



Menstruación y escuela. Desafíos y oportunidades para una cooperación al desarrollo feminista.

Menstruation and school. Challenges and opportunities for a feminist development cooperation.

Michela Accerenzi

Recibido: 25/03/2024

Aceptado: 03/07/2024

RESUMEN

En la primera década del siglo XXI, se desarrollan los primeros proyectos enfocados en la higiene menstrual con el objetivo de disminuir el absentismo escolar de las chicas. Estos proyectos se han basado en una representación de las niñas como cuerpos menstruantes precarios, (re)construyendo expectativas occidentales de normalidad para el cuerpo femenino. Además, al centrarse en la gestión de la higiene, estas intervenciones han tendido a reforzar la idea del cuerpo femenino como sucio y que hay que gestionar en el espacio privado. Por lo tanto, el enfoque propuesto responde a, y a veces fortalece, las normas de género, contribuyendo a producir cuerpos dóciles a-menstruales.

En Santa Rosa de Copán también se reconoce que la escuela es un lugar idóneo para promover un mejor conocimiento sobre la menstruación debido a su amplia cobertura. Sin embargo, la formación sobre este tema es insuficiente y no cumple con las disposiciones normativas existentes. Además, persiste una visión tradicional que asocia la menstruación exclusivamente al cuerpo femenino y la reproducción sexual. La división sexual enseñada sirve como dispositivo de generización corporal, que perpetúa prácticas culturales y normas sociales, que

Michela Accerenzi es Doctora en Estudios sobre Desarrollo en el área de género por la UPV/EH, Máster en Economía del Desarrollo y Cooperación Internacional y Diploma de Estudios Avanzados en Crecimiento Económico y Desarrollo Sostenible. Cuenta con más de 18 años de experiencia de campo, gestionando programas de desarrollo en República Dominicana, Ecuador, Bangladesh, Gambia y Centroamérica. Tiene experiencia en desarrollo de investigaciones documentales y de campo con metodologías cualitativas y mixtas, especialmente basadas en epistemología y análisis feminista, diseño de programas de capacitación y estrategias de incidencia política. ORCID: 0000-0002-1163-3132.

Cómo citar este artículo: Accerenzi, Michela (2024). Menstruación y escuela. Desafíos y oportunidades para una cooperación al desarrollo feminista. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 9 (2), 02-31. doi: <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2024.9.2.10605>

justifican la desigualdad de género. En este contexto, las personas participantes han mostrado interés en recibir apoyo por parte de la cooperación. Frente a este interés, es posible asumir una autoridad estratégica para acompañar a la agencia de las mujeres locales (y otras) en liderar el cambio.

***Palabras clave:** Menstruación; Educación; Escuela; Género; Cooperación al desarrollo; Feminismo; Interseccionalidad.*

ABSTRACT

In the first decade of the 21st century, the first projects focusing on menstrual hygiene were developed with the aim of reducing girls' absenteeism from school. These projects were based on a representation of girls as precarious menstruating bodies, (re)constructing Western expectations of normality for the female body. Furthermore, by focusing on hygiene management, these interventions tend to reinforce the idea of the female body as dirty and to be managed in the private sphere. The proposed approach thus responds to and sometimes reinforces gender norms, contributing to the production of docile a-menstrual bodies.

In Santa Rosa de Copán, the school is also recognized as an ideal place to improve knowledge about menstruation because of its wide reach. However, information on the subject is inadequate and does not correspond to existing policies. Furthermore, a traditional view persists that associates menstruation exclusively with the female body and sexual reproduction. The sexual division that is taught serves as a device of gendering the body, perpetuating cultural practices and social norms that justify gender inequality. In this context, the participants have shown an interest in receiving support from the cooperation sector. Thus, it is possible to assume a strategic authority to accompany the agency of local women (and others) in leading change.

***Keywords:** Menstruation; Education; School; Gender; Development cooperation; Feminism; Intersectionality.*

1. INTRODUCCIÓN

A partir de la aprobación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing en 1995, la aplicación del enfoque de género y su transversalización en cualquier política y programa son obligatorias en el ámbito internacional. Sin embargo, en las intervenciones de cooperación internacional al desarrollo nos enfrentamos a menudo a una desnaturalización del concepto de género, que es erróneamente usado como sinónimo de sexo y/o mujer (Mohanty, 1991; Jolly, 2004; Harcourt, 2009; Del Río y Dema, 2013). Las intervenciones se basan en un concepto de cuerpos biológicos esencialmente productivos, reproductivos y sexualizados (Harcourt, 2009), fundamentalmente víctimas a ser salvadas, dando así lugar a un complejo conjunto de suposiciones sobre la encarnación femenina y masculina, y los llamados problemas de las mujeres del Sur (Accerenzi, 2023a, 2023b).

Esta visión se reproduce en los proyectos sobre menstruación, que han nacido a inicios del siglo XXI en el marco del sector Agua, Higiene y Saneamiento (*WASH*¹) con el objetivo de evitar la deserción escolar de niñas en países empobrecidos. Estas intervenciones han dado vida a la esfera de la Gestión de la Higiene Menstrual, conocida como *MHM*². Más recientemente, el sector ha ampliado su enfoque a la Higiene y Salud Menstrual (*MHH*³). Estos programas se han centrado principalmente en desarrollar tres acciones en el contexto escolar: entrega de productos menstruales a las niñas; mejora de la infraestructura sanitaria en las escuelas; y educación sobre la biología de la menstruación (Bobel, 2019). Con ello, han sabido responder a necesidades prácticas de los grupos beneficiarios. Sin embargo, han asumido la escuela como un espacio seguro, en lugar de comprenderlo como un contexto donde se contribuye a la construcción de la diferencia y la desigualdad (García et al., 2018).

¹ Water, Hygiene and Sanitation

² Menstrual Hygiene Management

³ Menstrual Hygiene and Health

Además, los proyectos de MHM/MHH han reproducido una visión medicalizada del cuerpo, que ha promovido la menstruación como una cuestión de higiene, no de salud o conocimiento corporal. Por lo tanto, esta visión (re)construye expectativas occidentales de normalidad para el cuerpo femenino (Lahiri-Dutt, 2014). El diseño de los programas de MHM/MHH responde así a una visión del Norte Global⁴ que se basa en estereotipos generizados, racializados y clasistas de las niñas, que son vistas como cuerpos menstruantes precarios (Bobel, 2019). Además, las intervenciones reproducen ideas modernas de lo que son la dignidad, la respetabilidad, la libertad, la higiene y la privacidad (Accerenzi, 2023a, 2023b), reforzando la idea del cuerpo femenino como algo sucio, que debe gestionarse en el espacio privado (Lahiri-Dutt, 2014; Bobel, 2019). En consecuencia, exportan soluciones tecnológicas que se acomodan a la ideología de la normatividad menstrual (Guilló, 2020). Se trata de un ejemplo de la misión modernizadora del desarrollo (Gaybor y Harcourt, 2021) y de la continua reproducción de la colonialidad del poder/saber/ser y género dentro de la matriz del sistema moderno-colonial de género (Lugones, 2008). En consecuencia, la gestión del sangrado responde a, y perpetua, normas de género, contribuyendo así a producir cuerpos dóciles a-menstruales (Accerenzi, 2023a, 2023b).

En el presente artículo, tras exponer los principales anclajes conceptuales, la metodología y el contexto del estudio, presento algunos hallazgos derivados de un estudio de caso realizado en Santa Rosa de Copán, en el occidente de Honduras. Estos permiten analizar la escuela como un espacio de significados (García et al., 2018), que reproduce información basada en mitos y normas sociales sobre la menstruación, lo que termina justificando la desigualdad de

⁴ Uso los términos Sur (Global) y Norte (Global) desde una perspectiva simbólica para indicar los países más/menos ricos y con más/menos poder a nivel político y económico. Es importante también considerar que existen Nortes en los países del Sur y viceversa, lo que explica la necesidad de usar una mirada interseccional.

género. Introduzco, además, el papel de la cooperación internacional y presento algunas propuestas para una cooperación feminista en este ámbito.

2. POLÍTICAS MENSTRUALES EN LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Los programas de cooperación internacional sobre menstruación se insertan en contextos donde existen, y son además en sí mismos, políticas corporales. Como he explicado en trabajos anteriores (Accerenzi, 2023a, 2023b), las políticas corporales se refieren a las prácticas y procesos a través de los cuales las sociedades regulan el cuerpo humano o lo usan para regularse a sí mismas, así como a la lucha sobre el grado de control individual y social del cuerpo, sus partes y procesos (Sassatelli, 2004). Las políticas menstruales son un tipo de políticas corporales, que hacen referencia a los procesos de significación de la menstruación en una sociedad. Por lo tanto, implican distintas cuestiones relativas a la gestión del sangrado, la sexualidad, la reproducción, el conocimiento de nuestros cuerpos, las tecnologías de gestión menstrual, los derechos y salud sexual y reproductivos, y, sobre todo, las normas sociales (Accerenzi, 2023a). En consecuencia, las políticas menstruales tienen un efecto directo en las configuraciones corporales y las relaciones de género (Guilló, 2023).

Por eso, el cuerpo menstruante es un cuerpo político⁵ central en los procesos de generización. Por un lado, bajo una visión occidental(izada) del género, la menstruación es interpretada como una marca del dimorfismo sexual y como un hecho central a la feminidad (Tarzibachi, 2017; Accerenzi, 2023a, 2023b). Esto invisibiliza la realidad de que hay mujeres que no menstrúan, así como otras

⁵ Según Nancy Scheper-Hughes y Margaret Lock (1987), el cuerpo político se refiere “a la regulación, vigilancia y control de los cuerpos (individuales y colectivos) en la reproducción y la sexualidad, en el trabajo y el ocio, en la enfermedad y otras formas de desviación y diferencia humana” (p. 7-8). Pero el cuerpo menstrual es también un cuerpo político feminista que puede ser subversivo (Guilló, 2013).

personas que sí lo hacen y no se identifican como mujeres⁶ (Guilló, 2020; Accerenzi, 2023a, 2023b). Por el otro lado, la menstruación puede ser resignificada para promover cambios en el sistema de género. Estos esfuerzos de resignificación son impulsados por los estudios críticos de la menstruación y los activismos menstruales, pero engloban también todas aquellas estrategias de resistencia y resiliencia puestas en acto en la cotidianeidad por las mujeres (y otras menstruantes) para desafiar aquellas normas, que las posicionan en un lugar de inferioridad.

Los programas de MHM/MHH, en línea con la mayor parte de las intervenciones de cooperación internacional, se insertan en este contexto con una mirada etnocéntrica, que lee a las otras como cuerpos víctimas, que necesitan del conocimiento occidental para gestionar un problema. La consecuencia es que las intervenciones de MHM/MHH tienden a reforzar la idea del cuerpo femenino menstrual como precario y que debe gestionarse en el espacio privado (Lahiri-Dutt, 2014; Bobel, 2019). Por lo tanto, bajo una narrativa de empoderamiento, estas intervenciones no logran crear una ruptura con el ciclo de retroalimentación de generización⁷, que devuelve mensajes que contribuyen, por un lado, a reafirmar las ideas preconcebidas y, por el otro, a construir cuerpos generizados, dóciles y a-menstruales (Accerenzi, 2023a, 2023b).

El discurso, además, se centra en la permanencia de las niñas en la escuela por su contribución al desarrollo del país, más que por el derecho mismo a la educación y a una vida libre de desigualdad y violencia. Este discurso se enmarca en la

⁶ Me refiero a identidades trans*, paragua bajo el cual incluyo a las personas trans, no binarias e intersexuales.

⁷ El ciclo de retroalimentación de generización es una herramienta para comprender no solo cómo los mensajes y las normas culturales contribuyen a constituir cuerpos generizados, racializados y marcados en cada cultura, sino también cómo estos interiorizan los discursos hegemónicos y los reproducen a su vez dentro de la matriz moderno-colonial racista de género, devolviendo así el mensaje esperado. Por otro lado, nos da la posibilidad de ver y poner en marcha alteraciones diarias que, individual y colectivamente, rompan el cuadro de género impuesto (Accerenzi, 2023a, 2023b).

narrativa más amplia promovida por la agenda oculta del desarrollo⁸ (Gómez-Quintero y Franco, 2011; Gaybor y Harcourt, 2021), en particular por las iniciativas conocidas como *Girls Effect*, que han centrado su estrategia en las chicas como agentes de crecimiento económico (Bobel, 2019). En su mayoría, los proyectos siguen identificando la menstruación como un hecho propio de las mujeres, pero no desafían el mandato menstrual (Bobel, 2019) ni el binarismo de género (Accerenzi, 2023a, 2023b). Más bien se corre el riesgo de que lo impongan en aquellas culturas donde ancestralmente se reconocían más identidades.

3. METODOLOGÍA

Para mi tesis doctoral (Accerenzi, 2023a), realicé un trabajo de campo en Santa Rosa de Copán, donde me desempeñaba como cooperante. Considerando que la mayoría de los proyectos de MHM/MHH se desarrollan en escuelas, realicé un estudio de caso enfocado en la comunidad escolar local, con el objetivo de alcanzar la representatividad social. Por lo tanto, incluí los mismos actores de las intervenciones de MHM/MHH: docentes, estudiantes, familias, autoridades educativas y actores de cooperación al desarrollo.

Es importante matizar que en Santa Rosa de Copán no se habían ejecutado programas de MHM/MHH. Por lo tanto, el estudio realizado me permitió profundizar en los conocimientos, actitudes y normas sociales que existen alrededor de la menstruación. Además, me permitió comparar los intereses de los actores locales con las propuestas de los programas de MHM/MHH.

En este artículo, presento algunos de los hallazgos derivados de este estudio de caso, basado en una metodología cualitativa, en la que combiné observación participante con entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión (Anexo 1).

⁸ La agenda oculta hace referencia al hecho de que los actores de cooperación transmiten, a menudo de forma inconsciente, un conjunto de creencias y prácticas legitimadas en la vida social moderna.

Previo a su implementación, el estudio fue aprobado por el Comité Ético de la Universidad del País Vasco. Todas las personas participantes, así como los padres, madres o personas cuidadoras de los niños y niñas menores de edad, firmaron un consentimiento informado. Una vez terminada la recolección de datos y la transcripción de las entrevistas, definí las categorías y códigos de análisis. Para el procesamiento de los datos utilicé el software Atlas.ti.

4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Honduras es el segundo país más empobrecido del hemisferio occidental después de Haití (World Bank, 2022). Santa Rosa de Copán es una ciudad semi-rural, ubicada en el occidente del país, cerca de las fronteras con Guatemala y El Salvador. Cuenta con una población aproximada de 65000 habitantes, que se identifica como mestiza en un 87%, blanca en un 8,5% e indígena o afrodescendiente en un 4,5%⁹. El 43% de la población vive en hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI)¹⁰.

Los índices de violencia de género son muy elevados¹¹ y los embarazos en adolescentes han alcanzado el 28% en 2014¹². El contexto socio-político es conservador y las iglesias, siendo las principales la católica y la evangélica, tienen mucho poder sociopolítico.

⁹ Censo de Población y Vivienda 2013, cuya base de datos está disponible en ine.gob.hn

¹⁰ Censo de Población y Vivienda 2013, cuya base de datos está disponible en ine.gob.hn

¹¹ Debido a un alto grado de naturalización de la violencia como algo cotidiano e inevitable, combinado con altos niveles de impunidad, es imposible conocer los datos reales. Aun así, los datos disponibles dan cuenta de una violencia sistémica. En Honduras en 2023, se reportaron 386 femicidios (6,47 por cada 100000 habitantes, por encima de Guatemala y México), 34,221 denuncias de violencia doméstica y 52,327 denuncias de maltrato familiar (Centro de Derechos de Mujeres CDM, 2024). En Santa Rosa de Copán, el Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana municipal registró 198 denuncias por violencia doméstica y 75 por maltrato familiar durante el 2022.

¹² Estadísticas vitales, disponibles en ine.gob.hn

En cuanto a la educación, en 2023 la tasa de cobertura alcanzaba el 75% en el ciclo básico¹³, aunque necesitaba mejorar la calidad¹⁴. Solo dos de cada 10 estudiantes que cursan primaria (primero a sexto grado de básica) terminan la educación media y solo dos de estos ingresan a la universidad. Las tasas de absentismo escolar se deben principalmente a causas socioeconómicas. Para el departamento de Copán¹⁵, los últimos datos disponibles se refieren al 2020. En ese año, la matrícula de primaria era femenina al 49,5% y masculina al 50,5%. Sin embargo, la matrícula general (de prebásica hasta universidad) mostraba una mayor participación femenina (51%).

El marco normativo hondureño, aunque no hace referencia directa a la menstruación, provee un contexto lo suficientemente amplio para que este tema sea incluido en el currículo escolar en el marco de la educación sexual y reproductiva y de la promoción de la igualdad de género¹⁶. Sin embargo, hay muchas dificultades a la hora de aplicar estas normativas. Por lo tanto, a menudo, la cooperación al desarrollo, principalmente vía ONGD, juega un rol importante en llevar acciones en favor de los derechos sexuales y reproductivos.

5. RESULTADOS

5.1 Escuela como espacio de construcción de la diferencia

La escuela ha sido identificada por la cooperación internacional como un lugar idóneo para los proyectos de salud e higiene menstrual, por el potencial de alcanzar a una amplia población y para evitar la deserción escolar de las adolescentes. Las personas participantes en mi investigación también opinan que

¹³ La educación básica incluye tres ciclos de tres años cada uno (Ley Fundamental de Educación del 2011)

¹⁴ Los datos más recientes sobre educación se encuentran disponibles en la página web de la Asociación para una Sociedad más Justa <https://estadodepais.asjhonduras.com/> (consultado el 02 de marzo de 2024).

¹⁵ Datos sobre educación, disponibles en ine.gob.hn

¹⁶ Presento el marco normativo en el capítulo 4 de mi tesis (Accerenzi, 2023a)

la escuela es un lugar idóneo para asegurar que la niñez reciba información sobre la menstruación desde los primeros años de escolaridad.

Contar con información precisa y adecuada a la edad es un paso necesario para asegurar la salud menstrual (Hennegan et al., 2021), pero, por sí sola, no es suficiente para desafiar la ideología de la normatividad menstrual (Guilló, 2020). Una de las razones es que se asume que la escuela es un contexto neutro, aun cuando numerosas investigaciones han demostrado que en realidad se trata de un espacio de significados donde se ordena la diversidad, se construye la diferencia y se genera la desigualdad (Rubio y Olmos, 2013; García et al., 2018). Según Francisco García et al. (2018),

el género, la clase y/o las pertenencias étnicas han sido, y son, utilizados para organizar la diversidad, operando como rasgos distintivos y, por lo tanto, adoptando un papel central como constructores de diferencias en las relaciones sociales en muchos de los mundos occidentales y occidentalizados que conocemos (p. 6).

Por su parte, María Rubio (2013) plantea que la escuela es un espacio relacional privilegiado por la posibilidad de convivir y relacionarse con la diversidad. Sin embargo, la institución escolar está atravesada por lógicas coloniales homogeneizadoras, que promueven el mantenimiento del orden social. Y en la cultura occidental(izada), este orden se basa en el género, que en trabajos anteriores he definido como

un principio organizador de los sistemas sociales basado en la construcción de la diferencia sexual como uno de los ejes de desigualdad, que contemporáneamente está entrettejido de forma inseparable con otros ejes de opresión (Accerenzi, 2023a, p. 66).

En Santa Rosa de Copán, también, la escuela es un contexto donde se reproducen las diferencias en las relaciones sociales. En el grupo de discusión de la Red contra la Violencia de Género (RcVG), las participantes debaten el uso diferenciado de

los espacios desde la niñez como una forma de educar en la desigualdad y ponen como ejemplo la falta de lugares de recreo para las niñas:

Áreas para que las niñas jueguen no hay. Si acaso hay una cancha de fútbol y esa cancha está manipulada totalmente por los varones. Ni siquiera hay mesas, ni siquiera hay sillas para sentarse en un recreo que puedan jugar un ajedrez... (RcVG-M).¹⁷

Las niñas van a ver a los niños jugar, (...) aunque pintés las canchas en rosado (...) tenés que pelear, aunque las niñas llegaran primero, los varones las dominaban, o sea intimidación (RcVG-M).

Esta intimidación más o menos sutil, llega a menudo a convertirse en abusos e, incluso, violencias en el contexto escolar. Se trata de algo recurrente, como sostiene el informe de USAID/MESCLA (2019): “casi la mitad de los menores han sufrido alguna clase de abuso en la escuela” (p. 7).

Estos abusos y violencias se dirigen principalmente hacia las niñas, y son en gran medida normalizados por el equipo directivo y docentes. Este hecho, ha sido confirmado durante un grupo de discusión en el que una madre ha afirmado que

La directora del instituto decía, que las mujeres provocaban a los hombres. ¡Aja! Que nosotros provocábamos para que nos pasaran las cosas (...) Entonces yo me sentía insegura en el colegio, porque ella decía que nosotras las mujeres provocábamos a los otros, los hombres... (MP-M).

La violencia es, así, reproducida y normalizada dentro del contexto escolar como algo que no solo es común, sino que queda en la impunidad. Esto se hace aún más evidente cuando quien perpetra la violencia es un profesor. La siguiente conversación da cuenta de esta situación:

“El caso de un embarazo de una compañera mía en último año con un profesor” (RcVG-M).

“Cuando yo estaba en primero de bachillerato también salió embarazada

¹⁷ Los códigos reportan el nombre del grupo (Anexo 1) y el sexo de quién habla (M=Mujer; H=Hombre)

(*nombre*). Pues, eso fue un...un escándalo (...) A ella le expulsaron del colegio” (RcVG-M).

“En el caso de mi compañera fue un profesor de música y fue en un viaje del colegio. O sea, cuando decimos el patriarcado (...) ella sale embarazada del profesor de música y a ella le expulsan. (...) El profesor siguió trabajando ahí durante años (...)” (RcVG-M).

“Aquí se han dado varios casos: las niñas son expulsadas y el maestro sigue dando clases” (RcVG-M).

El género sigue siendo, entonces, una de las categorías sobre las cuales se sostienen los discursos y las prácticas educativas. Es preciso señalar, como apuntan Antonia Olmos y María Rubio (2013), que “estas lógicas de construcción de la diferencia no son propiedad del sistema escolar, sino que este (...) no es más que otro de los escenarios donde funcionan dichos procesos” (p. 176).

En consecuencia, no se puede analizar la salud menstrual ni proponer proyectos de cooperación al desarrollo en la escuela sin considerar cómo en ella se reproduce la diferencia. Una cooperación feminista debe ser capaz de ir más allá de dar información y desafiar las mismas estructuras sociales, que sostienen la desigualdad.

5.2 Acceso a información sobre menstruación

De acuerdo con Julie Hennegan et al. (2021), el acceso a información de calidad, adecuada y temprana es una de las condiciones para gozar de salud menstrual. Por ello, una de las tres acciones promovidas por los proyectos de MHM/MHH ha sido la educación menstrual en las escuelas.

El marco legislativo hondureño establece que niñez y adolescencia tengan acceso a educación sobre sexualidad y acciones para la igualdad de género en la escuela. Además, prevé la formación de los equipos docentes y la participación de las familias. Por lo tanto, la primera condición para promover la salud menstrual debería cumplirse; sin embargo, su aplicación es parcial.

Por un lado, varias personas afirman que en la escuela se está dando una información incompleta e inadecuada sobre el tema.

“Estos temas son un poquito superficiales, solo un brochazo” (MP-H);

“Les queda más dudas que lo que realmente despejan los textos” (MP-M).

Varias personas sostienen que el tema de la menstruación no es parte del currículo escolar y que, por lo tanto, queda a discreción del profesorado explicarlo o no. Sin embargo, una representante de la Secretaría de Educación afirma que el currículo escolar prevé que se trate la temática del cuerpo humano y de los cambios hormonales dentro la materia de Ciencias Naturales de forma paulatina desde el nivel de pre-básica. Según ella, el ciclo menstrual no se desarrolla como un tema en sí, pero se incluye en

“el tema de género, el tema de educación sexual y las etapas de desarrollo humano” (DD-SEDUC-M).

Por otro lado, un docente, enseñando el libro didáctico de quinto grado, afirma que en él se incluye

“la estructura del sistema reproductor tanto femenino como masculino y llegamos a la etapa dónde ellos realizan una encuesta donde le damos higiene del sistema reproductor” (DO-H)

La menstruación es así reducida a la esfera de la reproducción y la higiene. De este modo, se mantiene la narrativa del cuerpo femenino como sucio y cuyos líquidos deben gestionarse en el espacio privado, común también a los proyectos de MHM/MHH (Lahiri-Dutt, 2014; Bobel, 2019; Accerenzi, 2023a, 2023b). Además, se sigue relacionando la menstruación con el devenir mujer, según relatan todas las personas entrevistadas. Al mismo tiempo, cuando se habla de menstruación, se hace a través de discursos normativos, que relacionan el ciclo menstrual exclusivamente con la reproducción heterosexual. Una docente, por ejemplo, afirma que es un tema necesario para evitar los embarazos tempranos.

Sin embargo, esto la lleva a hablar de los anticonceptivos y se declara en contra de que se explique su uso y de que se distribuyan en la escuela porque “les motiva”; y añade:

“yo sí les hablo a mis muchachos, verdad, sobre las relaciones sexuales, sobre esos temas, verdad, menstruación, relaciones y todo eso, pero desde el punto de vista de moral, moral, moral, verdad, porque yo soy conservadora, soy cristiana, no estoy de acuerdo en las relaciones antes del matrimonio” (DO-M).

Esto es un ejemplo de cómo el cuerpo docente adapta la información a su comprensión del mundo, que raramente desafía las normas sociales. De esta forma, la enseñanza sigue reproduciendo las desigualdades estructurales.

Adicionalmente, la enseñanza no se imparte de acuerdo con lo previsto en el currículo escolar. Por ejemplo, los niños y niñas participantes en el grupo de discusión de III grado afirman que no les han hablado nunca del cuerpo humano. Por su parte, el alumnado de VII, VIII y IX grado han recibido algún tipo de información en la escuela, aunque existe diferencia entre un centro escolar y otro. No obstante, la impresión general es que la información recibida no es suficiente. Además, hay docentes que no terminan de desarrollar el tema, porque no saben gestionar las actitudes de sus estudiantes, como explica un niño:

“A mí en la escuela, prácticamente nunca hablamos de ese tema, porque a mis compañeros como que les daba pena¹⁸ y le decían al profesor que pasara o se reían, nunca vimos ese tema como tal” (NN-VII-IX-H).

Sin embargo, la menstruación no es solo un suceso biológico, sino que es un hecho social y político, influido por mitos y normas de género. En consecuencia, las actitudes de los equipos docentes y del estudiantado reflejan los aprendizajes sociales alrededor de la menstruación y de la sexualidad, que son vistas como dos lados de la misma medalla. Una niña de 14 años, por ejemplo, afirma que la

¹⁸ En Honduras, se usa la palabra pena para indicar vergüenza.

escuela sería el lugar idóneo para recibir información sobre estos temas, aunque añade que

“nosotras internalizamos muchas actitudes que nos enseñan en nuestra familia, realmente la llevamos a la escuela. Además, usualmente la escuela es muy profesional y aun así siento que no lo dan correctamente o cometen muchos errores, como a veces separan a los varones cómo un intento que no escuchen” (NA-VII-IX-M).

Algunas participantes opinan que el problema se debe a que el sistema no capacita al personal docente para que pueda abordar el tema en manera correcta. Por otro lado, creen que las maestras pueden explicarlo de una manera más clara, gracias al hecho de tener una experiencia incorporada de la menstruación.

Sin embargo, las vivencias personales alrededor del ciclo menstrual son muy variadas y no son suficientes para transmitir una información completa. Además, las mismas docentes pueden creer y, en consecuencia, trasladar mitos sobre la menstruación y normas de género relacionadas con ella. Por otro lado, si los docentes hombres muestran poco interés y preparación sobre el tema, esto puede seguir reforzando la idea de que menstruar es una cuestión solo de mujeres.

Debido a esta falta de formación específica, unida, según sostienen varias de las personas, al estigma y la vergüenza alrededor de la menstruación, los equipos docentes a menudo piden a las familias que asuman la tarea de explicar a sus hijos e hijas los cambios físicos y hormonales típicos de la adolescencia. Así relatan unas madres:

“(Desde la escuela preguntaron) ‘¿cree que hablan ustedes primero para que ellos vengan sensibilizados?’” (MP-M).

“En el texto de ciencias naturales de quinto y sexto grado, sí se plantea (...). Lo que hicieron con mi hija fue que abordaron el tema, les dieron una guía de trabajo para en casa y que, si tenían preguntas, entonces que lo hablaran con los papás” (MP-M).

“Que están plasmados en los textos, están porque sí están, tanto en lo público

como en lo privado, pero si en lo privado temen de informar a los niños, más en los públicos. Bueno, en el caso de la escuela donde está mi hija, hicieron una reunión de padres para informarnos que nosotros debíamos de explicarles a los niños los cambios hormonales, o sea ya ni siquiera estamos hablando de sexualidad, sino de los cambios, que están en el texto” (MP-M).

No obstante, los padres y madres no siempre se sienten preparados, sino que, a menudo, sienten vergüenza y no quieren hablar del tema. Como afirma una técnica de la Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)¹⁹ “Muchos lo sienten incómodo y prefieren no tocarlo”. Una docente también afirma:

“Yo estuve tratando todos estos temas con mis alumnos y, antes de iniciar con la temática, en una reunión de padres de familia, pues, yo les hice saber de que eran temas que se iban a ver, que eran temas que ellos tenían ya que conocerlos y que no se fueran a asustar o a preocupar si los niños empezaban a hacerles preguntas (...); pues, me dice una madre en la reunión: ‘profe, a mí que no me pregunten porque yo me pongo de mil colores y no sé ni qué decirle (...)’. Incluso los niños en la clase también me decían: ‘profe, le pregunté a mi mami y se puso de todos colores, no sabía que decirme’” (DO-M).

En otras ocasiones, las familias son proactivas y solicitan que en la escuela se expliquen los contenidos esperados sobre el cuerpo. Sin embargo, hay centros escolares donde existe una resistencia activa:

“A los padres de familia nos pusieron en mal en la escuela. Entonces la misma cultura del lugar no permite eso y es lastimoso, verdad, porque cuando tratan de hacerlo de manera abierta, seguro que va a tener problemas, que sí seguro” (RcVG-M).

Una opinión común es que la religión, o mejor dicho las iglesias, principalmente católica y evangélica, se resisten a que se imparta educación sexual en la escuela y que se oponen incluso a que se hable del cuerpo. Sin embargo, la resistencia

¹⁹. Es la Agencia de Cooperación Alemana, que estaba desarrollando un proyecto para el fortalecimiento de la descentralización del sistema educativo hondureño.

podría derivar más de patrones culturales aprendidos que de acciones activas de la iglesia:

“Nuestras familias, y yo lo escucho a cada rato, ponemos a Dios siempre de primero. Hay que encomendarnos a Dios, hay que orar a Dios. Entonces, creo que parte de ese... no sé si es temor... si no abordar el tema es parte de eso, porque va como en contra de lo que la iglesia nos dice que está bien o que está mal y mandar mensajes de ese tipo es como estar en contra de eso. (...) Entonces hay ese tema también como cultural, como ese arraigo a la religión, que nos dice que eso no está bien” (GIZ-H)

Existe, en resumen, un temor latente, que siempre está presente, aunque no se sepa de dónde provenga: docentes, familias o iglesias. Puede observarse, de hecho, una cierta tendencia a echar la culpa siempre a otro grupo. Esto es un ejemplo de biopolíticas (Foucault, 2011 [1977]) que funcionan como condicionamientos sociales invisibles, pero que generan consecuencias en las actitudes y comportamientos relacionados con la corporalidad y la sexualidad. Es fundamental que la cooperación al desarrollo comprenda estos condicionamientos sociales para diseñar programas efectivos.

5.3 Dificultades y estrategias para mantener la asistencia a clase durante la menstruación

Como he mencionado anteriormente, los programas de MHM/MHH nacen con el objetivo de que evitar el absentismo escolar relacionado con la menstruación. La hipótesis de estos programas es que, en el Sur, muchas niñas faltan a clase porque sufren pobreza menstrual, es decir, no tienen acceso a productos sanitarios, ni a educación sobre higiene menstrual, ni a baños e instalaciones para lavarse las manos. Es por ello, que las acciones de estos programas se basan en transferir productos de gestión menstrual, educar y mejorar la infraestructura escolar.

En Santa Rosa de Copán, como ya he presentado, el acceso a información es parcial e incompleto. En lo que se refiere a productos de gestión menstrual, varias

personas afirman que hay niñas y mujeres que deben recurrir a “lienzos de tela”, “trapitos”, “telitas de camisetas viejas”, como hacían “sus madres o abuelas”. Sin embargo, las participantes consideran que el problema principal de estas tecnologías menstruales reside en la posibilidad de mancharse y ser, en consecuencia, objeto de burlas. No se trata, entonces, de una cuestión de higiene o salud, como promueven los programas de MHM/MHH, sino que es una consecuencia del estigma menstrual, que es un

“atributo desacreditador y forma de categorizar en negativo, a partir del cual construimos la otredad como diferencia desigualatoria” (Rubio y Olmos, 2013, p. 2).

Por lo tanto, es esencial que los programas de salud menstrual comprendan las raíces y manifestaciones del estigma menstrual, y se enfoquen en estrategias que permitan desafiarlo. Además, partir de los productos menstruales en uso, apoyando las eventuales iniciativas locales de mejora, es más viable y sostenible social, ambiental y económicamente, que introducir nuevos productos, como ha hecho la mayoría de los programas de MHM/MHH.

Como no existen programas públicos que brinden productos de gestión menstrual, las escuelas ponen en marcha estrategias para apoyar a las alumnas. Muchas maestras llevan compresas en sus bolsos por si alguna estudiante la necesitara. El grupo docente relata también que, en el caso de que una estudiante tenga su menarquía en clase, suele llamarse a una maestra para que le explique brevemente el ciclo menstrual y le acompañe al baño para enseñarle cómo usar la compresa. Sin embargo, el hecho de que haya estudiantes que menstrúan sin haber tenido acceso previo a información precisa y apropiada, es una ulterior demostración de que no se cumple con la normativa que prevé comenzar la enseñanza sobre las etapas del desarrollo humano desde el nivel de pre-básica. Esto tiene consecuencias negativas en la salud menstrual, ya que una de las

condiciones para alcanzarla es el acceso a información precisa y apropiada antes del primer sangrado.

El estudiantado se enfrenta también a una mala infraestructura escolar, y a la escasez o, incluso, falta de agua y jabón, que son otra causa de pobreza menstrual. Por lo tanto, en Santa Rosa de Copán existe pobreza menstrual. Sin embargo, de acuerdo con las personas entrevistadas, la mayoría de las niñas encuentra estrategias tanto para gestionar la menstruación como para asistir a clase:

“las actividades continúan igual (...) a no ser que haya un problema médico de por medio” (DD-SEDUC-M).

De hecho, el dolor menstrual, ha sido identificado por todas las personas participantes como la única causa de absentismo escolar. No obstante, la mayoría de las chicas asume un antiinflamatorio y acude a clase. Además, el equipo docente también está preparado para dar respuesta en caso de que una estudiante presentara un dolor incapacitante:

“Comúnmente la joven se acerca a nosotros, nos comunica su malestar (...) se le llama al padre de familia para que tenga conocimiento y si él nos da el consentimiento de darle esa pastilla, pues, se le da y, en un dado caso, si ya se pone demasiado mal, entonces se vuelve a llamar al padre de familia que le pase recogiendo al centro educativo” (DO-H).

Por lo tanto, no se cumple la hipótesis de los programas de MHM/MHH que relacionan la menstruación con el absentismo escolar. Además, esto es relevante porque, como también ha criticado Mythry Speaks (2016), los programas de MHM/MHH se han enfocado en la pobreza menstrual y no han considerado los trastornos menstruales, que han sido, en cambio, el foco central de las investigaciones en el Norte. De hecho, aunque se hable de salud menstrual, el enfoque de los programas de MHM/MHH, se ha basado en una visión etnocéntrica de los cuerpos menstruantes de las otras como cuerpos precarios. Además, las evidencias sobre sus resultados son en su mayoría anecdóticas,

parciales y no concluyentes (Mythri Speaks, 2016; Bobel, 2019; Accerenzi, 2023a, 2023b).

Por lo tanto, es importante que los programas de cooperación al desarrollo respondan a las dificultades que enfrentan las menstruantes a partir de lo que ellas mismas afirman y de los condicionantes de la salud propios de cada lugar, incluyendo las normas sociales sobre las cuales se construye la desigualdad.

5.4 Proyectos de Cooperación Internacional al Desarrollo

Cuando realicé el trabajo de campo, se habían desarrollado varios proyectos de cooperación internacional en el ámbito de la educación y de los derechos sexuales y reproductivos en Santa Rosa de Copán. Solo dos de esas iniciativas habían incluido el tema de la menstruación en sus acciones, aunque no fuera el enfoque principal. Las presento a continuación.

5.4.1 Guías Metodológicas “Cuidando mi salud y mi vida”

El Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) acompañó técnica y financieramente el diseño (2008) y la posterior revisión (2014) de las Guías Metodológicas “Cuidando mi salud y mi vida”, un material didáctico de la Secretaría de Educación de Honduras, disponible digitalmente en el portal de la misma institución. En el proceso participaron también la Secretaría de Salud, la Secretaría de Desarrollo Social y el Despacho de la Primera Dama.

El objetivo de las guías es prevenir la violencia de género, así como los embarazos en la adolescencia, las infecciones de transmisión sexual (ITS) y el VIH. A lo largo de la guía, se mantiene un enfoque preventivo enmarcado en una visión heteronormativa de las relaciones sexuales.

En la guía para segundo ciclo (IV a VI curso) se introduce el tema de la menstruación en el apartado relativo a “procreación responsable”. La guía utiliza un tipo de narración, que recuerda las metáforas médicas criticadas por Emily

Martin (1987; 1991), donde las expresiones más positivas, relacionadas con fuerzas y proactividad, se destinan a los espermatozoides, mientras la descripción más pasiva es reservada al lado femenino de la reproducción. La menstruación es, luego, explicada en tres párrafos. Las guías para tercer ciclo (VII a IX curso) hace referencia a la menstruación solo de forma puntual para hablar del aumento del riesgo de ITS y de métodos anticonceptivos naturales. La información, además, no es del todo correcta.

A pesar de que las guías didácticas son mencionadas en la Estrategia Nacional de Prevención de Embarazos en Adolescentes como parte del programa educativo, en varias ocasiones he podido escuchar que no es así. Por un lado, se logró imprimir un número limitado de guías. No obstante, la Secretaría de Educación colgó en su página la versión digital de las guías. Por lo tanto, una técnica de la GIZ argumenta que no se trata de un problema de acceso, sino de voluntad docente. Una madre al respecto opina que:

“Las guías todavía están escondidas, hay mucho temor a abordarlo, hay una aprehensión social fuerte, un ejercicio religioso que prima para esto y las consecuencias son letales, las estamos viendo: los embarazos en adolescentes de Honduras es el segundo, si no me equivoco, con mayor número de casos a nivel de Latinoamérica” (MP-M).

Incluso una representante de la Secretaría de Educación, afirma críticamente que la guía no se usa por falta de interés.

“‘Cuidando mi vida y mi salud’ fue un curso que sacamos los docentes (...) No fue algo que les interesara indagar más, en aprender más, en buscar una manera de autoformarnos en estos temas, solo lo hicimos por requisito (...) El libro quedó en biblioteca.... ya no continuamos nosotros con estos temas” (DD-SEDUC-M).

Por otro lado, varias personas manifestaron que hay padres y madres, en gran parte influidos por las iglesias católicas y evangélicas, que se oponen al uso de estas guías e, incluso, al uso de las imágenes de los aparatos reproductores

masculinos y femeninos que se encuentran en los libros de ciencias naturales, lo cual dificulta que el personal docente use este material en el aula.

5.4.2 *Brochure menstrual en los kit-covid*

Plan Internacional²⁰ es la única organización que había comenzado a realizar formaciones a docentes sobre el tema de la menstruación, pero el proceso se vio interrumpido por la pandemia del covid-19. Durante las restricciones puestas en marcha para contrarrestar la difusión del virus²¹, la organización entregó alimentos y productos de higiene, incluyendo compresas, a más de siete mil familias en situación de vulnerabilidad.

“En los kit-covid (incluimos) una hoja exclusivamente sobre el tema de menstruación. Entonces cuando, por ejemplo, las familias ven el kit y ven las toallas²², ellas se ríen, pero luego va la información y se les explica por qué y ya hay una información más clara. (...) [El objetivo era que] los padres también comprendieran que esta parte de menstruación no solo tiene que ver con la mujer, sino también el hombre tiene una gran responsabilidad allá, de la prevención de embarazos en adolescentes o embarazos no deseados” (PI-H)

El folleto entregado sigue el mismo formato y comparte la misma narrativa de los proyectos de MHM, que la organización ejecuta en otros países. En la hoja se explican cinco mitos, que todavía subsisten en la sociedad hondureña: restricciones alimentarias; prohibición de realizar actividad física; ver la sangre menstrual como sucia; creer que bañarse corta la menstruación; creer que las manchas color café son anormales. Sin embargo, no desafía la creencia de que la menstruación sea solo una cuestión de reproducción. Por lo contrario, sigue enfocándose en la prevención de embarazos y en la higiene, sin llegar así a

²⁰ Plan Internacional Honduras es una ONGD que implementa programas dirigidos a la promoción de los derechos de la niñez y la igualdad de las niñas.

²¹ En Honduras, las instrucciones gubernamentales fueron de mantener la didáctica a distancia durante todo el año escolar 2020 y el 2021, permitiendo el retorno al aula solo en mayo del 2022.

²² En Honduras, a las compresas se le dice toallas higiénicas.

comprender todos los aspectos de la salud menstrual ni disputar la ideología de la normatividad menstrual (Guilló, 2020).

5.5 Papel de la cooperación internacional al desarrollo

La cooperación internacional ha sido objeto de críticas por mantener una perspectiva androcéntrica y colonial, lo que ha generado nuevas dependencias y formas de gobierno de los cuerpos (Fusaschi, 2011). Dentro del discurso del desarrollo, las políticas corporales han perdido fuerza y han reducido las diversas necesidades de las mujeres a las de cuerpos biológicos esencialmente productivos, reproductivos y sexualizados (Harcourt, 2009). Por tanto, durante los grupos de discusión he preguntado cuál debería ser el rol de la cooperación internacional en sus propuestas de programas menstruales.

Todas las personas concuerdan en tres aspectos que consideran esenciales: 1) financiación; 2) mejora de la infraestructura escolar; 3) apoyo técnico-metodológico para mejorar los conocimientos y la capacidad de trasladarlos a la niñez. En lo que se refiere a este último punto, aunque no hay acuerdo sobre el abordaje, los aspectos mencionados reflejan cinco de los seis supuestos de la salud menstrual (Hennegan et al., 2021): la higiene; las emociones; los aspectos físicos y psicológicos del ciclo menstrual; los efectos de la menstruación y su gestión en la salud más en general; los mitos y tabúes para romper con la vergüenza. Y añaden dos: los anticonceptivos; y la relación entre pareja, amor romántico y violencia de género.

Algunas de las personas consultadas opinan, además, de que es importante incluir un enfoque que rompa con la heteronormatividad y que incluya a todas las orientaciones sexuales e las identidades de género. De hecho, un técnico de Plan Internacional afirmó que, si bien no han incluido estos temas en el folleto entregado con el kit-covid, la organización sí los trata en otros proyectos que realizan en las escuelas locales. Aun así, varias personas participantes afirman

que existe mucha resistencia frente a estas cuestiones y, por lo tanto, es importante pensar en nuevas estrategias. En este sentido, ponen el énfasis en la necesidad de que la cooperación acompañe a la comunidad local y sus actores en estos esfuerzos. Finalmente, consideran que la cooperación al desarrollo puede jugar un papel importante en este acompañamiento gracias a la autoridad epistémica que se le suele otorgar a los actores internacionales.

Sin embargo, es necesario partir de un etnocentrismo crítico (Fusaschi, 2011), para evitar imponer una mirada (neo)colonial y seguir nutriendo el ciclo de retroalimentación de generización (Accerenzi, 2023a, 2023b). Esto implica abrirse al diálogo con voces diversas, basadas en una comprensión de las experiencias encarnadas como partes de unas políticas corporales, que atañen a grupos enteros. Como ya explicado, los programas de MHM/MHH se han basado en algunas hipótesis generales, que no han sabido recoger las particularidades de estas experiencias. Las conversaciones en los márgenes y las fronteras son necesarias para resignificar la menstruación sin imponer discursos hegemónicos occidentales y modernizadores.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La escuela ha sido identificada como un lugar idóneo para promover un mejor conocimiento del ciclo menstrual tanto en los proyectos de MHM/MHH como en mi trabajo de campo. Aunque se reconoce el potencial de incluir la menstruación en el currículo escolar para llegar a toda la niñez, actualmente en Santa Rosa de Copán enfrentamos varias limitaciones. En primer lugar, la formación sobre el ciclo menstrual es incompleta y a menudo carece de contenidos adecuados. En segundo lugar, persiste una visión tradicional que asocia la menstruación exclusivamente con el cuerpo femenino y la reproducción, ignorando la diversidad de experiencias. Esta división sexual se basa en la noción de que menstruar es hacerse mujer y sirve como dispositivo de generización

corporal, que refuerza estereotipos y reproduce la narrativa hegemónica que rodea al estigma menstrual, sin profundizar en las raíces de las normas de género.

Esto se debe a que la escuela no es un lugar neutro, sino que es un espacio de significados donde se ordena la diversidad, se construye la diferencia y se genera desigualdad (Rubio y Olmos, 2013; García et al., 2018). En este contexto, la falta de cuestionamiento de las estructuras sociales perpetúa prácticas culturales y normas sociales que sustentan la desigualdad de género.

En Santa Rosa de Copán existe también pobreza menstrual. Sin embargo, a diferencia de lo que sostienen los programas de MHM/MHH, esto no es causa de absentismo escolar. La única causa por la cual alguna chica puede faltar a clase es el dolor menstrual. La cooperación al desarrollo no ha contemplado los trastornos menstruales en sus acciones, evidenciando una vez más la aplicación de unos discursos y una visión etnocéntrica, que diferencia entre las necesidades del Norte y las del Sur, cuyas mujeres son vistas cuerpos menstruantes precarios.

Al mismo tiempo, en Santa Rosa de Copán es posible observar la existencia de estrategias y resistencias para superar las normas sociales alrededor de la menstruación. Además, hay un consenso sobre la importancia de incluir el tema en la escuela y recibir el apoyo de la cooperación al desarrollo para cambiar las estructuras que sostienen la desigualdad.

Una cooperación internacional feminista debe, entonces, enfocarse en acompañar las resistencias locales en disputar las narrativas hegemónicas entorno a la salud y el cuerpo, cuestionando así mismo las representaciones alrededor de la menstruación y el género. Para ello, debe partir de un etnocentrismo crítico (Fusaschi, 2011) que permita analizar la menstruación como política, relacional e interseccional, en el marco del ciclo de retroalimentación de generización (Accerenzi, 2023a, 2023b). Al mismo tiempo, debe identificar con los grupos

locales cuál es el concepto de salud más idóneos a su cultura y entender los dispositivos discursivos, que están afectando a los cuerpos menstruantes en cada contexto, incluyendo no solo las normas de género sino también las estrategias en acto, para diseñar programas adaptados, oportunos y no universalistas.

Finalmente, el ciclo menstrual está viviendo un momento “de fama” a nivel global, que una cooperación feminista puede aprovechar para disputar las normas y prácticas opresivas. En este sentido, puede asumir una autoridad estratégica para acompañar a la agencia de las mujeres locales y otras en liderar el cambio.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Accerenzi, M. (2023a). *Políticas corporales, menstruación y cooperación al desarrollo. Un estudio de caso en Santa Rosa de Copán, Honduras*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/61154>
- Accerenzi, M. (2023b). Políticas menstruales y desarrollo. Una crítica al abordaje de la menstruación en el ámbito de la cooperación internacional. *Cuadernos de Trabajo/Lan-Koadernoak* Hegoa, N. 93. <https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/issue/view/2044>
- Bobel, C. (2019). *The Managed Body. Developing Girls and Menstrual Health in the Global South*. Palgrave Macmillan. [Pdf version]
- Del Río Martínez, A. y Dema Moreno, S., coord. (2013). *Voces y saberes feministas. Hacia una agenda de cooperación emancipadora*. Hegoa.
- Foucault, M. (2011 [1977]): *Historia de la sexualidad /Vol. 1. La voluntad de saber*. Traducido por Ulises Guiñazú. Siglo XXI Internacional Mexico. [Kindle edition].
- Fusaschi, M. (2011). *Quando il corpo è delle altre. Retoriche della pietà e umanitarismo-spettacolo*. Bollati Boringhieri editore. [Kindle edition]
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Fernández Echevarría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 2018, 34 (1). <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- Gaybor, J. y Harcourt, W. (2021): Seeing the color red: Menstruation in global body politics. *Global Public Health*. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.2016886>
- Gómez-Quintero, J. D., y Franco Martínez, J. A. (2011). La agenda oculta de la igualdad de género en el desarrollo. *Andamios, Volumen 8, N. 17*, 37-60.

- Guilló Arakistain, M. (2013). La in-corporación de la investigación: políticas de la menstruación y cuerpos (re)productivos. *Nómadas (Col)*, N. 39, 233-245. Universidad Central de Colombia.
- Guilló Arakistain, M. (2020). Challenging Menstrual Normativity: Nonessentialist Body Politics and Feminist Epistemologies of Health. En C. Bobel, I. T. Winkler, B. Fahs, K. A. Hasson, E. A. Kissling y T. A. Roberts, (Eds). *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies* (pp. 869-883). Palgrave MacMillan.
- Guilló Arakistain, M. (2023). *Sangre y resistencia. Políticas y culturas alternativas de la menstruación*. Bellaterra Edicions.
- Harcourt, W. (2009). *Body politics in development. Critical debates in gender and development*. Zed Books. [Kindle edition]
- Hennegan, J., Winkler, I. T., Bobel, C., Keiser, D., Hampton, J., Larsson, G., Chandra-Mouli, V., Plesons, M., Mahon, T. (2021). Menstrual health: a definition for policy, practice, and research. *Sexual and Reproductive Health Matters*, 29:1, 1911618. <https://doi.org/10.1080/26410397.2021.1911618>
- Jolly, S. (2004). Desarrollo y género en breve. *Boletín de BRIDGE*. Edición especial.
- Lahiri-Dutt, K. (2014). Medicalising menstruation: a feminist critique of the political economy of menstrual hygiene management in South Asia. *Gender, Place and Culture*. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2014.939156>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, N. 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones>
- Martin, E. (1987). Medical Metaphors of Women's Bodies: Menstruation and Menopause. En E. Martin. *Woman in the Body: a cultural analysis of reproduction* (pp. 27-53). Beacon.

Martin, E. (1991). The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles. *Signs*, 16:3, 486-501.

Mohanty, C. T. (1991). *Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses*. En C. T. Mohanty, A. Russo y L. Torres (eds). *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana UP.

Mythri Speaks (2016). *Menstruation: Rhetoric, Research, Reality*.
<https://mythrispeaks.wordpress.com/2016/06/13/menstruation-rhetoric-research-reality/>

Olmos Alcaraz, A. y Rubio Gómez, M. (2013). Corporalidad del «buen estudiante»: representaciones de género, «raza», etnia y clase social en la escuela española. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 62 (2013), 163-179.

Rubio Gómez, M. (2013). *Construyendo diferentes desde la retórica de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad de Granada.

Rubio Gómez, M. y Olmos Alcaraz, A. (2013). Construcción social del “mal estudiante” en la escuela pública española: intersecciones de género, “raza”/etnia y clase social. *Diálogos sobre Educación*, año 4, N. 7.

Sassatelli, R. (2004). Body Politics. En E. Amenta, K. Nash, y A. Scott (Eds). *The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology*, (pp. 347-358). Blackwell Publishing Ltd.

Scheper-Hughes, N., y Lock, M. (1987). The Mindful Body: A prolegomenon to Future Work in Medical Anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, Vol. I, 6-41.

Tarzibachi, E. (2017). *Cosa de mujeres Menstruación, género y poder*. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina. [Kindle edition]

USAID/MESCLA (2019). *Estudio de la violencia basada en género en el occidente de Honduras*.
https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TVMV.pdf

World Bank (2022). *Creating Markets in Honduras: Country Private Sector Diagnostic (English)*.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/099028308052239516/IDU0ee3caf2805321044fa0af840421771bb4c2c>

ANEXO I

Tabla 1: Metodología

<i>Método</i>	<i>Perfil participante</i>	<i>Número de participantes</i>	<i>Criterios de inclusión</i>
Observación participante (2016-2022)			
2 entrevistas (diciembre 2020 – octubre 2021)	Sub-directora del área de currículum y evaluación de la Dirección departamental de la Secretaría de Educación (DD-SEDUC)	1 mujer	Encargadas de hacer cumplir la normativa nacional respecto a los temas pedagógicos y curriculares a nivel departamental y municipal.
	Sub-directora del área de programas especiales de la DD-SEDUC	1 mujer	
9 grupos de discusión (diciembre 2020 – octubre 2021)	Niñas y niños de 8 y 9 años (NN-III)	2 niñas 2 niños	Estar en I ciclo de básica (III grado). El objetivo era saber si reciben información sobre menstruación antes de la menarquia.
	Niñas de 7 a 10 años (NA-III)	3 niñas	
	Niñas y niños de 12 a 14 años (NN-VII-IX)	3 niñas 4 niños	
	Niñas de 12 a 14 años (NA-VII-IX)	6 niñas	Estar en III ciclo de básica (VII, VIII y IX grado). Es la edad en la que la mayoría de las niñas experimentan la menarquia.
	Madres y padres (MP)	5 madres 2 padres	Tener al menos un hijo o hija entre II y IX grado de básica.
	Docentes (DO)	6 mujeres 2 hombres	Ser docente de una escuela pública o privada en los grados de III a IX. Cada docente representa a una escuela de distinto estrato social.
	Plan Internacional Honduras (PI)	3 mujeres 3 hombres	Representantes de la cooperación internacional con proyectos activos en escuelas del departamento de Copán.
	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)	3 mujeres 2 hombres	
	Red contra la Violencia de Género de Santa Rosa de Copán (RcVG)	6 mujeres	
			Pertenecer a la Red, que es un espacio de coordinación e incidencia política, constituido por 24 organizaciones públicas, de sociedad civil y de cooperación internacional.

Fuente: Elaboración propia.