y niñas en Guatemala, mostrando su relación con el orden patriarcal heredado de la colonia y las violencias estructural y social por las que ha atravesado el país centroamericano por más de 60 años de conflicto armado evidenciando vacíos esenciales en la estructura educativa.

Teniendo en cuenta que, cada acto de violencia contras las mujeres y niñas debe ser prevenido, erradicado y sancionado por el Estado, el TFG tomó algunos casos de especial trascendencia del sistema interamericano de protección de derechos humanos que muestra algunas aproximaciones del patrón sistémico de la violencia de género en Guatemala y a su

vez propone diversas soluciones a esta problemática enfocadas en la educación en derechos humanos.

Al respecto, sobre la base del referido estudio de casos y con la aplicación de conceptos de teoría crítica sobre pedagogía y derechos humanos, se mostró cómo los procesos de educación en clave de derechos humanos con perspectiva de género se presentan como una fuente de transformación liberadora y como garantía de no repetición que revierte las violencias estructurales del aparato estatal y culturales enquistadas en los patrones de comportamiento de la sociedad y de los individuos.

Este TFG analizó el sistema educativo guatemalteco en todas sus dimensiones básicas, y determinó la importancia de la implementación de políticas públicas efectivas en educación en derechos humanos respecto a la reducción de las violencias de género.

Agradecimiento

En etapas críticas de nuestras vidas solo me queda un profundo agradecimiento con el cuerpo docente de esta Maestría por haberme guiado en el camino de manera solidaria sin dejar desvanecer este sueño. A Javier, Coraline y a mi familia, quienes siempre estuvieron en los momentos más difíciles brindándome voces de aliento.

Índice

Resumen ejecutivo.....	5
Agradecimiento	7
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	9
1. Planteamiento del problema	9
2. Pregunta de investigación	10
3. Justificación	10
4. Antecedentes de la investigación	15
5. Objetivos.....	18
a) Objetivo general:.....	18
b) Objetivos específicos:.....	18
6. Marco teórico	19
7. Marco Metodológico.....	21
8. Cronograma	22
CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	23
1. Casusas y consecuencias del conflicto armado y su relación con la violencia de género en Guatemala	23
2. Régimen de obligaciones internacionales del Estado en relación a la protección de los derechos humanos.....	30
3. Análisis crítico de los programas de educación pública	44
4. Propuesta de lineamientos en la educación básica para la prevención y erradicación de violencia contra las mujeres.....	66
CAPÍTULO III: CONCLUSIONES	80
Bibliografía	85

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema

La sociedad guatemalteca ha luchado por décadas para erradicar la violencia contra las mujeres y niñas. Para contrarrestar este fenómeno, el Estado ha concentrado los esfuerzos en fortalecer el ordenamiento jurídico interno y las instituciones a nivel nacional, otorgando en principio una protección reforzada con la ratificación de instrumentos internacionales de protección de derechos de mujeres y niñas o el diseño de tipos penales especiales contra el feminicidio o la violencia contra las mujeres, así como con la creación de instituciones especializadas como la Fiscalía de la Mujer y Fiscalía contra el Delito de Femicidio entre otras instituciones. Además, las organizaciones de la sociedad civil igualmente se han fortalecido, empoderado y articulado su trabajo, ejerciendo acciones, denuncias y monitoreo constantes tendientes a mitigar la violencia de género en este país.

Diferentes reportes y estadísticas nacionales e internacionales han dado cuenta de una reducción en los últimos años de las tasas de feminicidios en Guatemala. En medio de esta problemática Guatemala ha fortalecido sus políticas públicas en educación con perspectiva de género. Además, a partir de dos casos conocidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en los años 2014 y 2015 relativos a la violencia femicida en Guatemala, se ordenó la implementación de programas de formación y capacitación para funcionarios de la administración de justicia en materia de erradicación de violencia de género y se ordenó igualmente, con el mismo propósito, adoptar políticas públicas para impartir programas de educación en derechos humanos en todos los niveles de la educación.

Desde una perspectiva crítica el presente TFG pretende valorar la importancia de la educación en clave de derechos humanos desde los niveles más tempranos de la formación hasta los niveles profesionales más avanzados y determinar la incidencia de estas políticas

en la disminución con vías a la erradicación de todas las formas de violencias contra las mujeres y niñas.

2. Pregunta de investigación

¿La educación en clave de derechos humanos puede ser una fuente de transformación de la violencia feminicida?

3. Justificación

Las sociedades latinoamericanas heredaron desde la colonia un orden patriarcal impuesto y discriminatorio contra las mujeres, cargado de estereotipos indeseables y un marcado rol de subordinación que las definió como un grupo social e históricamente vulnerable (Pozo, 2018). A pesar del reconocimiento de algunos de sus derechos a partir de la primera mitad del siglo XX, las niñas y mujeres en Latinoamérica siguen siendo víctimas de todo tipo de violencia psicológica, económica, laboral o física, que les ha impedido desarrollarse en un escenario social en condiciones de igualdad en dignidad y derechos. En este sentido, desde un contexto amplio se podrá entender en el marco del TFG la importancia de los procesos educativos desde las edades más tempranas en materia de prevención de las violencias contra las mujeres y el feminicidio en Latinoamérica y particularmente en Guatemala.

Adicional a ello, el presente TFG permitirá comprender desde el punto de vista histórico las causas y consecuencias de todas las formas de violencia implementadas en la época del conflicto entre 1960 y 1996, especialmente la violencia perpetrada contra las mujeres y niñas por los diferentes actores (Piette, 2015) con el objetivo de encontrar vasos comunicantes que permitan determinar el vínculo con las violencias actuales.

Al respecto cabe resaltar que, con la incesante política intervencionista de los Estados Unidos y la entrada de la guerra fría a partir de la segunda mitad del siglo XX, Guatemala llevó una de las peores partes de la guerra “anticomunista”. La implementación de la doctrina de seguridad nacional, la guerra de baja intensidad y la concepción del enemigo interno como políticas estratégicas del Estado para contener al “enemigo”, sumieron a la sociedad guatemalteca en un verdadero genocidio donde las mujeres y niñas sufrieron los peores vejámenes y convirtiéndolas por 36 años en trofeos de guerra y territorio de conquista de los actores de las violencias.

De ello da cuenta abundante material de memoria histórica como el Informe Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI) (Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, 1998); el Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico “Guatemala: Memoria del Silencio” ; Informes de la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA); informes del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas; Informes de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, entre otros documentos, informes, obras y casos judiciales que relataron lo sucedido en la época del conflicto.

Este trabajo remarcará la falta de voluntad política de poderosos sectores de la sociedad guatemalteca que impidieron la construcción de un nuevo paradigma social libre de violencia contra las mujeres. Al respecto, cabe resaltar más allá de las estadísticas que se presentaron al término del conflicto armado; 200.000 ejecuciones extrajudiciales; 40.000 desapariciones forzadas; 663 masacres reconocidas oficialmente, y cerca 30.000 mujeres (mayoritariamente indígenas) víctimas de violencia sexual, Guatemala entraba en una etapa de transición democrática que prometía cambios estructurales que deberían marcar un punto de partida para la construcción de una sociedad más justa y equitativa para las mujeres y niñas. No obstante, las negociaciones de paz, los acuerdos y su implementación

se caracterizaron por la ausencia de una agenda de género y la falta de un acuerdo específico en las negociaciones de paz sobre el papel de la educación como herramienta de transformación social en medio de una sociedad que caminaba hacia el perdón y la reconciliación. Este hecho marcó el preludio de la posguerra y el posterior ensañamiento contra el cuerpo de mujeres y niñas que en muchos casos se vieron obligadas a vivir con sus perpetradores.

Este TFG es igualmente relevante porque evidencia la violencia institucionalidad del Estado infligida contra las mujeres y niñas a través del aparato de la administración de justicia. En este caso, hay que resaltar que, según la Comisión Internacional contra la Impunidad, Guatemala ostenta cerca de un 98 % de impunidad sobre los casos de violaciones de derechos humanos (Comisión Internacional Contra la Impunidad en Guatemala, 2015). A efectos prácticos en Guatemala no se investigaba ni se sancionaba la violencia contra las mujeres simplemente porque las autoridades no consideraban relevante investigarla.

Si bien, el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (Naciones Unidas - CEPAL, 2018) muestra un descenso en los últimos años en relación con la violencia feminicida en Guatemala, para el año 2014 el país centroamericano se presentaba como el tercero en el mundo con mayores tasas de homicidios contra las mujeres (BBC, 2016). Estos datos estadísticos coinciden en el tiempo con dos casos contenciosos sentenciados por la Corte Interamericana de Derechos Humanos respecto del país centroamericano en los que se demostró un patrón sistemático de violencia contra las mujeres y la falta de interés de las autoridades judiciales para llevar a cabo las investigaciones en cada uno de los casos. Este TFG resalta a su vez la importancia de las medidas de reparación otorgadas por la Corte Interamericana en materia de formación y educación en derechos humanos.

Asimismo, es importante destacar en este TFG el reconocimiento del marco normativo internacional mediante el cual Guatemala se obligó a adoptar medidas tendientes a erradicar todo tipo de violencia y discriminación contra las mujeres y niñas, entre ellas, políticas en materia de Educación. Entre dichas obligaciones internacionales asumidas por el Estado se destaca la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer o CETFDCM (también conocida por sus siglas en inglés CEDAW y su Protocolo Facultativo; la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención de Belém do Pará, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otros instrumentos internacionales de protección.

A su vez, el presente TFG da cuenta de los esfuerzos de la Corta Interamericana para promover políticas públicas en materia de educación dirigidas a superar las brechas de violencia de género. Es el caso de la joven estudiante universitaria Claudina Velásquez Paiz quien fue agredida sexualmente y asesinada en una céntrica calle de ciudad de Guatemala en el año 2005 sin que las autoridades hayan actuado de manera diligente a pesar de las denuncias presentadas por su desaparición.

Al respecto, teniendo en cuenta la situación de discriminación y violencia en contra de la mujer constatada,

“la Corte ordenó al Estado, incorporar al currículo del Sistema Educativo Nacional, en todos los niveles educativos, un programa de educación permanente sobre la necesidad de erradicar la discriminación de género, los estereotipos de género y la violencia contra la mujer en Guatemala, a la luz de la normativa internacional en la materia y la jurisprudencia de este Tribunal”.
(Caso Velásquez Paiz y otros Vs. Guatemala, 2015).

Sobre este punto de la investigación, cobra relevancia determinar la importancia en la creación de políticas públicas de educación tendientes a generar conciencia desde las etapas

más tempranas de la niñez, tendiente a prevenir toda forma de violencia contra las mujeres y niñas, o en su caso, analizar si el ordenamiento normativo nacional es suficiente para alcanzar los cambios estructurales necesarios.

Bajo conceptos y categorías de análisis del pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire se analizará desde la pedagogía del oprimido y desde la pedagogía de la liberación (Freire, 2005) la necesidad de marcar un nuevo paradigma en los procesos de la enseñanza, educando por medio de ejercicios, con los que, niños y niñas aprenden a cultivarse a través de situaciones de la vida cotidiana, pero desde una educación neutra y no binaria. En este caso, considerando procesos de formación libre de discriminación, sin prejuicios ni masculinidades o estereotipos contra las mujeres y niñas, se lograrán vivencias no solo de una igualdad formal sino materialmente también.

Aunado a ello y sobre la base de los mismos planteamientos de Freire, se analizará desde una perspectiva crítica el sistema de educación guatemalteco, sus fortalezas y debilidades en un contexto donde la educación debería ser la piedra angular de los procesos transformadores de la sociedad.

Los elementos mencionados anteriormente nos darán las herramientas de juicio para considerar o no, que la educación en derechos humanos desde los niveles más tempranas de la educación es una herramienta transformadora que puede cambiar los paradigmas negativos de una sociedad. En este caso, particularmente podremos confirmar o no que la educación con perspectiva de género tiene una incidencia directa en la reducción de las tasas de violencias y feminicidios contra las mujeres y niñas en Guatemala.

4. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes y líneas referenciales del TFG se relacionan directamente con cada uno de los capítulos del trabajo. En primer lugar, en cuanto a las causas y consecuencias del conflicto armado en Guatemala existe una amplia gama de documentación, entre Informes de las Naciones Unidas, Informes de organismos naciones, libros de historia contemporánea de Guatemala e incluso casos judiciales a nivel nacional e internacional que dan cuenta de los hechos sucedidos durante la época del conflicto armado entre 1960 a 1996. Del vasto material documental referente al tema se tendrá en cuenta el Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH) “*Guatemala, Memoria del Silencio*” (Comisión de Esclarecimiento Histórico, 1999). Este informe es uno de los múltiples acuerdos de paz suscritos en la ciudad de Oslo, Noruega, para “esclarecer con toda objetividad, equidad e imparcialidad las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca, vinculados con el enfrentamiento armado”. En la misma línea, el amplio informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI) recopiló un sin número de testimonios que reconstruyeron la verdad histórica de la guerra, dando cuenta de todos los tipos de violencias que recayeron sobre la población, entre ellos, los perpetrados contra niñas y mujeres. Otros autores como Marcos Roitman Rosenmann en su obra “Tiempos de oscuridad” Historia de los golpes de Estado en América Latina, nos trae desde un contexto más amplio el despliegue de violencias ejercidas concomitantemente en toda la geografía latinoamericana como consecuencia de una política planificada en el marco de la guerra fría. Asimismo, como antecedente de este primer capítulo se referencia la abundante jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos respecto de Guatemala que no solo funge como un documento jurídico sino como un texto de recuperación de memoria histórica y de reivindicación para las víctimas.

En cuanto al régimen de obligaciones regionales de Guatemala en materia de derechos humanos hay varias obras que describen desde el punto de vista general la introducción al derecho internacional y al derecho internacional de los derechos humanos. En este sentido tenemos obras como las de Héctor Faúndez Ledesma relativa al Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos. En esta obra, Faúndez Ledesma recoge de manera detallada la historia de cada uno de los órganos del sistema de derechos humanos de América, en el que por supuesto, Guatemala es parte integrante de este. Asimismo, una de las obras más actuales y completas en materia de derechos humanos en el sistema interamericano lo compone la compilación de artículos realizado por la Fundación Konrad Adenauer (KAS) quien sistematizó todos los artículos de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

En cuanto al análisis crítico de la educación en Guatemala, se parte con dos autores que han desarrollado la historia de la educación en este país centroamericano. Por un lado, el historiador y pedagogo Carlos González Orellana nos relata desde su obra *Historia de la Educación en Guatemala* el paradigma de la educación en lo que se denominó la primavera guatemalteca, refiriéndose a la revolución de 1944 a 1954. González Orellana además relata el proceso de la educación en el proceso del conflicto hasta los acuerdos de paz, concluyendo que la estructura de la educación transformadora llegó hasta el derrocamiento de la revolución en el 54. Por otro lado, Bienvenido Argueta Hernández retoma el trabajo de González Orellana y desde un nuevo aire en el proceso de transición a la democracia, nos relata el proceso de transformación en la educación a partir del año 2003, recogiendo puntos importantes de las negociaciones de paz, plasmando lo que se ha considerado “uno de los hechos más importantes de finales del siglo XX en la vida política, educativa y cultural de muchos países latinoamericanos” (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). Asimismo, desde la “*Memoria Histórica del Entrenamiento Armado Interno, la Cultura de Paz y los Derechos Humanos en el Marco del Currículo Nacional Base del Sistema Educativo de Guatemala*”, Argueta Hernández muestra la inserción de las agendas de cultura de paz y de derechos humanos en el programa de educación nacional. En esta materia hay abundantes informes como los del Fondo de las Naciones Unidas para la

Infancia, por sus siglas en inglés UNICEF, así como de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés UNESCO, que dan cuenta de las propuestas, políticas públicas implementadas y medición en los procesos de la educación en Guatemala en los últimos 12 años solo por mencionar algunos antecedentes.

Finalmente, como base de la propuesta en educación del capítulo IV de este TFG, tomo como base el protocolo facultativo de la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer, por sus siglas en inglés CEDAW, así como el Currículo Nacional Base del Sistema Educativo de Guatemala en los primeros siete años de la educación.

5. Objetivos

a) Objetivo general:

Determinar la incidencia de la educación en clave de derechos humanos en la mitigación con vía a la erradicación de los feminicidios en Guatemala en la última década.

b) Objetivos específicos:

- i. Evidenciar las casusas y consecuencias del conflicto armado en Guatemala en particular la violencia de género.
- ii. Describir el régimen de obligaciones internacionales del Estado en la protección de los derechos humanos.
- iii. Analizar los programas de educación pública en los primeros 7 años de la educación.
- iv. Planteamiento de recomendaciones que se derivan del análisis del capítulo iii.

6. Marco teórico

A efectos del análisis del problema de la investigación, el marco teórico del TFG se compone principalmente por la *Introducción al Paradigma del Pensamiento Complejo* del filósofo francés Edgar Morín, quien desde un análisis profundo de las realidades “multidimensionales” y sus complejidades, nos invita a problematizar desde las múltiples aristas contextuales los hechos que se nos presentan para encontrar una verdad más elaborada pero nunca una verdad total. Sobre la misma línea del paradigma del pensamiento complejo de Morín, el TFG abordará la obra de Joaquín Herrera Flores, quien nos propone en la *Reinvención de los Derechos Humanos*, una serie de categorías de análisis para los derechos humanos que conforman lo que se denomina la metodología del diamante ético. Esta metodología nos entrega una serie de herramientas analíticas que giran en torno a la dignidad de la persona humana, permitiéndonos evidenciar si un determinado análisis supera el test del diamante ético y por ende se encuentra acorde a la dignidad de la persona humana.

Por otro lado, en el transcurso del conflicto armado y lo largo de la posguerra en Guatemala, se infligieron diversos tipos de violencia contra las mujeres y niñas, entre ellas, la más grave expresión de este fenómeno que es el feminicidio. No obstante ello, en los últimos años, diversos reportes estadísticos (Naciones Unidas - CEPAL, 2018) han dado cuenta de una reducción del feminicidio en Guatemala, hecho que coincide con obligaciones internacionales asumidas por el Estado encaminadas a mitigar y erradicar de la violencia contra las mujeres y niñas, entre estas, las relacionadas con la adopción de políticas públicas para la formación de funcionarios del aparato de la administración de justicia y la adopción de programas de educación en derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza, desde los más tempranos hasta los más avanzados.

Al respecto, paralelamente a las herramientas de análisis descritas, se apelará a la *Pedagogía del Oprimido* y la *Pedagogía de la Liberación* del filósofo y pedagogo Paulo Freire quien propone desde su experiencia en el marco de la dictadura militar en Brasil, los procesos de la educación impuestos desde los grupos de poder económico con el único

objetivo de dominar y colonizar los saberes en función del capital. Asimismo, estudiaremos este fenómeno a la luz de la llamada “*educación bancaria*”, retomada por Noam Chomsky en *La Deseducación*, quien responsabiliza a esta de generar sociedades autómatas y sin sentido crítico, producto de un modelo de depósito de información y aprendizaje. Finalmente volviendo a Freire retomaremos la antítesis sobre los modelos impuestos anteriormente mencionados, como paradigma de transformación social a través de procesos de educación transformadora y liberadora, donde los alumnos y maestros construyen el conocimiento a través del diálogo.

7. Marco Metodológico

Jorge Ramírez Caro (Ramírez Caro, 2011) nos señala que la metodología nos sirve para aproximarse al objeto y analizarlo. Al respecto, el presente TFG cuantitativamente está sentado sobre la base de una técnica documental en el procesamiento de estadísticas de diferentes informes que dan cuenta de la cantidad de niñas y mujeres asesinadas en Guatemala en los últimos 12 años, así como los índices de analfabetismo, escolarización, deserción escolar, inversión en la educación etc., que nos llevarán a confirmar, sí o no, que objetivamente el país centroamericano despliega los esfuerzos suficientes para prevenir y erradicar las violencias con las niñas y mujeres. Toda investigación documental requiere de técnicas documentales que nos permitan procesar y almacenar la información de las fuentes de la mejor forma posible. Como técnica documental se reportará la fuente de la información al finalizar el párrafo.

Ahora bien, desde el punto de vista cualitativo (Ramírez Caro, 2011) la finalidad de estos métodos busca una reformulación, explicación y teorización de los fenómenos. Al respecto, en el presente TFG se analizarán estudios que determinan la influencia de la educación binaria en el comportamiento de niñas y niños. Estos estudios se analizarán a la luz del Currículo Nacional Base, con el objetivo de determinar si los mismos están influenciados por sesgos discriminatorios.

8. Cronograma

Actividad/Mes	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov
Revisión de la bibliografía					
Recopilación de programas escolares					
Recopilación de estadísticas					
Análisis de la información					
Redacción del TFG					

CAPÍTULO II: SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1. Casusas y consecuencias del conflicto armado y su relación con la violencia de género en Guatemala

Hablar de las violencias contra las mujeres y del feminicidio en Guatemala también es hablar de la historia del conflicto armado y de las graves consecuencias psicosociales causadas por la posguerra debido a la escasa implementación de los acuerdos de paz pactados entre las partes en conflicto. Este capítulo pretende recoger un breve contexto respecto al tema de investigación para entender la relación existente entre las altas tasas de feminicidios en Guatemala con las diferentes formas de violencia perpetradas por los actores en el marco de los 36 años de guerra y cuyas consecuencias se han extendido hasta el día de hoy. En este apartado abordaré, los aspectos más relevantes de la historia del conflicto armado para después desarrollar el fenómeno de la violencia y su relación con las altas tasa de feminicidio que aquejan a la Guatemala de la posguerra.

A partir del derrocamiento del Presidente constitucional Jacobo Arbenz a mediados de la década de los años 50, aunado a la política de intervención de los Estados Unidos ejercida en el marco de la guerra fría, Guatemala comenzó a sufrir una serie de desestabilizaciones que dieron inicio de un conflicto armado, social y político que involucró a diferentes actores institucionales y de la sociedad, quienes se enfrentaron en una pugna ideológica y de poder con un trasfondo discriminador y racista. Los actores más destacados en el conflicto lo conformaron las fuerzas armadas regulares del Estado, las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC), agrupaciones subversivas como el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP), las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR), la Organización del Pueblo en Armas (ORPA) (Martínez de León, 1995 y a la población civil, en particular a la población indígena.

Con el transcurso de los años y con el escalamiento del conflicto, el Estado guatemalteco cayó en una espiral de gobiernos ilegítimos de facto encabezados por altos mandos militares como Efraín Ríos Montt quienes se caracterizaron por su extrema crueldad y por llevar a cabo un plan de exterminio racial (Martínez de León, 1995). Durante el conflicto armado, la democracia y las instituciones del Estado fueron remplazadas por golpes de estado y dictaduras militares que implementaron doctrinas de seguridad nacional y del enemigo interno como estrategias antisubversivas para aniquilar, al contradictor. (del Alcazar, 2003)

El conflicto armado, social y político en Guatemala se caracterizó por la sevicia contra la población civil, quienes fueron vistos como parte del problema del establecimiento militar y del Estado. De ello dan cuenta múltiples informes de memoria histórica relativos a Guatemala, así como los diversos casos sometidos a la jurisdicción de la Corte Interamericana de Derechos Humanos quien ha tenido la oportunidad de analizar los contextos que se exponen en esta investigación. Hay que resaltar que las doctrinas militares como el plan de Operaciones Sofía o la Campaña Victoria 82, señalaron como enemigo interno a todo aquel que no estuviera alineado con los propósitos del estamento militar, entre ellos los trabajadores sindicalizados, maestros, estudiantes y particularmente las poblaciones campesinas e indígenas quienes fueron consideradas como la base social de las guerrillas. (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999)

En el marco de las estrategias militares se adoctrinaron fuerzas especiales de Kaibiles y soldados para violar mujeres (Piette, 2015). Guatemala tuvo cerca de 1 millón de personas pertenecientes a las Patrullas de Autodefensas Civil (PAC) compuestas por civiles, campesinos ladinos armados en toda la geografía del nacional, quienes actuaban bajo la tolerancia y órdenes del mando militar. (IIARS, 2015) Es un hecho que estos civiles armados cometieron al igual que el ejército, graves violaciones a los derechos humanos tales como, violaciones sexuales en perjuicio de niñas y mujeres campesinas o indígenas, torturas, feminicidios y desapariciones en contra de mujeres y niñas.

Algunos datos que se pueden resaltar en los 36 años de conflicto armado dan cuenta del nivel de degradación y escalamiento al que llegó el conflicto social, político y armado en Guatemala. Según el informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH), Guatemala, Memoria del Silencio, se contabilizaron entre 119.300-145.000 víctimas de ejecuciones extrajudiciales. Por su parte, el Informe "Guatemala: Nunca Más" o Informe de la Recuperación de la Memoria Histórica (Informe REMHI), sistematizó información sobre cerca de 200.000 ejecuciones extrajudiciales. El Informe de la CEH documentó cerca de 40 mil desapariciones forzadas en Guatemala, mientras que el Informe REMHI destacó 50 mil personas desaparecidas a manos de los actores armados en el marco del conflicto.

Como parte de las estrategias de terror desplegadas por los actores armados se utilizó la violencia sexual como arma de guerra. Las violencias sexuales constituyeron desde un inicio, parte esencial del combate antisubversivo. Múltiples formas se ejercieron, desde el maltrato físico, el desplazamiento forzado, torturas sexuales, violaciones públicas y masivas, hasta los empalamientos, descuartizamientos y desapariciones forzadas en perjuicio de mujeres y niñas. Cada uno de estos actos se encuentran documentados en los diferentes informes estatales o de la sociedad civil y han llegado a ser de conocimiento de los estrados judiciales a nivel interno y a nivel internacional.

Según el informe de Memoria del Silencio, muchas de estas violencias:

formaban parte de las operaciones de tierra arrasada o se realizaban antes de masacres y de modo público y masivo. En algunos casos se ejecutaban conjuntamente por el Ejército y las patrullas, en otros casos los patrulleros lo hacían solos, en el marco del poder impune otorgado por el Ejército. (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 221)

A pesar de que el Informe de la CEH registra a las mujeres y niñas como víctimas de violaciones de derechos humanos en un 25 %, solo reporta que en un 2% se ejerció violencia sexual en el marco del conflicto. Por otro lado, el informe REMHI señala que la violencia física y sexual hacia las mujeres y niñas formaba parte de una práctica sistemática que se ejerció con frecuencia en el marco del conflicto interno.

Por un lado, las violencias ejercidas contra las mujeres y niñas constituían parte importante de la estrategia psíquica y de control social en contra de los enemigos del Estado y por otro lado se convirtieron en premios y trofeos de guerra para la tropa. De conformidad con el Informe REMHI la

utilización del cuerpo femenino es la característica principal de la violencia ejercida contra las mujeres, expresión que al mismo tiempo pretende dejar claro quién debe dominar y quién subordinarse. Las diferentes circunstancias y momentos en que se manifiesta esta violencia, reflejan una concepción y una práctica social que trasciende el conflicto armado mismo. (ODHAG, 1998)

En algunos casos, como práctica de terror, para castigar al “enemigo” y sentar un precedente en la sociedad, los soldados y patrulleros de las autodefensas civiles violaban a las mujeres embarazadas y las asesinaban públicamente, sacando de su vientre los fetos y dejándolos expuestos a los pobladores sobrevivientes. Al respecto, el Informe de Esclarecimiento Histórico señala que en:

ocasiones las mujeres embarazadas fueron objeto de los más graves ultrajes. A muchas de ellas, mientras todavía se encontraban con vida, les abrieron los vientres y les sacaron el feto, arrebatándoles la vida a las mujeres y negándole al feto la continuación de su desarrollo. El objetivo en estos casos era “arrancar la semilla” y no permitir la

continuidad a la vida de los miembros del grupo. (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 367)

Fueron cientos los relatos y testimonios que recogieron tanto los informes oficiales como los elaborados por la sociedad civil y organismos internacionales que dieron cuenta de las aberraciones que tuvieron que soportar miles de mujeres y niñas víctimas de una estrategia estatal que demarcó el cuerpo de las mujeres como un territorio de conquista sin pudor. No obstante la gravedad de los hechos, debido a la falta de capacidad de los incipientes aparatos de justicia del Estado, la mayoría de estos crímenes no se judicializaron y quedaron en la impunidad, convirtiéndose en un aliciente para los perpetradores y el peor ejemplo de una sociedad que sigue dejando a las mujeres y niñas a merced del abandono y de todo tipo de discriminación.

Terminado el conflicto armado interno en 1996, se relegó la participación de las mujeres en las mesas de negociación de la paz y fue muy escasa o nula la perspectiva de género de los acuerdos alcanzados por las partes. Para los años 90, el analfabetismo en entre las mujeres era al rededor del 56% y en las áreas rurales cerca del 77%. Esto quiere decir por lo menos 7 de cada 10 mujeres indígenas o campesinas era analfabetas (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999). Al finalizar la guerra, miles de niños y niñas quedaron huérfanos y abandonados. Algunas se quedaron viviendo en las calles de Guatemala en condición de indigencia como única opción (Villagrán Morales "Niños de la Calle", 1999) y otras partieron su camino hacia el destierro. Del mismo modo lo hicieron miles de personas asfixiadas por la pobreza como resultado de la violencia y la pobreza a causa de la implementación de políticas económicas y de la indiferencia del Estado.

La escasa implementación de los acuerdos de paz, la falta de políticas serias para la inserción de las poblaciones vulnerables a un proyecto nacional inclusivo y la implementación de políticas neoliberales que beneficiaron a muy pocos sectores de la sociedad (Musalo, 2015), concluyó en la década de los 90 con la emigración masiva de

personas, entre ellos niñas y jóvenes que salieron en búsqueda de protección hacia otros territorios y en otros casos buscando el llamado sueño americano. Este pareciera un hecho accidental, accesorio, aislado e invisibilizado en la historia del conflicto en Guatemala, pero constituye uno de los elementos más importantes para comprender por qué trascendieron las diferentes violencias contra las mujeres y niñas en la actualidad.

El abandono estatal y la indiferencia social, aunado a las pésimas condiciones de vida de los niños migrantes en Estados Unidos, los empujó a los guetos de los Ángeles, California donde encontraron la identidad que le negaron sus países, ejerciendo extrema violencia como método de supervivencia en un sistema xenófobo, policial y represivo que los persiguió y consideró como sujetos indeseables. El doble rasero de la política migratoria de los Estados Unidos concluyó con deportaciones masivas de miles de jóvenes migrantes huérfanos de las posguerras, quienes habían sobrevivido y creado, como parte de su identidad en las calles de California, las Maras 18 y Salvatrucha (Correa Letelier, 2009).

Según el Instituto Guatemalteco de Migración, entre el 2007 y el 2015 fueron deportadas cerca de 500.000 personas en su mayoría de los Estados Unidos. La mayoría llegaron a Guatemala sin ninguna opción de trabajo o de inserción social. Todo lo contrario, muchas de estas personas fueron víctimas de una política de criminalización impuesta por el Estado y en el mejor de los casos terminarán en prisión.

El aumento en las tasas de deportación coincide con el aumento de las tasas de feminicidio, por lo menos hasta el año 2015, año en que se empezó a reducir. Entre el año 2008 y 2009, se aumentó 30 veces el número de feminicidios y muertes violentas contra mujeres en Guatemala. Según el documental *Feminicidio S.A.*, entre el año 2001 y el 2010 hubo un aumento de cerca de un 180% de asesinatos contra las mujeres, muchos de ellos, asociados con las casusas que describimos en este capítulo.

Con los contextos y estadísticas expuestos podemos determinar la existencia de una relación por lo menos causal, entre las violencias sufridas en las últimas décadas por niñas y mujeres en Guatemala, con las violencias que fueron perpetradas en el marco del conflicto armado interno. Aquellos niños y jóvenes que fueron víctimas y testigos de altísimas cargas de violencias en el marco del conflicto armado y que en algunos casos vieron morir a sus madres y hermanas mediante los peores vejámenes, hoy son los padres y esposos que migraron del destierro a su tierra natal, encontrando una sociedad indiferente que los excluye y criminaliza. El fenómeno de las maras y pandillas que hoy azota con violencia fenecida a Guatemala tiene una relación directa con las violencias perpetradas a lo largo del conflicto armado interno; con los vacíos en los acuerdos de paz y su implementación, y con una sociedad indiferente que no quiso acoger a quienes fueron víctimas de una política sistemática de aniquilamiento ejecutada por el Estado.

2. Régimen de obligaciones internacionales del Estado en relación a la protección de los derechos humanos

En el presente capítulo se expondrá el contexto del régimen de obligaciones internacionales del Estado de Guatemala en materia de derechos humanos en el marco del sistema interamericano de protección de derechos humanos (SIPSH). Para ello se hará: a) una aproximación a los sistemas internacionales y regionales de protección de los derechos humanos; b) una breve síntesis del SIPDH y de las funciones de cada uno de sus órganos de protección; c) se presentará el marco de obligaciones internacionales de Guatemala en el SIPDH, y d) se abordarán casos paradigmáticos conocidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos que muestran no solo el nivel de barbarie ejercido sobre los cuerpos de mujeres y niñas sino también las consecuencias del ejercicio de dichas violencias en la Guatemala de la posguerra.

Finalmente, en este mismo acápite se hará una reflexión en torno a las garantías de no repetición ordenadas por el Tribunal Interamericano que se enfocaron en la educación como un mecanismo idóneo para superar las violencias contra las mujeres.

Al respecto cabe señalar que el sistema interamericano de protección de los derechos humanos, es uno de los tres sistemas regionales existentes en el mundo cuyo propósito es promover y proteger los derechos humanos en la región. Al igual que el sistema europeo y el sistema africano de derechos humanos que hacen parte integrante de sistemas regionales, el SIPDH es el sistema de derechos humanos de la Organización de Estados Americanos (OEA) y se compone por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH).

a. Aproximación a los sistemas internacionales de protección de derechos humanos

Desde el surgimiento de los Estados Nación, las relaciones entre estos se regulan a través del derecho internacional. Entendido el derecho internacional como el acuerdo de voluntades entre Estados que genera derechos y obligaciones entre estos. Existe una diversidad de acuerdos generadores de obligaciones internacionales, llámense tratados limítrofes, pactos comerciales o acuerdos de paz entre otros. Estos acuerdos son cumplidos por los Estados de conformidad con principios rectores del derecho internacional como el de la buena fe internacional (Medina, 2003), toda vez que, si no se parte de la buena fe en el cumplimiento de las obligaciones entre los Estado, reinaría el caos, la discordia y la guerra entre las naciones.

Así quedaría plasmado en uno de los primeros antecedentes del derecho internacional moderno a través de los tratados de paz de Osnabrück y Münster, firmados el 24 de octubre de 1648 y que pusieron fin a la llamada guerra de los 30 años (Bremer, 2017). A partir de este momento se puede afirmar que nació el orden internacional, a través del reconocimiento entre los Estados de su capacidad para negociar y de haber pactado principios mínimos que garantizaron la paz y la estabilidad entre las naciones en conflicto. Hay que destacar que para este momento la persona humana aún era un simple hecho sin mayor relevancia para el derecho internacional, siendo los Estados los principales protagonistas en el marco de las relaciones internacionales.

Los siglos pasaron y culminada la segunda guerra mundial en 1945 los pueblos del mundo reflexionaron en torno a la catástrofe humana dejada por la guerra, así como por la capacidad de autodestrucción alcanzada por los actores en el conflicto mundial. Este acontecimiento se convirtió en un punto de inflexión para las naciones y el ser humano dejó de ser un simple hecho para el derecho internacional y se convirtió a partir de este momento en un sujeto de derechos y de protección reconocido internacionalmente.

Con el fin de mantener la paz y de proteger los más altos valores de la humanidad, nació la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945; la OEA en 1948 y el Consejo de

Europa en ese mismo año. Más tarde se crearía la Unión Africana en 2001. Cada una de estas organizaciones fueron creadas por la voluntad de los Estados con el propósito de discutir problemáticas en común y resolver los conflictos de manera pacífica sin llegar a la agresión directa.

A partir de 1948 los Estados crearon los primeros instrumentos internacionales de protección de derechos humanos. El 30 de abril de 1948, en el marco de la IX Conferencia Panamericana celebrada en la ciudad de Bogotá, Colombia, fue aprobada la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Este cuerpo normativo regional se convertiría en el primer instrumento internacional de derechos humanos creado después de la segunda guerra mundial. Meses más tarde, en diciembre de 1948 “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana” (ONU, 1948) las Naciones Unidas proclamaron la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Con posterioridad, los Estados parte de estas organizaciones discutieron y se adhirieron a diversos instrumentos internacionales que reconocieron y garantizaron diversos derechos civiles y políticos; económicos, sociales, culturales y ambientales, e incluso otros derechos que se encuentran actualmente en evolución y discusión considerados como los derechos de cuarta generación.

b. Síntesis del SIPDH y funciones de cada uno de sus órganos de protección

El sistema interamericano de protección a los derechos humanos está compuesto por un conjunto de normas y órganos regionales encargados de promover y proteger los derechos humanos en la región. Como se indicó, el SIPDH se encuentra en el marco de la OEA y está compuesto por la Comisión y la Corte Interamericanas de Derechos Humanos.

El surgimiento del SIPDH nace tres años después de la creación de la Organización de las Naciones Unidas, cuando los Estados de las Américas proclamaron la Carta de la OEA (Carta de Bogotá) inspirados “en el anhelo de convivir en paz” y considerando que,

la igualdad de oportunidades, la eliminación de la pobreza crítica y la distribución equitativa de la riqueza y del ingreso, así como la plena participación de sus pueblos en las decisiones relativas a su propio desarrollo, son, entre otros, objetivos básicos del desarrollo integral (OEA, 1948).

De esta forma, se desarrollaron una serie de metas para alcanzar estos objetivos básicos del desarrollo integral de los habitantes americanos, entre los que se encuentran el derecho a un salario justo, oportunidades de empleo y condiciones de trabajo aceptables para todos; la erradicación rápida del analfabetismo y ampliación, para todos, de las oportunidades en el campo de la educación; la nutrición adecuada y el incremento de la producción y disponibilidad de alimentos; una vivienda adecuada para todos los sectores de la población, entre otros derechos.

En ese mismo contexto los Estados proclamaron la Declaración Americana sobre Derechos Humanos reconociendo que los Estados “tienen como fin principal la protección de los derechos esenciales del hombre y la creación de circunstancias que le permitan progresar espiritualmente y materialmente y alcanzar la felicidad” (Declaración, 1948).

Mediante esta declaración los Estados reconocieron la importancia de una serie de derechos civiles y políticos como el derecho a la vida o la integridad personal, así como diversos derechos económicos, sociales y culturales como los derechos a la educación, a la salud o a la cultura. No obstante, a pesar de este reconocimiento de derechos los Estados no crearon mecanismos de monitoreo o de protección regional que garantizaran el efectivo goce de estos derechos a favor de los ciudadanos y las ciudadanas americanas.

Es solo hasta 1959 que los Estados crearon a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos como órgano promotor y protector de los derechos humanos en la región. En 1969 en el marco de la Conferencia Interamericana Especializada sobre Derechos Humanos celebrada en San José, Costa Rica, los Estados proclamaron la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José o CADH), reconociendo la obligación de respetar y garantizar sin discriminación alguna, una serie de derechos civiles y políticos contenidos en esta. A su vez los estados crearon a través de este tratado, a la Corte Interamericana de Derechos Humanos como único órgano que interpreta de la Convención Americana –y otros instrumentos- y lo facultaron con competencias contenciosas y consultivas.

En este sentido, los Estados Americanos se obligaron internacionalmente a no violar ninguna disposición contenida en el Pacto de San José, así como a desplegar todas las acciones necesarias para garantizar el pleno goce de los derechos reconocidos en este a todos los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación. Además, se obligaron internacionalmente a armonizar los ordenamientos jurídicos internos con la CADH y con las interpretaciones hechas por la Corte Interamericana. No obstante, hay que destacar que este Tribunal de derechos humanos opera solo de manera subsidiaria y complementaria respecto de las jurisdicciones nacionales. Es decir, si un Estado viola por acción u omisión las disposiciones contenidas en el tratado en perjuicio de una persona, pero el aparato estatal de justicia no investiga, sanciona y repara integralmente los daños causados a las víctimas, se activa la competencia del Tribunal para conocer sobre esos hechos constitutivos de violaciones de derechos humanos.

El sistema interamericano de protección de derechos humanos se compone de diversos instrumentos regionales de protección de derechos humanos en los que se destacan la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura, el Protocolo adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (también conocido como el

Protocolo de San Salvador), el Protocolo adicional a la Convención Americana relativo a la Abolición de la Pena de Muerte, la Convención de “Belém do Pará” o Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer y la Convención Interamericana sobre Desaparición Forzada de Personas entre otros importantes instrumentos regionales de derechos humanos.

Además de haber creado esta normativa regional, los Estados se obligaron internacionalmente a respetarla y garantizarla sin discriminación alguna todos los derechos reconocidos, armonizando sus ordenamientos jurídicos internos con lo dispuesto en dichos instrumentos.

Por otro lado, como mecanismos regionales de protección de los derechos humanos reconocidos por los Estados, se estableció desde 1959 a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos como un órgano principal de la OEA, encargado de promover y proteger los derechos humanos a través de una serie de competencias. Entre ellas, el conocimiento de peticiones individuales por medio de la cual, cualquier persona o grupo de personas que considere ser víctima de una violación de un derecho humano, puede instaurar ante la CIDH una petición para que esta estudie el caso. Si la Comisión Interamericana considera a través de su procedimiento que esos hechos denunciados constituyen violaciones a los derechos humanos, esta le puede presentar el caso a la Corte Interamericana.

Por su parte, la Corte Interamericana de Derechos Humanos es el órgano jurisdiccional del SIPDH y es el único que puede emitir sentencias de carácter vinculante contra un Estado por violaciones la CADH u otros instrumentos internacionales que le otorgaron competencia la Corte Interamericana para declarar responsabilidad. Cuando el Tribunal Interamericano establece la responsabilidad internacional de un Estado por violaciones a

los derechos humanos, esta ordena una serie de medidas de reparación tendientes a resarcir los daños causados a las víctimas, sus familiares y en algunos casos a la sociedad.

c. Marco de obligaciones internacionales de Guatemala SIPDH

Históricamente Guatemala ha sido un Estado muy representativo en el SIPDH. Desde 1948 fue Estado signatario de la Carta de Bogotá que a su vez creó a la Organización de los Estados Americanos. Asimismo, se adhirió la Declaración Americana sobre Derechos Humanos en este mismo año. Al ser un Estado parte de la OEA, Guatemala se encuentra bajo la jurisdicción de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Además, fue un Estado clave para la creación de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, pues hizo parte de una de las once ratificaciones necesarias para que entrara en vigor la Convención Americana en 1978 y reconoció la competencia contenciosa de la Corte el 9 de marzo de 1987, fecha desde la cual el Tribunal tiene competencia para conocer casos sobre violaciones de derechos humanos en este país.

Además de ser un Estado parte de diversos instrumentos regionales entre los que se destacan las Convenciones Interamericanas contra la tortura o la desaparición forzada de personas, el Estado también ratificó desde 1995 la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención de Belém do Pará. Es decir, a partir de este momento Guatemala se obligó internacionalmente a respetar y garantizar sin ninguna discriminación los derechos y garantías preceptuados en dicho tratado a favor de las mujeres y niñas que se encuentren bajo su jurisdicción.

Al respecto, se destaca que el artículo 7 de la referida Convención de Belem Do Pará resalta las obligaciones asumidas por los Estados Partes, quienes a partir de su ratificación condenarán:

todas las formas de violencia contra la mujer y conviene en adoptar, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia y en llevar a cabo lo siguiente:

a. abstenerse de cualquier acción o práctica de violencia contra la mujer y velar porque las autoridades, sus funcionarios, personal y agentes e instituciones se comporten de conformidad con esta obligación;

b. actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer;

c. incluir en su legislación interna normas penales, civiles y administrativas, así como las de otra naturaleza que sean necesarias para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer y adoptar las medidas administrativas apropiadas que sean del caso;

d. adoptar medidas jurídicas para conminar al agresor a abstenerse de hostigar, intimidar, amenazar, dañar o poner en peligro la vida de la mujer de cualquier forma que atente contra su integridad o perjudique su propiedad;

e. tomar todas las medidas apropiadas, incluyendo medidas de tipo legislativo, para modificar o abolir leyes y reglamentos vigentes, o para modificar prácticas jurídicas o consuetudinarias que respalden la persistencia o la tolerancia de la violencia contra la mujer;

f. establecer procedimientos legales justos y eficaces para la mujer que haya sido sometida a violencia, que incluyan, entre otros, medidas de protección, un juicio oportuno y el acceso efectivo a tales procedimientos;

g. establecer los mecanismos judiciales y administrativos necesarios para asegurar que la mujer objeto de violencia tenga acceso efectivo a resarcimiento, reparación del daño u otros medios de compensación justos y eficaces, y

h. adoptar las disposiciones legislativas o de otra índole que sean necesarias para hacer efectiva esta Convención. (Belem Do Pará, 1994)

Bajo este contexto, el Estado se obligó internacionalmente a adoptar todas las medidas necesarias, ya sea por medio de la creación de política pública, derogatoria de normativa, creación de instituciones públicas o capacitación de funcionarios públicos, etc., con el fin de prevenir, investigar y sancionar la violencia contra las mujeres y niñas. Sin embargo,

hay que resaltar que Guatemala por muchos años ostentó ser uno de los países con los índices más altos de violencias contra las mujeres en el mundo.

d. Casos paradigmáticos

Guatemala se ha visto sometida a la justicia interamericana de derechos humanos a través de casos paradigmáticos ocurridos en la época del conflicto armado en los que se describen las aberraciones sufridas por las mujeres y niñas quienes fueron objeto de una política contrainsurgente del Estado. En el marco del conflicto armado las mujeres y niñas vivieron todo tipo de violencias al convertirse en un trofeo de guerra cuyo único objetivo era reducir al “enemigo”. A pesar de que las violencias sexuales se vivieron en todos los sectores de la sociedad, hay que destacar la especial sevicia con la que actuó el Estado contra las mujeres y niñas de las comunidades indígenas. Estos relatos además se encuentran descritos en el Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico (Guatemala: Memoria del Silencio, 1999) y en otros documentos de recuperación de la memoria histórico como el Informe “Guatemala: Nunca Más” o Informe de la Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI) elaborado por la Oficina del Arzobispado de Guatemala.

Asimismo, estos hechos fueron conocidos por la Corte Interamericana de Derechos Humanos en diversas sentencias como la de las Masacre Plan de Sánchez, la Masacre de Las Dos Erre, las Masacres de Río Negro, o el Caso Miembros de la Aldea Chichupac y Comunidades Vecinas del Municipio de Rabinal, entre otros casos emblemáticos.

A pesar de este complejo contexto, hay que resaltar que todos estos hechos se enmarcaron en el conflicto armado que vivió Guatemala desde 1960 hasta 1996, año en que se firmaron los acuerdos de paz entre las partes en conflicto. No obstante, en la Guatemala del posconflicto las mujeres y niñas siguieron viviendo actos de violencias sistemática y

generalizada que solo pueden ser explicados por las secuelas que dejó el conflicto armado en la sociedad y por la poca o nula implementación de los acuerdos de paz en materia de prevención y erradicación de las violencias contra las mujeres.

En este sentido se destacan dos casos sometidos al conocimiento de la Corte Interamericana en los que el Tribunal Interamericano pudo analizar el contexto de violencia generalizada que viven las mujeres y niñas en la Guatemala de la posguerra.

Caso Veliz Franco vs. Guatemala

El caso se relaciona con la niña de 15 años María Isabel Veliz Franco quien después de salir de su casa hacia el trabajo el día 16 diciembre de 2001 no regresó y fue encontrada sin vida dos días después. A la fecha de la Sentencia emitida por el Tribunal, el Estado no había adelantado investigaciones serias con la debida diligencia y el caso se encontraba en la impunidad. En este caso en particular, la Corte Interamericana reconstruyó el contexto en el que se produjo la desaparición y posterior muerte de la menor. Al respecto, tanto los representantes de la víctima como la Comisión Interamericana sostuvieron que la muerte de María Isabel se produjo en un contexto generalizado de violencia e impunidad contra las mujeres en Guatemala. Por su parte, la Corte no solo llegó a esa misma conclusión, sino que consideró que por muchos años Guatemala invisibilizó y toleró todo acto de violencia contra las mujeres y niñas. En este sentido, recogió las conclusiones del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico en las que señaló que “[l]as mujeres fueron víctimas de todas las formas de violaciones de derechos humanos durante el enfrentamiento armado, pero además sufrieron de formas específicas de violencia de género” (CEH, 1999 p. 13). Para la Corte Interamericana

la Comisión para el Esclarecimiento Histórico llegó a la convicción de que la desvalorización de la cual fueron objeto las mujeres resultó absoluta y permitió

que elementos del ejército pudieran agredirlas con total impunidad, y concluyó que durante el enfrentamiento armado interno los tribunales de justicia se mostraron incapaces de investigar, procesar, juzgar y sancionar siquiera a los responsables. (Caso Véliz Franco vs. Guatemala, 2014)

Asimismo, la Corte resaltó que este contexto de violencia generalizada, de tolerancia e impunidad continuó con posterioridad de los acuerdos de paz, recalcando la desidia del Estado por la falta de información estadística que registrara este tipo de violencias contra las mujeres.

En ese sentido, la Corte constató según datos estadísticos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que entre 1999 y 2006, la violencia homicida en Guatemala aumentó en un 120%, porcentaje que también comprendería un aumento significativo en las muertes violentas contra mujeres y niñas. Según la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), citada por la Sentencia, el proceso de transición en Guatemala se caracterizó por un fenómeno sistemático de impunidad como lo fue el caso de María Isabel Veliz Franco.

De conformidad con estas y otras consideraciones, la Corte declaró la responsabilidad internacional del Estado de Guatemala por la falta de garantía de los derechos a la vida e integridad personal de la niña María Isabel Veliz Franco quien murió gracias a la falta de medidas de prevención contra la violencia sobre las mujeres y niñas en Guatemala entre las que se encuentra la obligación de investigar y sancionar a los perpetradores de violencia contra las mujeres.

Entre otras medidas de reparación, la Corte Interamericana le ordenó a Guatemala la implementación de programas y cursos para funcionarios públicos pertenecientes

al Poder Judicial, Ministerio Público y Policía Nacional Civil que estén vinculados a la investigación de actos de homicidio de mujeres sobre estándares en materia de prevención, eventual sanción y erradicación de homicidios de mujeres. (Caso Véliz Franco vs. Guatemala, 2014)

Caso Claudina Velázquez Paiz vs Guatemala

Este caso se relaciona con la muerte violenta en el año 2005 de la joven universitaria Claudina Velásquez Paiz, quien gracias a la falta de una debida diligencia estricta por parte del Estado, el cual tenía conocimiento del contexto de violencia generalizada contra las mujeres en Guatemala y del peligro que corría la víctima por las denuncias que había instaurado su padre al momento de su desaparición, no actuó diligentemente y la joven fue agredida sexualmente, asesinada y encontrada en una calle del centro de ciudad de Guatemala.

Este caso reviste especial relevancia porque demuestra los niveles de desidia y de tolerancia de la violencia contra las mujeres y niñas por parte de los aparatos de policivos y de investigación judicial guatemaltecos quienes además de no actuar para evitar el asesinato de esta joven estudiante de derecho de la Universidad San Carlos, cuando encontraron su cuerpo lo etiquetaron como el de una trabajadora sexual NN y omitieron cualquier tipo de diligencia probatoria para iniciar una investigación y esclarecer el asesinato. Su cuerpo fue depositado en una morgue donde posteriormente fue encontrada por sus familiares.

De conformidad con los hechos del caso, a la hora de realizar la vela de la joven, la policía judicial se enteró de que Claudina era una estudiante de la carrera de derecho, por lo que decidieron actuar e interrumpir la vela, sacar a los familiares, retirar el cuerpo del féretro y recoger las primeras pruebas para iniciar la investigación.

En el análisis del caso, la Corte reiteró el contexto que construyó en el caso Veliz Franco, pero “recalcó el agravamiento del grado de violencia contra las mujeres y el ensañamiento ejercidos contra los cuerpos de muchas de las víctimas”, (Valázquez Páiz vs. Guatemala, 2015) resaltando que muchos de estos homicidios en contra de mujeres y niñas ocurren en un entorno de diversas formas, tales como la violencia intrafamiliar y doméstica, el rapto y violación, el acoso, y la explotación y otras formas de violencia sexual.

En este sentido, la Corte recordó las obligaciones internacionales asumidas por Guatemala en materia de prevención, erradicación, investigación y sanción de todo acto de violencia contra las mujeres y niñas. Asimismo, analizó desde el punto de vista normativo e institucional los “esfuerzos” de Guatemala por atacar el fenómeno de violencia contra las mujeres y destacó que el Estado cuenta desde el 2008 con una robusta Ley contra el Femicidio y otras Formas de Violencia contra la Mujer, así como con una unidad especializada del Ministerio Público para realizar este tipo de investigaciones.

Al respecto, la Corte concluyó que el “Estado incumplió su obligación de investigar la muerte violenta de Claudina Velásquez como una posible manifestación de violencia de género y con un enfoque de género” (Valázquez Páiz vs. Guatemala, 2015). Además, resaltó la gravedad de los estereotipos e ideas preconcebidas dentro de los órganos de investigación y del aparato de justicia de Guatemala quien consideró que en este caso no era importante realizar una investigación, calificando a la joven como una trabajadora sexual.

En este sentido y bajo otras consideraciones, la Corte declaró la responsabilidad internacional del Estado por la falta de adoptar medidas inmediatas para evitar el asesinato de Claudina Velázquez Paiz. Además, teniendo en cuenta el agravamiento del

contexto de violencia contra las mujeres en Guatemala y el ensañamiento con sus cuerpos, sumado a la situación de discriminación, la Corte le ordenó al Estado:

incorporar al currículo del Sistema Educativo Nacional, en todos los niveles educativos, un programa de educación permanente sobre la necesidad de erradicar la discriminación de género, los estereotipos de género y la violencia contra la mujer en Guatemala, a la luz de la normativa internacional en la materia y la jurisprudencia de este Tribunal. (Valázquez Páiz vs. Guatemala, 2015)

La exposición de estos casos, así como la identificación de las garantías de no repetición ordenadas por el Tribunal, revisten de gran importancia en el presente TFG por considerar a los procesos formativos para funcionarios públicos y especialmente los procesos de educación regular en todos los niveles de la enseñanza, constituyen un vehículo de transformación social que puede cambiar paradigmas negativos como en este caso las violencias contra las mujeres.

3. Análisis crítico de los programas de educación pública

En este capítulo se analizará desde una perspectiva crítica el desarrollo histórico de la educación pública en Guatemala, así como los retos que representa la desarticulación de las políticas actuales tendientes a mejorar el acceso a una educación de calidad, garantista, que prevenga todo tipo de violencias contra niñas y mujeres, no discriminatoria, universal, con igualdad de oportunidades y solidaria, que haga valer este derecho intrínseco a la persona humana como fundamental y necesario para lograr formar y transformar a la sociedad de manera más igualitaria. No como una herramienta hegemónica que busca adiestrar o adoctrinar mano de obra precaria, indispensable para el “desarrollo económico” del país, en lo que Paulo Freire conceptualizó como la educación bancaria (Freire, 1970), o como un simple activo de explotación comercial que representa un lucroso provecho económico, ideológico y de formación para beneficiarios corporativos (Chomsky, 2001). Sobre este último aspecto Clotilde Hernández Garnica señala que:

las escuelas se alejan cada vez más del pensamiento independiente y desempeñan un papel más bien de control y coerción para respaldar las estructuras de poder. El rápido crecimiento de las escuelas privadas en el área de negocios son una muestra clara de la manera en que los empresarios establecen sus propias escuelas en las que forman a sus cuadros directivos (Hernández Garnica, 2003 pág. 76).

Es precisamente allí, en el limitado acceso a una educación liberadora, donde radica uno de los factores estructurales más importantes de la discriminación y de todo tipo de violencias en una sociedad. En este caso, las violencias contra niñas y mujeres a causa de los altos índices de desescolarización causados por la privatización de las escuelas y la precaria oferta pública escolar, aunado a la falta de un currículo escolar coherente con la prevención y erradicación de todo tipo de violencias, presupone un vacío en la formación de la

estructura de valores necesaria para superar estos obstáculos a pesar de los esfuerzos institucionales por articular una política pública de equidad, igualdad y no discriminación. En ese sentido, es altamente probable que Guatemala aún no haya encontrado -o no haya querido encontrar- la fórmula para reconstruir una institución central en el “mantenimiento del orden y la cohesión social, en la constitución de sujetos morales obedientes y, por consiguiente, en la reproducción de las desigualdades sociales” (Quiñones R., 2019, pág. 139), tejiendo desde la educación los valores de una sociedad resquebrajada a causa de 36 años de conflicto armado.

a. Breve historia de la educación

Guatemala se caracterizó como muchas otras repúblicas emancipadas en Latinoamérica, por hacer reformas estructurales inspiradas en las corrientes del liberalismo social y económico del Estado moderno capitalista de mediados del siglo XIX, pretendiendo al igual que otras sociedades emular la cultura occidental anhelada por criollos blancos y ladinos. Si bien, se adoptaron formalmente políticas como la creación del Ministerio de Educación, las escuelas normales, así como otros tipos de educación diversificada en especializaciones técnicas o en la doctrina militar, la corriente liberal de pensamiento se ha caracterizado por la constante contradicción entre el discurso igualitario y la segregada realidad, en este caso, de niñas y mujeres y particularmente en pueblos originarios a quienes materialmente no se les reconoció como iguales dentro de una sociedad altamente desigual. Para Carlos González Orellana, una de las autoridades más reputadas en materia de educación en Guatemala, citado por Bienvenido Argueta Hernández, el declive de la educación en el país centroamericano comenzó con la agresiva política de imperialismo económico llevada a cabo por empresas norteamericanas como la International Railways of Central America, la Empresa Eléctrica de Guatemala subsidiaria de la Electric Bond & Share Company y la United Fruit Company (Argueta Hernández, 2015). Esta última empresa cumplió un papel importante como actor fundamental en la desestabilización de gobiernos democráticos y progresistas en Latinoamérica, apoyando y financiando

dictaduras militares y escuadrones de la muerte como fue en el caso de Guatemala, convirtiéndose esta transnacional en coautor del genocidio contra la población Maya.

Entrado el siglo XX y con la permanencia de los gobiernos liberales, se consiguió especializar la educación en las áreas prescolares, se fomentaron las escuelas nocturnas para adultos y la profesionalización de los educadores en el exterior. Con la revolución de 1944 a 1954, inició la denominada “primavera guatemalteca” consolidando en el aparato estatal transformaciones estructurales que se enmarcaron en un contexto global de reivindicación de derechos por medio de luchas sociales bajo las dinámicas y tensiones que representaba el fin de la segunda guerra mundial y el inicio de la guerra fría. Al respecto, resalta Argueta Hernández que

[1] la construcción de este proceso requirió la participación obrera que refleja de manera decidida una formación económico-social, destinada al salto cualitativo hacia una etapa revolucionaria de mayor amplitud y alcance, que demanda de las contribuciones de la educación. Como parte de los postulados pedagógicos de la revolución, se plantea la democratización de la cultura que se manifiesta en una mayor inversión y expansión de cobertura educativa. (Argueta Hernández, 2015, pá. 239)

Para los años de la revolución en Guatemala se gestaron ambiciosas transformaciones sociales, como la reforma agraria, inspirada en una repartición de justa y equitativa de la tierra a favor de los sectores más vulnerables de la sociedad -comprometiendo los intereses del latifundio de la United Fruit Company-; se emitió el código del trabajo; se estableció el Instituto de Seguro Social y se consolidó la autonomía de la Universidad San Carlos. Hay que destacar que para los años 40 Costa Rica también había consolidado reformas similares que hoy se mantienen.

En el contexto de las reformas revolucionarias, la educación pasó de ser un mecanismo de formación y capacitación de la población para satisfacer algunas necesidades del mercado y

del Estado, a ser una herramienta de carácter popular que pretendió integrar a los sectores más frágiles de Guatemala a un proyecto socialmente revolucionario que aseguraba el bienestar material para todos los ciudadanos independientemente de su origen étnico o su condición social o económica. De esta forma se impulsó el trabajo de los maestros en zonas rurales, se fomentó la educación campesina en áreas de la salud y el campo, se implementaron reformas tendientes a fortalecer la educación primaria y secundaria, se amplió la red de bibliotecas y se reivindicaron los derechos de los maestros agremiados en el Magisterio Nacional.

b. La educación en el conflicto armado

Cabe destacar algunos apartes de la historia contemporánea en Guatemala para comprender los vasos comunicantes y la correlación existente entre la desestructuración y desarticulación de políticas públicas en materia de educación y la fractura del tejido social condensado en las diversas violencias ejercidas por la sociedad, especialmente contra las mujeres y niñas, comprendiendo ambos fenómenos como secuelas directas de un largo conflicto armado.

Con el derrocamiento del gobierno progresista en el 1954, el proyecto educativo se estancó a causa del conflicto social y armado en el que se vio inmerso la sociedad guatemalteca. En uno de los picos más altos del conflicto en los años 70, congregaciones educativas de la iglesia católica como la Compañía de Jesús, entre otras, alzaron la voz –desde los sectores más privilegiados de la sociedad- denunciando las injusticias sociales vividas por cientos de miles de personas en las zonas rurales. Al respecto, el Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico Guatemala, *Memoria del Silencio*, señaló que los años sesenta

estuvieron marcados por este proceso renovador en el que participaron colegios católicos de clase media y alta como el Liceo Javier, de los Jesuitas, el colegio

Monte María, de las misioneras Maryknoll, el Colegio Belga, de las religiosas de la Sagrada Familia, y el Liceo Guatemala de los Maristas. El movimiento estudiantil socialcristiano CRATER organizaba programas de voluntariado para que los jóvenes prestaran servicios de educación y salud durante sus vacaciones en las zonas más pobres del país. La experiencia fue transformadora para muchos de ellos, quienes desconocían la miseria en que vivía la población, y radicalizó a otros, al punto de que se incorporaron posteriormente a la guerrilla. Sin embargo, este tipo de iniciativas comenzó a ser opacada por la violencia. (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 140)

A partir de los años 70, el movimiento estudiantil fue blanco de una política de exterminio auspiciada por sectores conservadores y militares quienes a través de doctrinas de seguridad nacional y del enemigo interno consideraron al movimiento estudiantil como una amenaza para el establecimiento. En este período, centenares de estudiantes, maestros e intelectuales, así como sectores sindicalizados del Magisterio Nacional fueron torturados, ejecutados, y desaparecidos por agentes del Estado con el claro objetivo de desarticular a los movimientos en resistencia y de la sociedad civil. De ello dan cuenta numerosos informes como el anteriormente citado o el de la Comisión de la Verdad en la Universidad San Carlos (USAC).

Fuertemente golpeado el movimiento estudiantil y la insurgencia, los gobiernos militares iniciaron una campaña de “reeducación” de la población civil que consideraban proclive a la insurgencia, entre ellos, al pueblo Maya, los sectores sindicales, el Magisterio de educadores y el movimiento estudiantil. Al respecto, el Plan de Nacional de Seguridad y Desarrollo (PNSD) de 1982, contempló cuatro áreas problemáticas que debía resolver en el plano político, económico, militar y psicosocial. En este última “problemática” se propuso

[e]structurar y determinar el Nacionalismo, promoverlo y fomentarlo en todos los organismos del estado e irradiarlo al área rural; asegurándose que forme

parte del proceso de formación y educación de la población, como doctrina opuesta al Comunismo Internacional. Asegurar que se conduzcan los programas destinados a reducir el analfabetismo para hacer más permeable a la población las nuevas ideas. (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 198)

Al margen de esta política militarista de adoctrinamiento, se practicó de manera sistemática la tortura y en muchos casos la tortura sexual en las niñas y mujeres como mecanismo de ablandamiento, anulación de la personalidad o disminución mental del enemigo, llevando a cabo un proceso de reeducación anticomunista en mujeres y hombres desplazados por la violencia, generalmente en las zonas más golpeadas del conflicto armado y en las comunidades indígenas. De este tipo de política de “reeducación” dan cuenta numerosos testimonios recogidos por la Comisión de Esclarecimiento Histórico de Guatemala como el siguiente:

“Por las noches, los soldados sacaban a las jovencitas y se las llevaban a sus cuartos, así estuvieron usándolas por meses” (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 39).

“Las amenazaban con cuchillo, las desnudaron, a saber, si las violaron, nunca dijeron, las acusaban de guerrilleras y decían que entregaran las armas; no les daban comida, no las dejaban dormir, a cada rato las sacaban en la noche para interrogarlas, a cada rato las pateaban, siempre desnudas” [...] (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 39)

“[y]o no sé nada de eso, a mí me han dicho los jefes que si el comunismo entra en nuestro país ya no va a haber libertad, todos vamos a tener que trabajar para el Gobierno y la comida va a ser racionada; también me han dicho que en Cuba a los señores que pasan de los 60 años los matan porque ya no sirven para nada ...

entonces, por eso debemos luchar para que esto no suceda en nuestro país, aunque tengamos que matar a todos estos indios...” (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, pág. 41)

Otro de los tantos testimonios recogidos por la CEH muestra el impacto psicosocial dejado por la guerra psicológica empleada por el ejército contra los niños campesinos e indígenas de Guatemala, quienes afirmaban que “[d]esde los 15 años (había que ir) al Ejército porque la educación allá es buena”.

No obstante, a pesar de la trágica situación humanitaria a causa del conflicto armado, los maestros rurales trabajaron en contra de todas las adversidades, cumpliendo con la labor de educar a los más vulnerables en las zonas rurales, así fuera a costa de sus propias vidas como fue el caso de cientos de maestros ejecutados o desaparecidos por el ejército.

c. La educación en los acuerdos de paz

Después de 36 años de conflicto armado y con hondas cicatrices en la sociedad, uno de los antecedentes directos de los acuerdos de paz alcanzados en 1996, fue la declaración del Grupo Contadora que habría sentado las bases en 1983 de lo que posteriormente se conocería como los acuerdos de Esquipulas, el cual permitió sentar a las partes en conflicto para negociar una “paz firme y duradera” que pretendió eliminar las causas que dieron origen al conflicto armado, buscando la construcción de una “cultura de paz”. La educación marcó un componente importante que de manera transversal en los acuerdos, evidenciando las necesidades en esta materia tras la desarticulación del sistema educativo. En los acuerdos de paz, la educación se planteó como un eje central para la reconstrucción del tejido social de la población desarraigada, los pueblos indígenas y en general, en materia socioeconómica del país, con la firme convicción de alcanzar la paz. Sin embargo, llama la atención que, de los doce acuerdos negociados entre las partes, ninguno abordó de manera exclusiva a la educación como mecanismo específico de reconstrucción social y

como elemento central para la integración de los guatemaltecos. Mucho menos se planteó una educación con perspectiva de género en el marco de la paz.

Si bien, en los acuerdos para el reasentamiento de comunidades desarraigadas o el relativo a identidad y derechos de los pueblos indígenas se recopilaron una serie de medidas para garantizar los procesos de educación en estos grupos vulnerables, cabe destacar que entre las medidas propuestas se destacaba la alternativa para homologar los estudios de educación no formal a través de “procedimientos rápidos de evaluación y/o certificación” con el propósito de garantizar el reasentamiento de las poblaciones desarraigadas, “creando las condiciones que les permitan [el] desarrollo económico, social, político y cultural del país”, lejos de ser planteado como una herramienta de cohesión social y convivencia pacífica. En el caso de los pueblos indígenas los acuerdos reconocieron la diversidad lingüística y la necesidad de una educación bilingüe e intercultural, reconociendo su identidad en el marco de la unidad nacional y la “indivisibilidad del territorio”, desconociendo abiertamente su derecho a la autodeterminación y a la administración de sus territorios ancestrales. Además, condicionó el ejercicio de sus derechos a la resolución de los conflictos a nivel nacional. Al respecto, el acuerdo señaló que

las partes reconocen y respetan la identidad y los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de los pueblos maya, garífuna y xinca, dentro de la unidad de la Nación y la indivisibilidad del territorio del Estado guatemalteco, como componentes de dicha unidad [...] en tanto no se resuelva este problema de la sociedad guatemalteca, sus potencialidades económicas, políticas, sociales y culturales jamás podrán desenvolverse en toda su magnitud, y ocupar en el concierto mundial el lugar que le corresponde por su historia milenaria y la grandeza espiritual de sus pueblos. (Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales , 1997, pág. 254)

Finalmente, a pesar de que el acuerdo sobre materia social, económica y agraria se sentara sobre la necesidad de atacar la pobreza y la extrema pobreza como factores del conflicto, más bien planteó la regionalización segmentada de la educación de los pueblos indígenas, segregando por lo menos al 40% de la población guatemalteca sobre la base de un proyecto que debería ser de reconocimiento, respeto, cohesión y convivencia pacífica.

En cuanto a la educación como herramienta de prevención y erradicación de las violencias contra las niñas y mujeres, el acuerdo garantiza que “la mujer tenga igualdad de oportunidades y condiciones de estudio y capacitación, y que la educación contribuya a desterrar cualquier forma de discriminación en contra suya en los contenidos educativos” (Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales , 1997, pág. 286). Además, otorga a la educación y capacitación un papel especial en la “estrategia de equidad y unidad nacional”, pero centrándolos específicamente como elementos “determinantes en la modernización económica y en la competitividad internacional”. Por otro lado, el acuerdo prevé un aumento del 50% en el presupuesto nacional de la educación para el año 2000, meta que a todas luces seguía siendo insuficiente teniendo en cuenta que Guatemala se destacaba como uno de los países con menor inversión en educación en Latinoamérica con apenas el 1.8 del PIB.

d. Marco constitucional de la Educación

Con la Constitución Política de Guatemala de 1985 reformada en 1993, se gestaron los acuerdos de paz que se consolidaron en 1996. En su articulado, la Constitución prevé a la educación como una garantía de norma suprema con ciertas particularidades. Por ejemplo, el artículo 72 señala que el fin primordial de la educación es “el desarrollo integral de la persona humana”, poniendo al individuo y no a la sociedad en el centro del interés del derecho. Asimismo, el artículo 77 señala que “[l]os propietarios de las empresas industriales, agrícolas, pecuarias y comerciales están obligados a establecer y mantener, de acuerdo con la ley, escuelas, guarderías y centros culturales para sus trabajadores y

población escolar”, dejando ver el interés de los factores económicos del poder agrario y empresarial –causa central del conflicto- en los procesos de formación rural, depositando en el sector privado un componente estratégico del Estado.

Mientras tanto, otras normativas constitucionales como la de Colombia de 1991 señalan en su artículo 67 que la educación es un derecho de la persona, pero es un servicio público que tiene una función social. Por su parte, la Constitución Política de Costa Rica de 1949 resalta la obligación y compromiso estatal en materia de educación señalando en su artículo 78 que “[e]n la educación estatal, incluida la superior, el gasto público no será inferior al ocho por ciento (8%) anual del producto interno bruto”, otorgando sostenibilidad a una función de esencial importancia para el mantenimiento de la paz social.

Hay que destacar que a la hora de la firma de los acuerdos de paz las estadísticas reflejaban el deterioro del sistema educativo y de los elementos mínimos vitales de un amplio porcentaje de la población guatemalteca. Se considera que para 1982 cerca de 30 mil niños perdieron un año de escolaridad a causa del conflicto armado. Entre 1976 a 1990 el gasto en educación estuvo por debajo de la inversión de todos los años anteriores, con un promedio de inversión pública del 1.8 % del PIB. Para 1994 al rededor del 50% de la población se encontraba en condición de analfabetismo y esa cifra contrastaba con la pobreza extrema en la que vivían al menos 1 de cada 2 pobladores rurales entre 1998 y 1999. (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999)

e. La educación de la posguerra

A partir de la recopilación y análisis de algunos datos estadísticos de informes de organizaciones internacionales, así como de estudios académicos relacionados con la educación, la pobreza y la niñez en Guatemala, podemos deslindar la relación existente

entre la falta de políticas públicas adecuadas, coherentes y articuladas en materia de educación sobre derechos humanos, igualdad y no discriminación y los diferentes tipos de violencias ejercidas contra las niñas y mujeres.

Al respecto, cabe destacar que, entre el año de la firma de los acuerdos de paz, hasta el momento de escribir este TFG, la población de Guatemala creció cerca de un 62% con alrededor de 18,055,025 habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), de los cuales al menos 38.8% se auto-identificaron como indígenas. Según datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) para el año 2014 el 67.7% de la población de Guatemala vivía bajo la línea de pobreza y el 46 % en la línea de la indigencia. De conformidad con datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por lo menos el 46% de la población corresponde a niños, niñas y adolescentes. De este universo de población el 68% vive en hogares pobres. El 49% de niños y niñas en el rango de 0 a 5 años padecen de desnutrición crónica. De conformidad con el mismo informe, los niños y niñas a partir de los 12 años ya asumen responsabilidades de adultos, como el trabajo o el hogar, y como una de las expresiones más graves de las violencias infantiles, el informe enciende las alarmas por el alto porcentaje del embarazo de niñas, señalando que, “entre enero y julio 2017, 1.138 niñas de 10 a 14 años de edad dieron a luz, mientras esta cifra alcanzó 34 685 para las adolescentes de 15 a 19 años de edad para el mismo periodo” (UNICEF, 2017).

En materia de educación, para el año 2014 la escolarización de los jóvenes de 12 a 14 años se mantenía en un 83% sin embargo, esa cifra descendía en jóvenes de 15 a 17 años con una deserción de 30 puntos porcentuales ubicándose en un 53.1% de escolaridad. Entre el 2006 y el 2016, 8 de cada 10 personas entre 25 y 30 años no había culminado sus estudios secundarios y solo el 6.5% de los jóvenes de 18 a 24 años asistían a la universidad. Hasta el año 2016 Guatemala contaba con una tasa de analfabetismo del 12.31 % de conformidad con las estadísticas del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) (UNESCO, 2019). En materia de población indígena solo 6 de cada 10 niñas

indígenas termina la educación primaria, 2 la secundaria y una accede a la universidad (UNICEF, 2020).

Según datos del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), para el 2020 Guatemala se posiciona como el país de la región con mayor Producto Interno Bruto (PIB) con cerca de 67 mil millones de euros al año y con una tasa de crecimiento de cerca del 3.9 % anual. Sin embargo, esta cifra es inversamente proporcional en materia de inversión en educación. De conformidad con las estadísticas del Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (ICEFI) Guatemala es el país centroamericano con la más baja tasa de inversión en educación con cerca del 2.93% del PIB, mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció una meta regional en materia de educación por lo menos en 6 puntos porcentuales del PIB. Al respecto, en sus observaciones al Examen Periódico Universal (EPU) del año 2017, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales expresó su preocupación por

el bajo presupuesto destinado a la educación, [señalando] que Guatemala era uno de los países que menos invertía en educación en América Latina. Recomendó que se eliminasen todos los costos directos o indirectos en la enseñanza primaria, que debía ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente, se asegurasen los recursos necesarios para garantizar la calidad e infraestructura adecuadas del sistema educativo y se mejorasen las condiciones materiales y salariales del cuerpo docente y su capacitación. (EPU, 2017)

Cabe resaltar igualmente los altos niveles de privatización en todos los niveles de la educación en Guatemala. Según datos estadísticos del ICEFI, cerca de un tercio de la población estudiantil asiste a escuelas privadas, subrayando que para el 2019, 2 millones 992 mil 756 estudiantes se encontraban matriculados en el sector público mientras 978 mil 437 se encontraban estudiando en el sector privado (La Hora, 2020). En su Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 – 2013, la UNESCO resaltó

que en Ciudad de Guatemala cerca de un 45% de los estudiantes se encontraban matriculados en centros de educación privados (UNESCO, 2014). Asimismo, el país cuenta con una sola universidad pública reconocida –la Universidad San Carlos de Guatemala (USAC)- con limitado acceso y por lo menos 14 centros de estudio universitario privados en toda su geografía.

A pesar del limitado acceso a la educación debido a la baja inversión pública del Estado, aunado a las condiciones socioeconómicas de la población y el alto porcentaje de privatización en la educación en los niveles básico, medio y superior, en la última década se han mostrado algunos avances en programas más estructurados, articulados y enfocados a cerrar las brechas de discriminación, desigualdad y violencias contra las niñas, adolescentes y mujeres escolarizadas.

f. El nuevo paradigma de la educación

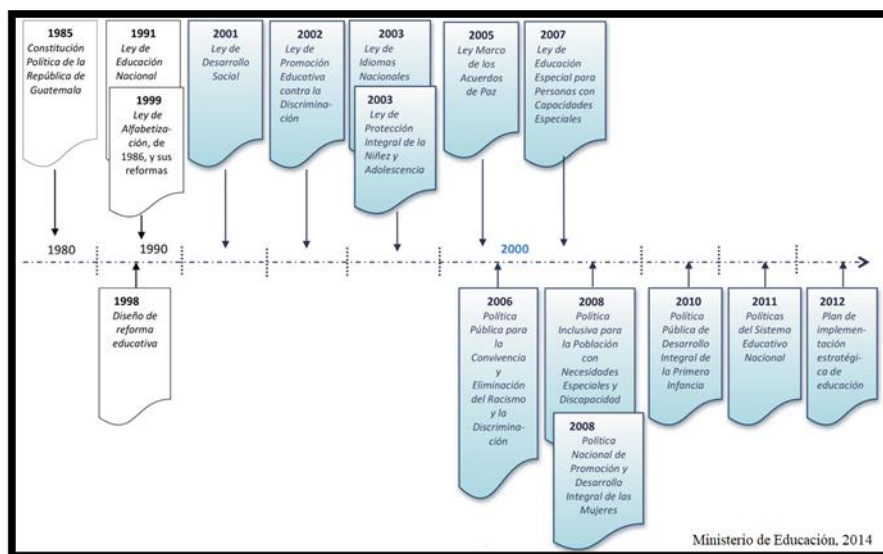
En las últimas dos décadas Guatemala se ha preocupado por diseñar leyes y políticas públicas destinada a fortalecer los procesos de educación dirigidos a prevenir la discriminación y las violencias contra niñas y mujeres. De esta forma, a partir del año 2002 se emitieron una serie de disposiciones destinadas a atender estas problemáticas. En ese año, se proclamó la Ley de Promoción Educativa contra la Discriminación. En el año 2003, se promulgó la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, en el mismo año se expuso el Marco General de la Transformación Curricular, considerado como la más importante transformación en materia educativa en Guatemala en el siglo XX, integrando el espíritu de diferentes acuerdos alcanzados en el marco de las negociaciones de paz como el de la agenda indígena, así como la social, económica y cultural; en el año 2006, se emitió la Política Pública para la Convivencia y Eliminación del Racismo y la Discriminación; en el año 2008 se planteó una “Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023 en la cual se estableció como eje estratégico un programa de educación con pertinencia cultural

a efectos de “garantizar la equidad de género y étnico cultural en el acceso, permanencia y promoción de niñas y mujeres, asegurando la calidad educativa en todos los niveles del sistema educativo nacional para disminuir las brechas de desigualdad”. Este programa se sentó sobre las bases de los artículos 5.a y 10.c de la Convención Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujeres –CEDAW- y su Protocolo Facultativo. mediante las cuales los Estados Partes se comprometieron a tomar todas las medidas apropiadas para:

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

la [e]liminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza (Secretaría Presidencial de la Mujer, 2009. Pag. 65).

Además de otras disposiciones como el Plan de Implementación Estratégica de Educación en el año 2012. Ver cuadro de leyes y políticas públicas adoptadas por Guatemala.



Puede verse también en: http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/documents/CNB/CNB_TODOS_LOS_NIVELES/2-PDF_CNB_PRIMARIA/CNB-Nivel-de-Educacion-Primaria-CICLO-I/1.%20CNB_1er_grado.pdf

Como corolario de lo anterior, la esencia de estos contenidos normativos y políticas públicas debería verse reflejada en el Currículo Nacional Base (CNB) implementado por todo el sistema educativo de Guatemala a partir del año 2003. En este sentido se hará un breve análisis del CNB con el propósito de determinar si las políticas referidas anteriormente se encuentran contenidas y desarrolladas en su diseño.

El CBN se encuentra publicado en el sitio web del Ministerio de Educación de Guatemala y puede ser consultado por medio del siguiente enlace: [http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Currículo Nacional Base CNB](http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Currículo+Nacional+Base+CNB)

El Currículo Nacional Base (CNB) es la herramienta de trabajo del docente y se encuentra organizado en competencias, ejes y áreas para el desarrollo de los aprendizajes. Cada área

tiene sus competencias, indicadores de logro, y contenidos. A su vez, el CNB se divide en cuatro grandes módulos: a) Pre-primaria, b) Primaria, c) Ciclo Básico y d) Diversificado.

Los CNB de Pre-primaria y Primaria se subdividen en niveles y grados. Los CNB de Pre-primaria se encuentra integrados por el nivel inicial de 0 a 4 años de edad y el nivel de Pre-primaria de 4 a 6 años de edad, cada uno con su respectiva guía de orientación para el desarrollo curricular (ODEC) donde se describen los temas y las actividades que los tutores deben desarrollar. Por otra parte, el currículo de Primaria se integra por los ciclos I y II. En el ciclo I se encuentran los CNB de 1er, 2do y 3er grado, y en el ciclo II se encuentran los Currículos de 4to, 5to y 6to grado. Cada uno de estos 8 CNB se compone de tres capítulos o “partes”.

En la primera parte de los Currículo se expone de manera general el marco normativo, los objetivos, características y componentes del nuevo programa de educación. Cabe destacar que dentro de los ejes centrales de la reforma educativa se destaca a) la unidad en la diversidad, b) la vida en democracia y cultura de paz, c) desarrollo integral sostenible y d) ciencia y tecnología. En el tema que nos ocupa, encontramos qué, dentro del eje b) “la vida en democracia y cultura de paz” se desarrollan los ejes curriculares sobre i) equidad de género, de etnia y social, ii) educación en valores, iii) vida familiar y iv) vida ciudadana. Ver cuadro 2

Relación entre Ejes de la Reforma Educativa y Ejes del Currículum

Ejes de la Reforma	Ejes del Currículum	Componentes de los Ejes	Sub-componentes de los Ejes
Unidad en la Diversidad	1. Multiculturalidad e Interculturalidad	- Identidad - Educación para la unidad, la diversidad y la convivencia - Derechos de los Pueblos	Personal Étnica y cultural Nacional
	2. Equidad de género, de etnia y social	- Equidad e igualdad - Género y autoestima - Educación sexual: VIH – SIDA - Equidad laboral - Equidad étnica - Equidad social - Género y clase	Género y poder Género y etnicidad
Vida en democracia y cultura de paz	3. Educación en valores	- Personales - Sociales y cívicos - Éticos - Culturales - Ecológicos	
	4. Vida familiar	- Organización y economía familiar - Deberes y derechos en la familia - Deberes y derechos de la niñez y la juventud - Educación para la salud - Prevención y erradicación de la violencia intrafamiliar - Relaciones intergeneracionales: atención y respeto al adulto mayor	
	5. Vida Ciudadana	- Educación en población - Educación en Derechos Humanos, Democracia y cultura de paz - Formación Cívica	Cultura jurídica Educación fiscal Educación vial Educación para el adecuado consumo
Desarrollo Integral Sostenible	6. Desarrollo Sostenible	- Desarrollo humano integral - Relación ser humano – naturaleza - Preservación de los Recursos Naturales - Conservación del Patrimonio Cultural	
	7. Seguridad social y ambiental	- Riesgos naturales y sociales - Prevención de desastres - Inseguridad y vulnerabilidad	
Ciencia y Tecnología	8. Formación en el trabajo	- Trabajo y productividad - Legislación laboral y seguridad social	
	9. Desarrollo tecnológico	- Manejo pertinente de la tecnología - Manejo de información	

Dentro los componentes que integra el eje de equidad de género de etnia y social, se desarrollan 5 componente a saber: a) equidad e igualdad, para eliminar toda forma de discriminación entre hombres y mujeres, logrando igualdad en derechos, oportunidades, responsabilidad, acceso a la educación, participación social y ciudadanía; b) género y autoestima para lograr la aceptación, el respeto y la valoración de la condición propia de ser mujer o de ser hombre. Fortalece la imagen que las niñas y los niños tienen de sí mismas (os) y desarrolla una identidad sexual auténtica, digna y no discriminatoria; c) educación sexual: VIH y SIDA, tendiente a propiciar oportunidades de comunicación, comprensión y complementariedad para el conocimiento de las cualidades y las funciones de la sexualidad. Tomando como base los modelos para la educación sexual de niños y niñas vigentes en las familias, la comunidad y en los convenios internacionales para lograr una educación sexual pertinente; d) equidad laboral entendida como la relación de justicia que se da en los espacios laborales, así como la formación de hombres y mujeres para

acceder a las ofertas de trabajo en condiciones de igualdad, para tener una mejor calidad de vida y e) género y clase que orienta hacia la revalorización de ser hombre y de ser mujer, en relación con la clase social.

Asimismo, la segunda parte de los CNB define las características de los perfiles y ciclos, así como el diseño curricular. A nivel Pre-primaria “inicial” (0 a 4 años) se desarrollan las áreas de i) destrezas de aprendizaje, ii) comunicación y lenguaje, iii) comunicación de su mundo, iv) estimulación artística y v) motricidad. A nivel de Pre-primaria (4 a 6 años) se desarrollan las áreas de i) destrezas de aprendizaje, ii) comunicación y lenguaje, iii) medio social y natural, iv) expresión artística y v) educación física. En el caso de los grados 1 a 6 de la Primaria, se desarrollan las siguientes áreas: a) comunicación y lenguaje L 1; b) comunicación y lenguaje L 1c) comunicación y lenguaje L 3; d) matemáticas, e) medio social y natural, f) expresión artística, g) educación física y h) formación ciudadana.

La tercera parte de los CNB para los 8 currículos de la Pre-primaria y Primaria se compone por los lineamientos metodológicos de aprendizaje, entre ellos la organización del ambiente educativo, la ambientación del aula, el clima afectivo en el aula, el equipo docente, los elementos y mecanismo de evaluación.

Finalmente, en los Currículo Nacional Base del Ciclo Básico y Diversificado (o educación secundaria) se encuentra el desarrollo de cada una de las materias y especialidades y destrezas. El Ciclo Básico está compuesto por tres grados y cada uno desarrolla las siguientes materias: Cultura-e-Idiomas-Maya,-Garífuna-o-Xinca-Ciclo-Básico; Ciencias Naturales Ciencias Sociales; Comunicación y Lenguaje Idioma Español; Comunicación y Lenguaje Idioma Extranjero; Educación Artística; Educación Física; Emprendimiento para la Productividad; Matemáticas y Tecnologías del Aprendizaje.

Por su parte, el Ciclo Diversificado se encuentra compuesto por el CNB de Bachillerato y de Formación Docente. En Ciclo de Bachillerato los estudiantes se pueden desarrollan las siguientes destrezas: Ciencias-y-Letras; Turismo; Diseño Gráfico; Electricidad;

Computación; Textiles; Mecánica Automotriz; Educación Musical; Orientación en Educación Física; Orientación en Educación de Productividad y Desarrollo; Finanzas y Administración; Gestión de Oficinas; Orientación en Ciencias biológicas, y Musical Digital.

g. Hallazgos encontrados en el análisis curricular

En el análisis de los programas de estudio de los primeros 8 años de la educación se encontró un componente incipiente y uno más elaborado en el eje de equidad de género tanto en los CNB de Pre-primaria y Primaria respectivamente. Sin embargo, teniendo en cuenta la temprana edad en la que se abordan los primeros procesos en la educación, es apenas comprensible que los conceptos sobre la equidad de género sean básicos. No obstante, vale la pena resaltar algunos detalles en el análisis como, por ejemplo, una marcada enseñanza binaria de la sexualidad, así como el hecho de remarcar las diferencias entre los distintos grupos sociales.

Al respecto, el CNB del nivel inicial de la Pre-primaria, establece en la asignatura de “conocimiento de su mundo” los elementos del entorno socio-cultural de los primeros cuatro años de edad, sosteniendo que “el diálogo que el niño y la niña entablan con su entorno les permite ir ajustándose poco a poco, hasta que finalmente les hace parecerse a otros(as) niños(as) con quienes comparte características que también les hacen formar parte de un grupo cultural que es diferente a otro”, marcando desde estos primeros años de la educación una tendencia binaria de la sexualidad con un fuerte componente a establecer diferencias sociales, culturales y étnicas. Asimismo, según el contenido curricular del “entorno sociocultural”, el niño o la niña de 4 años deben identificar el género al que “pertenecen”.

Llama igualmente la atención que, en el perfil de egresados que propone el CNB de la Pre-primaria, los niños y niñas de 4 a 6 años deben reconocer y “aprecian” su pertenencia de género, etnia y cultura. Esta definición se desarrolla insistentemente en los primeros 8 niveles de la educación de los niños y las niñas en Guatemala. Sin embargo, considerar que el género deba ser una categoría de “aprecio”, puede crear una confusión narcisista a una edad temprana, generando un tributo a la sexualidad biológica y coadyuvando a los estereotipos y masculinidades indeseables en la sociedad. Para Bonino (1997), la masculinidad se construye desde la niñez en función de los ideales de género, principalmente con la desidentificación de lo femenino. En este sentido, el género debe ser “reconocido” como bien se apuntan los programas, pero también debe ser respetado sin discriminación alguna, en condiciones de igualdad sin caer en imposiciones binarias y perjudiciales para el libre desarrollo de la personalidad de los niños y niñas.

Asimismo, se observa poca intensidad horaria dedicada a las asignaturas de Medio Social y Natural en la Preprimaria, donde no se dispone un porcentaje horario, sino que esta se considera como un eje de integración entre las diferentes materias; o en la asignatura de Formación Ciudadana de los dos ciclos y seis grados (años) de la Primaria donde se destina dos horas semanales en el primer ciclo y una hora semanal en el segundo ciclo, a diferencia de la comunicación y lenguaje o matemáticas donde se destinan 4 y 5 horas por semana respectivamente como se describe en el cuadro.

Áreas	Ciclos		No. Mínimo de horas por semana	
	I	II	Ciclo I	Ciclo II
1- Fundamentales				
Comunicación y Lenguaje L1 (Idioma Materno)	x	x	4	4
Comunicación y Lenguaje L2 (Segundo idioma)	x	x	2	2
Comunicación y Lenguaje L3 (Tercer idioma)			2	2
Matemáticas	x	x	5	5
Medio Social y Natural	x		4	--
Ciencias Naturales y Tecnología	--	x	--	3
Ciencias Sociales	--	x	--	3
Expresión Artística	x	x	2	1
Educación Física	x	x	2	1
2- Formativas				
Formación Ciudadana	x	x	2	1
Productividad y Desarrollo	--	x	--	1

Finalmente, a la luz de las altas estadísticas de embarazos infantiles en la pre-adolescencia y adolescencia, la educación sexual se convierte en una pieza central para la erradicación de este tipo de violencia que además frustra el proyecto de vida de miles de niñas y adolescentes empujándolas a los cinturones de miseria de la sociedad.

Al respecto, el Consorcio Latinoamericano Contra el Aborto Inseguro (CLACAI) considera a la educación sexual integral como una herramienta de “prevención a todas las formas de violencia sexual”, en tanto se realice con “enfoque de género” y de forma apropiada para la edad. (Caso Gumán Albarracín y otras vs. Ecuador, 2020)

En este sentido, cabe resaltar que la educación sexual se propone como uno de los componentes de los ejes del Currículo Nacional Base, señalando que esta “propicia oportunidades de comunicación, comprensión y complementariedad para el conocimiento de las cualidades y las funciones de la sexualidad”. Seguidamente señala los “modelos” de educación sexual que se desarrollarán en los CNB, apuntando que se “Tomo (sic) como base los modelos para la educación sexual de niños y niñas vigentes en las familias, la comunidad y en los convenios internacionales para lograr una educación sexual pertinente”.

Aunado a estos lineamientos curriculares, mediante las leyes de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia y de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar que Guatemala sancionó y promulgó en el año 2012, se estableció como una obligación del Estado “diseñar y ejecutar programas de educación sexual” (artículo 30) y que el “Ministerio de Educación” debe incluir la promoción y auto cuidado de la salud, sexualidad para la formación integral de la persona adolescente (artículo 10), respectivamente. (Caso Gumán Albarracín y otras vs. Ecuador, 2020)

No obstante, como hallazgo se reporta que en el análisis que se realizó no se encontraron evidencias en la malla curricular que integre una asignatura sobre educación sexual para niñas y niños adolescentes, siendo estas las edades de mayor riesgo. Esto puede ser porque se tomó como “modelos” para la enseñanza de la educación sexual basada en el enfoque de las “familias” y de las comunidades.

4. Propuesta de lineamientos en la educación básica para la prevención y erradicación de violencia contra las mujeres

Como ha sido evidenciado a lo largo de este trabajo, Guatemala pasó por un proceso de conflicto social y armado donde las mujeres y niñas especialmente fueron objeto diversos tipos de violencia, desde los trabajos forzados en las labores del hogar, pasando por la exclusión económica y violencias de mayor talante como las agresiones sexuales que en muchos casos las llevaron hasta la muerte. Guatemala no solo vivió una descomposición social sino también una descomposición de sus instituciones, y la educación no fue la excepción. En el conflicto armado de 36 años se desmontó en buena medida el sistema educativo, y a 24 años de la firma de los acuerdos de paz han sido tímidos los avances para plantear desde la educación un nuevo paradigma de cohesión social libre de violencias contra las mujeres.

Este capítulo pretende aportar algunas ideas para la enseñanza de los derechos humanos con perspectiva de género desde el análisis de diversos documentos relacionados con los derechos a la educación de los niños y las niñas como mecanismo para superar los índices de violencias contra las mujeres.

La aprobación de diversos programas, leyes e iniciativas a nivel interno como “Política Nacional de Promoción y Desarrollo Integral de las Mujeres y Plan de Equidad de Oportunidades 2008-2023 o las leyes de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia y de Acceso Universal y Equitativo de Servicios de Planificación Familiar, solo muestran las contradicciones existentes en materia de política pública en la educación con los contenidos de los programas educativos que se encuentran lejos de reflejar estas políticas. Guatemala tiene el ordenamiento jurídico suficiente para implementar una verdadera perspectiva de género en el sistema educativo.

La propuesta además se fundamenta sobre la base de convenios, tratados y declaraciones internacionales suscritos por Guatemala que promueven la educación en derechos humanos como principio fundamental para lograr la paz y la convivencia social. Al respecto, el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos exhorta a los pueblos del mundo a promover el respeto de los derechos humanos entre ellos la igualdad y no discriminación contra las mujeres y niñas a través de la educación. Asimismo, la Convención sobre Derechos del niño y de la niña de las Naciones Unidas señala las obligaciones de los Estados en materia de educación obligatoria, gratuita e igualitaria. La Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) señala las obligaciones de los Estado en materia de educación para eliminar la discriminación contra la mujer. Los Objetivos 4 y 5 de Desarrollo Sostenible de la UNESCO en su Agenda 2030 resaltan las metas en materia de educación e igualdad de género de los que Guatemala también hace parte. Finalmente, con el cumplimiento de la abundante normativa nacional en materia de educación y erradicación de las violencias contra las mujeres sería suficiente para que Guatemala supere las brechas de desigualdad y violencia que afectan a las niñas y mujeres en su territorio.

Como consideración previa, cabe resaltar que el Estado guatemalteco debe asegurar una escolaridad del 100% de los niños y niñas del país conforme lo ordena su Constitución Política y los instrumentos internaciones que ha ratificado, especialmente, la Convención Internacional del Niño y de la Niña. Este propósito solo se puede lograr con la ampliación de la infraestructura en educación, para que esta llegue a las zonas de mayor riesgo como lo son las poblaciones indígenas donde hay un mayor porcentaje de niños y niñas no escolarizados. Teniendo en cuenta este reto, Guatemala debe asegurar por lo menos un incremento del 100% en inversión en educación ya que apenas con este incremento se estaría cumpliendo la meta base del 6% del PIB propuesta por la UNESCO.

Ahora bien, teniendo en cuanta la importancia de los primeros años de la educación para moldear los valores de la ciudadanía, esta propuesta tomará como base la misma malla

curricular del Ministerio de Educación de Guatemala en los primeros 8 niveles, dos de la Pre-primaria y seis ciclos (años) de la Primaria.

Al respecto se destaca de los CNB que entre los 4 a 6 años de edad hacen un primer acercamiento de los niños y niñas al “área del medio social y natural” sin embargo, en este acercamiento debería promoverse de manera transversal en todo el sistema educativo, la neutralización de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres. Al respecto, para Pilar Ballarín Domingo, la educación del siglo XIX estuvo marcada por esta divergencia genérica, en “procurar una educación diferente y segregada de niños y niñas, destinada a la asunción de papeles sociales distintos entre hombres y mujeres que se pretende justificado por las diferencias biológicas”. Este sistema estuvo marcado por ideologías religiosas, filosóficas y científicas con ideas preconcebidas acerca de la inferioridad de las mujeres y la superioridad masculina y permeó la educación hasta mediados del siglo XX (Ballarín Domingo, 2004).

A continuación, se presentan algunas recomendaciones en la redacción de las Competencias, Indicadores de Logro o en los Contenidos de los programas. En los cuadros inferiores se presenta la redacción original de los CNB. Al respecto, del programa de Pre-primaria para niños de 4 años de edad se recomienda una nueva redacción del Indicador de Logro 3.1 y el Contenido 3.1.4. En este sentido se leería de la siguiente manera: Indicador de Logro 3.1: Identifica las características de sus compañeros de clase y las de su cultura. Contenido 3.1.4 se leería así: Participa en actividades colectivas que contribuyen a la cohesión de la clase.

3. Identifica sus cualidades, capacidades y limitaciones manifestando aceptación de sí mismo y de sí misma.	Entorno Socio - cultural	3.1. Identifica sus características personales y las de su cultura.	Toma de conciencia de la propia identidad
			3.1.1. Diversificación de respuestas a preguntas como: ¿quién soy? ¿cómo soy?
			3.1.2. Descripción de algunas características de su cultura
			3.1.3. Demostración de aceptación de sí mismo(a) por sus posibilidades y limitaciones.
			3.1.4. Participación en actividades que contribuyen a crear conciencia acerca de su propia identidad
	Cívismo - Cultura local		3.1.5. Identificación del vestuario de su región.

Del programa de Pre-primaria para niños de 5 años de edad se recomienda una nueva redacción al Contenido 3.1.1. En este sentido de leería de la siguiente manera: Identifica las semejanzas con los demás compañeros y compañeras.

3. Manifiesta aceptación por sus cualidades, capacidades y limitaciones y las de otros y otras.	Entorno Socio - cultural	3.1. Acepta sus derechos y responsabilidades, sus capacidades y limitaciones y de las y los demás.	Toma de conciencia de la propia identidad
			3.1.1. Identificación de semejanzas y diferencias con los y las demás.
			3.1.2. Demostración de actitudes positivas aceptando sus capacidades y limitaciones y las de los y las demás.
			3.1.3. Participación en actividades de grupo, con alegría y espontaneidad.
			3.1.4. Manifestación de respeto hacia los derechos y responsabilidades propios y de los y las demás.
			3.1.5. Manifestación de sus capacidades de liderazgo al trabajo grupal.

Del programa de Preprimaria para niños de 6 años de edad se recomienda una nueva redacción a la Competencia 3, al Indicador de Logro 3.1 y a los Contenidos 3.1.1 y 3.1.2. En este sentido la Competencia 3 se leería de la siguiente manera: Manifiesta respeto por sus compañeros de clase y se identifica con su cultura. Indicador de Logro 3.1: Demuestra respeto hacia su cultura y las demás personas. En cuanto a los Contenidos se leería así: 3.1.1. demostración de toma de conciencia por las diversidades y 3.1.2, Encuentra de convergencias con sus demás compañeros.

<p>3. Manifiesta aceptación de sí mismo y de si misma, identificándose con su cultura.</p>	<p style="text-align: center;">Entorno Socio-cultural</p> <p>3.1. Demuestra actitudes de aceptación, tolerancia y respeto hacia su cultura y la de las y los demás.</p>	<p>3.1.1. Demostración de toma de conciencia de la propia identidad.</p> <p>3.1.2. Descripción de sí mismo y sí misma con relación a las y los demás.</p> <p>3.1.3. Descripción su propia historia personal, aceptando sus capacidades y limitaciones.</p> <p>3.1.4. Descripción de sus necesidades individuales o personales.</p>
--	--	--

Para este primer módulo de aprendizaje, también se recomendaría hacer uso de material audiovisual de carácter público que se encuentran en plataformas de videos y que promueve una educación con perspectiva de género desde una estrategia animada, interactiva y atractiva para los niños y niñas.



<https://youtu.be/iax2W9qAfK0>



https://www.youtube.com/watch?v=EUUKp0wpRt0&feature=emb_title

Ahora bien, del mismo modo que se plantea en los primeros años de la formación en la Pre-primaria un cambio de paradigma hacia una educación neutral y no binaria para reducir las brechas de desigualdad, es aún más importante erradicar esas diferencias en la educación Primaria, ya que los niños y niñas de 7 a 12 años reafirman su escala de valores para afrontar los retos en la pre-adolescencia y adolescencia.

En primer lugar, en cuanto a los perfiles de ingreso y egreso del niño o niña de 7 años de 1º grado de Primaria se recomienda establecer un cambio en el perfil 19 de ingreso y debe leerse de la siguiente forma: Reconoce y respeta la diversidad de su entorno social y cultural. Este cambio debe efectuarse en cada uno de los CNB de la Primaria.

■ De Ingreso

El perfil de ingreso al nivel primario agrupa las capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que los niños y las niñas deben poseer al ingresar al nivel.

1. Manifiesta habilidades para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura en su idioma materno y un segundo idioma.
2. Manifiesta habilidades para iniciarse en el pensamiento lógico-matemático.
3. Se ubica en el tiempo y en el espacio.
4. Identifica elementos de su entorno social, natural y cultural.
5. Manifiesta destrezas de motricidad fina para iniciarse en el proceso de escritura.
6. Controla y maneja su cuerpo (imagen, concepto y esquema corporal) de acuerdo con su etapa de desarrollo.
7. Expresa espontáneamente y a solicitud su capacidad creadora.
8. Manifiesta habilidades para expresar y resolver problemas de la vida cotidiana.
9. Manifiesta hábitos de orden, limpieza, convivencia y actitudes y conductas favorables para la conservación del medio ambiente.
10. Utiliza información y recursos tecnológicos apropiados a su edad que están a su alcance.
11. Manifiesta hábitos de orden y limpieza en su vida cotidiana.
12. Tiene iniciativa y participa en actividades personales.
13. Expresa ideas, pensamientos, emociones y sentimientos en su idioma materno, en un segundo idioma y otras formas de lenguaje.
14. Expresa su opinión y respeta otras opiniones en sus relaciones familiares y sociales.
15. Demuestra iniciativa y actitudes positivas en sus relaciones interpersonales e interculturales.
16. Manifiesta respeto ante la diversidad cultural y lingüística de su comunidad.
17. Manifiesta actitudes de solidaridad, tolerancia y respeto a los Derechos Humanos.
18. Demuestra un estado emocional positivo, sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo y misma y un estado emocional positivo.
19. Reconoce y aprecia su pertenencia de género, etnia y cultura.
20. Manifiesta seguridad y confianza en diferentes ámbitos de su vida.
21. Evidencia actitudes y hábitos que le ayudan a mantener su salud física y mental
22. Actúa con base en la razón y no en los impulsos, dentro de las posibilidades de su edad.
23. Manifiesta, conscientemente, que en cada actuar debe tomar decisiones.
24. Dispone de toda la información necesaria para tomar decisiones.
25. Reacciona con entusiasmo e iniciativa dentro de las posibilidades de su edad.

La materia de Formación Ciudadana se desarrolla en cada uno de en los 6 grados de la Primaria. La misma está diseñada para fortalecer la participación individual y grupal para el fortalecimiento de la democracia y la cultura de paz.

Promueve el desarrollo de valores y actitudes que determinan un modelo de vida en sociedad con el fin de aplicarlos a su entorno, contribuyendo a fortalecer los principios de libertad, respeto mutuo, justicia, equidad y bienestar común. Asimismo, contribuye al reconocimiento, al respeto y al desarrollo de las culturas del país, como fundamento para una convivencia pacífica, democrática e intercultural. (CNB, pág 144)

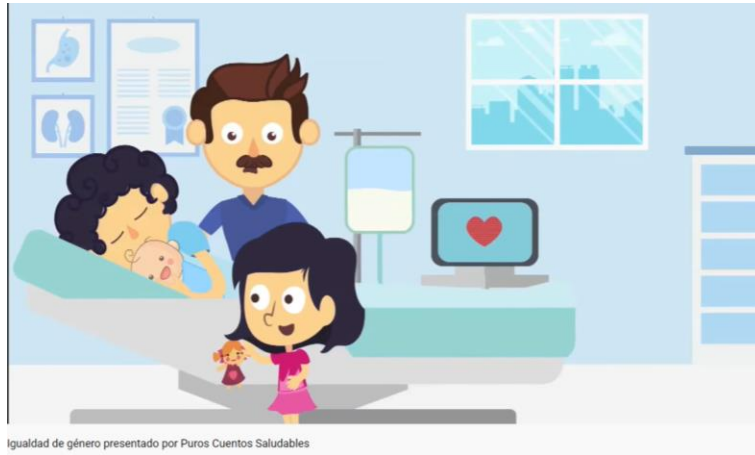
En la dosificación de aprendizaje de esta materia para el 1° grado se recomiendan cambios en la Competencia 1, en el Indicador de Logro 1.1 y en los Contenidos 1.1.1, 1.1.2, 1.1.3,1.1.4 y 1.1.5. Al respecto cabe destacar que resaltar las diferencias sobre el de género, étnicas y culturales, puede genera fuertes sesgos discriminatorios con todo lo que se considere diferente. Para Amnistía Internacional la discriminación ataca el sentido mismo

del concepto de ser humano. “La discriminación directa tiene lugar cuando se hace una distinción explícita entre grupos de personas, como resultado de la cual los individuos de algunos grupos tienen menos capacidad que los de otros para ejercer sus derechos”. (Amnistía Internacional, 2020)

En este sentido, la Competencia 1 se leerá así: Valora y respeta las diversidades de género, así como las diversidades culturales, étnicas, los diversos conceptos de familia, así como la de sus compañeras (os) en el desarrollo de actividades en familia y en el aula. El Indicador de Logro 1.1 se leerá así: Reconoce y respeta la diversidad de su entorno la de las familias y la de su grupo social. Los Contenidos se leerán de la siguiente manera: 1.1. Aprende a identificarse como persona y a compartir con las demás personas. 1.1.2. Aprende a identificar y respetar la conformación de los diferentes tipos de familia y acepta y comprende la suya. 1.1.3. Encuentra convergencias entre sus compañeros de clase. 1.1.4. Encuentra convergencias con otras personas fuera del aula de clase. 1.1.5. Aprende a respetar las etnias y culturas de otras comunidades y tiene la capacidad de encontrar puntos de convergencia.

1	Valora su identidad personal, familiar, de grupo social, étnica y cultural, así como su participación, la de sus padres y compañeras (os) en el desarrollo de actividades en la familia y en el aula.	1.1. Se respeta a sí mismo o a sí misma, a su familia y a su grupo social.	1.1.1. Identificación de las características físicas y cualidades personales propias.
			1.1.2. Identificación de las características físicas y cualidades personales de su familia.
			1.1.3. Identificación de las características físicas y cualidades personales de sus compañeros y compañeras.
			1.1.4. Identificación de las características físicas y cualidades personales de la gente que le rodea.
			1.1.5. Identificación de los rasgos característicos de las etnias y culturas de otras comunidades.
			1.1.6. Reconocimiento de la importancia de conocerse y respetarse para relacionarse adecuadamente con los demás

A pesar de no proponer cambios en la dosificación de aprendizaje de esta materia para el 2º grado de Primaria, se recomendarían la utilización de material audiovisual de libre acceso que genere conciencia de género.



<https://www.youtube.com/watch?v=2d7K7nP-2Ro&feature=youtu.be>



https://www.youtube.com/watch?v=hMcK6EouJ8M&feature=emb_title

En la dosificación de aprendizaje de esta materia para el 4° grado se recomendarían cambios en la intensidad horaria para destinar por lo menos dos horas semanales en la materia de Formación Ciudadana. Al respecto cabe destacar que en este grado los niños y las niñas aprenden a identificar los derechos humanos de los grupos en condición de vulnerabilidad, entre ellos las niñas y las mujeres.

1.3. Promueve acciones y actitudes a favor de vivir los Derechos Humanos colectivos.	1.3.1. Identificación de actitudes y prácticas que garantizan los derechos civiles, económicos y políticos.
	1.3.2. Relación entre los derechos humanos, el bienestar y los valores de la cultura de paz.
	1.3.3. Fortalecimiento de los valores del respeto, la tolerancia y la solidaridad.
1.4. Identifica la importancia de vivir los Derechos Humanos de poblaciones específicas.	1.4.1. Identificación de la presencia del Estado y de las políticas del mismo en la localidad.
	1.4.2. Los derechos de la niñez y la juventud en la interacción social.
	1.4.3. Los derechos de la mujer en la interacción social.

En el 4° grado de Primaria, los niños y las niñas tienen un promedio de 10 años de edad, lo suficiente para comprender los retos y complejidades que presenta la vida en el ingreso de la pre-adolescencia. En este sentido se recomienda una labor más incisiva de concientización sobre la discriminación y los roles de género impuestos por la sociedad, con pequeños documentales y material animado de libre acceso que llame la atención para buscar más allá de lo que encuentran en la escuela.



https://www.youtube.com/watch?v=GwQ4Ngc9GIg&feature=emb_title



https://www.youtube.com/watch?v=Zrsku5NyIrk&list=PLTRqUyVgVHEpYKqCwgEXnyCbGCcL5_ziv

A los 11 años los niños y niñas de 5° de Primaria reciben importantes insumos para comprender con una dimensión más profunda los problemas de la discriminación sobre las mujeres y niñas. Estos estudios deberían estar reforzados con material bibliográfico sobre la igualdad y no discriminación y estudios de casos como el de Claudina Velázquez Paiz o el de la niña María Isabel Véliz Franco, ambos casos perpetrados en Guatemala. Aunado a ello, se recomienda con una campaña más fuerte para generar conciencia sobre los devastadores efectos de las violencias contra las mujeres. Entre otros materiales se recomienda presentar pequeños documentales de libre acceso relacionados con las masculinidades tóxicas y otros sobre el fenómeno de las violencias contra las mujeres y niñas.

Propone formas de superar las relaciones de desigualdad, de explotación y marginación presentes en la cotidianidad.	2.1. Manifiesta comportamientos que favorecen la equidad.	2.1.1. Explicación de la diversidad presente en Guatemala.
	2.2. Expresa capacidad de reaccionar éticamente ante los estereotipos y prejuicios.	2.2.1. Evaluación del desarrollo desigual entre diferentes sectores de la sociedad guatemalteca.
		2.2.2. Observancia lógica, reflexiva y crítica de los estereotipos y prejuicios que dan lugar a la desigualdad e inequidad.
	2.3. Identifica la discriminación sexista, de género, etnocéntrica y el racismo.	2.3.1. Descripción de diferentes situaciones de desigualdad y discriminación hacia las mujeres y niñas.
		2.3.2. Identificación de intereses presentes en la desigualdad y la discriminación de género, étnica y etárea.
	2.4. Comenta sobre la situación y vigencia de los derechos humanos y la equidad en población en riesgo: migrantes, mujeres, niñas.	2.4.1. Identificación de normas jurídicas que prohíben la explotación económica, sexual y la discriminación étnica.
		2.4.2. Observancia de los derechos orientados a la construcción de la igualdad y la equidad.
		2.4.3. Solidaridad activa hacia personas en situaciones de riesgo y vulnerabilidad.



ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GENERO 1

https://www.youtube.com/watch?v=ykvQXGjtD_0&feature=emb_title



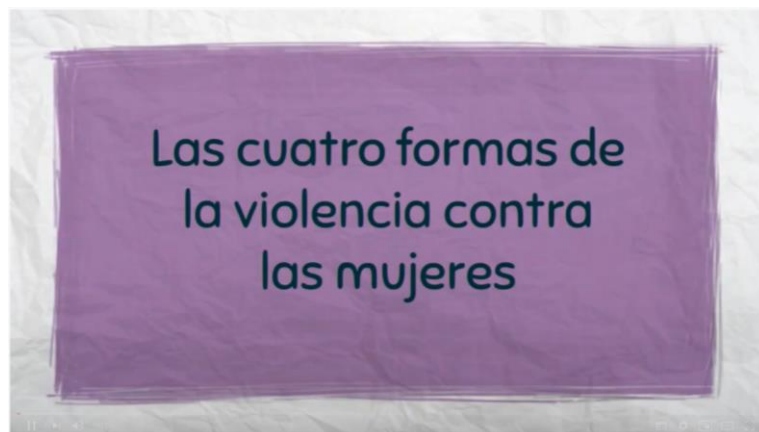
NO toda la violencia se ve (violencia en el noviazgo)

https://www.youtube.com/watch?v=Vjev1Vg_LS0&list=PLTRqUyVgVHEoLVAijhEYq4retO8TjEh_J



El ciclo de la violencia en la pareja

<https://www.youtube.com/watch?v=pmJI-F4sts>



Formas de violencia contra las mujeres

https://www.youtube.com/watch?v=nFUBZXXjr3A&feature=emb_title



<https://www.rtve.es/alcanta/videos/en-portada/portada-feminicidio-sa-06-03-11/1038051/>

CAPÍTULO III: CONCLUSIONES

Nuestro análisis estuvo impregnado por el paradigma del pensamiento complejo de Edgar Morín y consecuentemente por pautas epistemológicas para el análisis de contexto de las realidades sociales en el marco de los derechos humanos a través de las categorías del diamante ético que nos propone Joaquín Herrera Flores. Sin embargo, por razones prácticas no fue posible realizar nuestro análisis desde todas las categorías del diamante, pero se tomaron en cuenta las más importantes para el análisis de la investigación.

En este sentido, desde las categorías conceptuales de la historicidad y de los valores, se analizó el fenómeno de las violencias de género y la violencia femicida en Guatemala, buscando construir los vasos comunicantes que permitieran confirmar el vínculo entre la diversidad de violencias contra las niñas y mujeres y las dinámicas de los 36 años de conflicto armado en Guatemala.

Al respecto, en un primer análisis se logra evidenciar una clara política para desarticular los avances en materia de educación que habían logrado los gobiernos de la llamada *primavera guatemalteca*. Así lo confirma González Orellana en su obra “Historia de la Educación en Guatemala”, quien relató los importantes avances en materia social, entre ellos, la política de educación propuesta entre 1944 a 1954. Asimismo evidenció el desmantelamiento y la desarticulación como estrategia esencial de los sectores conservadores y militaristas que detentaron el poder por medio de las armas y la represión, y quienes implementaron políticas de reeducación antidemocráticas, sectarias, racistas y anticomunistas, pretendiendo cercenar el pensamiento crítico de los guatemaltecos en lo que Paulo Freire denominaría una pedagogía de la opresión, de la conquista, la división y la manipulación del pueblo; en esta ocasión, a través del miedo, el terrorismo de Estado y la incertidumbre.

El Informe de la Comisión de Esclarecimiento Histórico de Guatemala, constató que esta reeducación tuvo un claro ensañamiento contra los cuerpos de las mujeres a quienes se concibieron como trofeos de guerra de la estrategia antsubversiva y de ablandamiento del enemigo llevada a cabo por el Estado. Durante el período del conflicto las mujeres y niñas fueron abusadas sexualmente, maltratadas, torturadas, asesinadas o desaparecidas para desmoralizar y someter a las poblaciones indígenas y a los disidentes quienes fueron considerados como la base social de las guerrillas. Estas políticas en principio se habrían mantenido hasta 1985, año en que se proclamó la Constitución Política que dio pie a los Acuerdos de Paz y a un replanteamiento de la educación que, si bien fue importante, no fue lo suficiente para contrarrestar los efectos de la violencia en la posguerra.

Siguiendo con el análisis axiológico, se pudo constatar el daño transgeneracional ocasionado en la población que, después de aguantar 36 años de opresión, no encontró una respuesta inmediata y efectiva por parte del Estado para contener la escala de disvalores impuesta por los violentos durante el conflicto y proponer alternativas de reinserción para reconstruir el tejido social fracturado. Todo lo contrario, desde una concepción necro política se concretó uno de los fenómenos más dramáticos y violentos de la posguerra, el destierro de miles de viudas, niños y jóvenes huérfanos quienes, aquejados por el abandono y la desesperanza, migraron a los Estados Unidos en búsqueda de una supervivencia digna, encontrando el rechazo, el desarraigo y la segregación. Este hecho desembocó en la conformación de los guetos y de las llamadas maras que llegaron a inicios del 2000 a Guatemala, disparando todos los índices de violencias, especialmente contra las niñas y mujeres.

Por otro lado, desde el punto de vista de las narrativas y de las instituciones, se abordó el análisis de los acuerdos de paz con la idea de corroborar el planteamiento de soluciones desde la inclusión y la educación a los grandes retos que enfrentaba Guatemala debido al desmembramiento institucional y al resquebrajamiento de la escala de valores de la sociedad. Se constató que, a pesar de los importantes aportes de los Acuerdos de Paz desde una narrativa inclusiva, igualitaria y de justicia social, se quedó corto el discurso a la hora

de ser materializado. Esta fue una constante que caracterizó a una institucionalidad que, por un lado, garantiza desde lo formal la prevención y erradicación de todo tipo de violencias contra las niñas y mujeres, incluyendo una educación con perspectiva de género e inclusiva, pero que material e institucionalmente demuestra lo contrario, dejando ver poca diligencia y voluntad a la hora de generar un cambio de paradigma. Evidencia de ello son los altos índices de violencias contra niñas y mujeres, así como las desbordantes tasas de feminicidios que aquejaron a Guatemala desde 1999 hasta 2015.

A la luz de un análisis institucional y desde el punto de vista de las obligaciones internacionales del Estado guatemalteco, particularmente desde el estudio de casos en el sistema interamericano de derechos humanos no se pudo constatar que haya habido un impacto determinante en las políticas públicas de educación que ordenaba el caso Velásquez Paiz respecto de Guatemala. Todo lo contrario, hasta el momento de la redacción de este TFG el Estado no había aportado información respecto del cumplimiento de esta obligación en materia de educación.

No obstante, ello si se puede observar una nutrida ratificación de instrumentos internacionales por parte de Guatemala relacionados con la protección de derechos humanos de niñas y mujeres. Entre ellos se pueden destacar la Convención Internacional del Niño y de la Niña, la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer y de su protocolo facultativo que resalta diversas políticas en educación tendientes a eliminar las brechas de desigualdad y violencia contra las mujeres y niñas. Además, se pudo constatar una permanente cooperación internacional por parte de organismos de las Naciones Unidas como la UNICEF o la UNESCO.

En cuanto al análisis crítico de la educación en Guatemala se constató que, en la primera década de la implementación de los Acuerdos de Paz, Guatemala experimentó sus picos más altos de pobreza y miseria en la población, llegando a niveles de hambruna en la población indígena y en pobreza extrema. Este fenómeno tendría relación con los altos

niveles de desescolarización y la poca inversión del Estado en el aparato educativo. A partir de 2003 cuando se implementó el nuevo paradigma en la educación, se integraron algunas propuestas de los Acuerdos de Paz, asignando espacios muy moderados dentro de la currícula escolar para la formación ciudadana, sin embargo, absolutamente insuficientes para los altos índices de violencia existentes en el país.

Además, se constató la ausencia de perspectiva de género en los primeros años de educación por lo menos hasta los 7 años de escolaridad. Incluso, desde los 4 a los 7 años se comprobó una marcada educación segregada y binaria entre niños y niñas que es posiblemente una de las causas generadora de feminidades y masculinidades indeseables en una sociedad.

Al margen de ello, llama la atención el alto porcentaje de privatización de la educación, así como la marcada especialización técnica o diversificada que engancha a los jóvenes desde tempranas edades a los mercados laborales. Este fenómeno tiene una relación directa con los resultados de la política macroeconómica de Guatemala que lo catapultan como el país con el mayor PIB de Centro América, pero a su vez, lo caracteriza como uno de lo más desiguales de la región con un ingreso per cápita 10 veces menor que el de Costa Rica y una altísima concentración de la Riqueza. Este hecho nos hace inferir de manera razonada que Guatemala abiertamente tiene una prelación de sus políticas económicas neoliberales sobre la idea de formar ciudadanos respetuosos de todas las personas independientemente de su condición social, género o raza.

Como corolario de lo anterior, se plantea desde una pedagogía de la liberación y del empoderamiento, la inclusión de la perspectiva de género de manera transversal en todo el programa escolar, desde la neutralización de los roles de género en las edades más tempranas, hasta la implementación de un adecuado programa de educación sexual para niñas y niños a partir de los 10 años. Para este crucial objetivo no es necesario la creación de leyes o reglamentos, tampoco hay necesidad de hacer asignaciones presupuestarias

insostenibles. Se concluye de la investigación que Guatemala cuenta con la estructura normativa suficiente que, no solo le permite, sino que le obliga a implementar de manera efectiva las políticas públicas escolares en equidad de género para romper las brechas de desigualdad y violencia contra las niñas y mujeres.

Bibliografía

Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.

Amnistía Internacional (2020). Discriminación. Disponible en: <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/discrimination/>

Argueta Hernández, B. (2015). La Historia de la Educación de Guatemala de Carlos González Orellana, su significado y desafíos. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 233-256.

Ballarín Domingo, P. (2004). Género y Políticas Educativas. *Revista de Educación, Universidad de Uelva*, 35-42.

BBC. (21 de noviembre de 2016). País por país: el mapa que muestra las trágicas cifras de los feminicidios en América Latina. *BBC*, pág. SN.

Bremer, J. J. (2017). *Tiempos de paz y de Guerra. Los pilares de la diplomacia: de Westfalia a San Francisco*. México, Mexico: Debolsillo.

Caso González y otras ("Campo Algodonero") vs. México, Serie C No. 205 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 16 de noviembre de 2009).

Caso Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador, Serie-c- 405 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 24 de junio de 2020).

Caso Gutiérrez Hernández y otros Vs. Guatemala, Serie C No. 339 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 24 de agosto de 2017).

Caso Masacres de Río Negro vs. Guatemala, Serie C No. 250 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 4 de Septiembre de 2012).

Caso Miembros de la Aldea Chichupac y comunidades vecinas del Municipio de Rabinal Vs. Guatemala., Serie C No. 328 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 30 de noviembre de 2016).

Caso Velásquez Paiz y otros Vs. Guatemala., Serie C No. 307. (Corte Interamericana de Derechos Humanos 19 de noviembre de 2015).

Caso Véliz Franco y otros Vs. Guatemala., Serie C No. 277. (Corte Interamericana de Derechos Humanos 19 de mayo de 2014).

Caso Villagrán Morales "Niños de la Calle", Serie C No. 63 (Corte Interamericana de Derechos Humanos 19 de noviembre de 1999).

- Chomsky, N. (2000). *La Des Educación*. Maryland : Austral.
- Comisión para el Esclarecimiento Histórico. (1999). *Guatemala, memoria del silencio* . Guatemala, Guatemala: Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS).
- Correa Letelier, M. M. (2009). Maras en Guatemala, una mirada desde el sur. *Diplomacia*, 61-72.
- Cuevas Molina, R. (2014). Guatemala: dos conmemoraciones ignoradas por el gobierno. *Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe*, S/N.
- Del Alcazar, J. (2003). *Historia contemporanea de América*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- EFE. (7 de junio de 2019). Guatemala cerró 2018 con un nivel de impunidad de más del 97 por ciento. *EFE*, pág. SN.
- Estevez, A. (2017). La violencia contra las mujeres y la crisis de derechos humanos: de la narcoguerra a las guerras necropolíticas. *Estudios de Género de El Colegio de México*, 69-100.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México D.F: Siglo XXI.
- Hernández Garnica, C. (2003). Reseña de "La (Des)Educación" de Noam Chomsky. *Contaduría y Administración*, núm. 210, 76-79.
- Herrera, F. J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Sevilla: Atrapasueños .
- IIARS. (2015). *La historia reciente. Un libro de contenidos sobre el Conflicto Armado Interno en Guatemala*. Guatemala: IIARS.
- Martínez de León, L. E. (1995). *Guatemala, entre el dolor y la esperanza*. Valencia, España: Universidad de Valencia .
- Medina Quiroga, C. (2003). *La Convención Americana: Teoría y Jurisprudencia* . Santiago, Chile: IIDH y Universidad de Chile.
- Monárrez, F. J. (2013). *Trama de una injusticia: feminicidio sexual sistémico en Ciudad Juárez*. San Antonio del Mar: Colegio de frontera norte.
- Musalo, K. (2015). *Niñez y migración en Centro y Norte América: causas, políticas, prácticas y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Center for Gender & Refugee Studies, University of California Hastings College of the Law.
- Naciones Unidas - CEPAL. (2018). *Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://oig.cepal.org/es/indicadores/feminicidio>

- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. (1998). *Informe del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica Guatemala: Nunca Más*. Guatemala.
- ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html> [Accesado el 23 septiembre 2020]
- Piette, C. (14 de diciembre de 2015). Violencia contra las mujeres en Guatemala: "Nos están matando nuestros padres, hermanos y padrastros". *BBC*, pág. SN.
- Poveda, C. (Dirección). (2009). *La vida loca* [Película].
- Quiñones R., O. A. (2019). Hacia una sociología de la educación propia. Reconstrucción reflexiva a partir de la obra de Orlando Fals Borda. *Revista Colombiana de Sociología*, 135 - 161.
- Salvioli, F. (2009). *La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva reforma universitaria*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Sobero, Y. (Dirección). (2011). *Feminicidio S.A* [Película].
- UNESCO. (2019). *Informe sobre Guatemala*. Obtenido de Sistema Informático de tendencias en América Latina: <https://www.siteal.iiep.unesco.org/pais/guatemala>
- UNICEF. (2017). *Apoyo a la estrategia nacional para la protección de los derechos humanos de las niñas y los niños*. Westmount, Montreal, Quebec: Universal Management Group.
- UNICEF. (12 de octubre de 2020). *Unicef, Guatemala*. Obtenido de <https://www.unicef.org/guatemala/comunicados-prensa/unicef-hace-un-llamado-para-romper-los-roles-y-estereotipos-de-g%C3%A9nero-que>
- Universidad Rafael Landívar, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales . (1997). *Acuerdos de Paz, Firmados por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar .

