

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE ADOLESCENTES SOBRE EL
FEMINISMO EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COSTARRICENSE

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado
en Comunicación para para optar al grado y título de Maestría Académica en Comunicación y
Desarrollo

ANA MARÍA JIMÉNEZ HIDALGO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2023

A todas las comunidades de este país, a todas las personas adolescentes, a las y los docentes que tienen el poder de hacer una pedagogía liberadora, a proyectos como Aulas de Escucha y Espacios Seguros, dedico esta tesis.

Dedicatoria y agradecimientos:

En realidad cuando inicié esta maestría en el año 2019 me había planteado otro tema de investigación, en aquel momento había leído un texto de Preciado donde realizaba fuertes críticas a la anticoncepción hormonal y el control del cuerpo de las mujeres por medio de la medicina. Me desconcentró la idea de cómo las mujeres habíamos asumido esa intervención en nuestros cuerpos de manera acrítica y cómo esto se había naturalizado. No entendía mucho, sin embargo esa ignorancia me mantuvo inquieta y con curiosidad, y así di con una cuenta en Instagram de una comunicadora que se dedica a crear contenido sobre estos temas. Cada semana por medio de publicaciones, historias y videos fui entendiendo y concientizandome del tema, yo era su alumna y ella mi maestra. Por medio de una red social no solo aprendí, sino que me cuestioné muchas cosas. Pasó todo lo que debería suceder en una clase de la U o del cole, aquello era como un proceso autodidacta, entretenido e interesante.

En aquel momento no supe cómo resolver el impasse de hacer una tesis de comunicación sobre este tema y eventualmente lo cambié por las representaciones sociales del feminismo en adolescentes en colegiales, tema que nació por mi cercanía laboral con el MEP y la población adolescente. Para al final, llegar a darme cuenta que es por las redes sociales y claro está las experiencias de vida, que estos adolescentes saben que es el feminismo, y más aún ¡les importa!

El poder de las redes sociales es grande, porque puede ser una herramienta pedagógica para generar conciencia, así como me había pasado a mi con el tema de la anticoncepción hormonal, algo similar le sucede a estos/as jóvenes con el feminismo. Eso lo llegué a descubrir al terminar esta tesis, pero antes de llegar a esta conclusión me preguntaba mucho por el lugar que ocupa la institución escolar como plataforma de transformación social y su impacto en las subjetividades. Esta inquietud nace en parte gracias a la oportunidad que tuve de trabajar en la Dirección de Vida Estudiantil en el MEP y como docente en el módulo de Psicología Educativa en la UCR a la par de una gran maestra que es **Kattia Grosser**. A ella, las infinitas gracias por

abrirme la oportunidad de trabajar en estas grandes instituciones que fueron escuela, pero sobre todo por confiar y creer en mi trabajo.

Un agradecimiento especial e importante es también para el Posgrado de Comunicación, para todos sus docentes, así como compañeros y compañeras, pero especialmente a **Carlos Sandoval** por aceptar acompañarme en este proceso de tesis, pero sobretodo por dirigirme en esta tesis de manera tan atinada y desde un lugar de interés, curiosidad, humildad y respeto, también por presentarme al fascinante mundo de los estudios culturales y la comunicación social, realmente he podido aprender mucho en este proceso. A **Yanet Martínez** también mi agradecimiento por ser una de mis lectoras, por sus observaciones tan acertadas y por acercarme al tema de la pedagogía feminista, y en general el género y el feminismo, elementos claves de esta tesis.

Debido a que esta tesis nace de la articulación entre mis experiencias laborales y la academia, la dedico a todas aquellas instituciones que trabajan por la niñez y adolescencia, y sobretodo por las que dichosamente he transitado como profesional: al MEP, a la UCR, a la UNED, a UNICEF, a la Fundación Fundamentos y la Fundación Acción Joven; pero también la dedico a las mujeres con las que he trabajado en estas organizaciones, que más que jefas han sido maestras, que me han brindado la confianza de creer en mi trabajo, así como la oportunidad de disfrutarlo: **Kattia Grosser, Gina Zamora, Laura Chacón y Pamela Hidalgo**. Mujeres admirables, determinadas y poderosas que trabajan por la gente y las comunidades, haciendo de nuestro país algo mejor.

Cierro con un indispensable agradecimiento a **mi madre y a mi padre**, por todo su cariño y amor, porque siempre me han dado el espacio para crecer y aprender, porque han creído en mí, y me han dado la confianza para alcanzar todas las metas que me he propuesto.

Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Comunicación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Comunicación y Desarrollo.



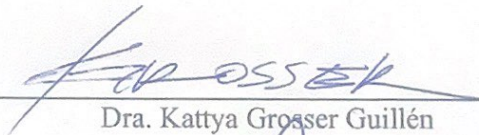
M.Sc. Diana Acosta Salazar

Representante de la Decana Sistema de Estudios de Posgrado



Dr. Carlos Sandoval García

Profesor Guía



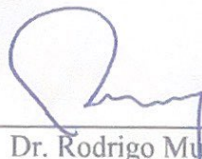
Dra. Kattya Grosser Guillén

Lectora



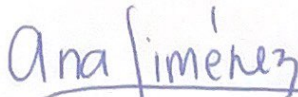
Dra. Yaret Martínez Toledo

Lectora



Dr. Rodrigo Muñoz González

Representante de la Directora del Programa de Posgrado en Comunicación



Ana María Jiménez Hidalgo

Sustentante

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria y agradecimientos	ii
Hoja de Aprobación	iii
Tabla de contenidos	v
Resumen	viii
Lista de figuras	ix
1. Introducción	1
Justificación	2
2. Estado de la Cuestión	4
3. Marco Teórico	10
La Producción de Sentido	10
Representaciones Sociales	14
Feminismo, perspectiva de género, equidad e igualdad	16
Pedagogía Feminista en América Latina y Estados Unidos	19
4. Problema	24
Objetivo General	26
Objetivos Específicos	26
5. Metodología	27
Estrategia Metodológica	30
6. Marco contextual: La disputa por el poder en la esfera pública de la educación costarricense: educación sexual y baños neutros.	39
Bajo el sombrero azul:	39
Consolidación del género en la institucionalidad:	42
La reacción neoconservadora:	47
El terreno de la educación como campo de disputa en el contexto de la coyuntura electoral 2018:	53
Conclusiones:	61
7. La dimensión institucional: las representaciones del enfoque de género y feminismo en el Ministerio de Educación Pública.	63
Introducción:	63
Enunciación del feminismo en el MEP:	66

Políticas Nacionales:	68
Enfoques o principios rectores del MEP	74
Documentos ministeriales: Malla curricular y Proyecto de Escuelas para el cambio	76
Nivel político:	83
La voz de las funcionarias: sus representaciones sobre el feminismo en el MEP.	84
Estructura de la narrativa de las funcionarias	89
Las y los actores: personajes de la narrativa	110
Destinadores: quiénes tienen el saber	99
Destinatarios: a quienes hay que enseñar	102
El centro educativo	102
La población estudiantil	105
Población funcionaria de las oficinas centrales	107
Los opositores: el enemigo que ataca al MEP	107
Conclusiones	110
8. Dimensión experiencial y grupal: prácticas, roles y relaciones en torno al feminismo en adolescentes.	113
Introducción	113
Conocimiento:	115
Lo “bueno” y lo “malo” del feminismo	116
El feminismo de antes, el de ahora y el del futuro	120
Elementos simbólicos: machismo, el aborto y la comunidad LGBT	123
Actores del discurso: religión y feminazis	126
El fenómeno de Allison Bonilla	128
Dimensión experiencial:	130
Violencia contra las mujeres	130
Acoso callejero	134
Restricciones en la vestimenta	136
Marchas feministas	139
Educación sexual	142
Redes sociales	145
Dimensión grupal: Relaciones interpersonales y grupales	146
Conclusiones:	151
9. Discusión y conclusiones:	154
La institucionalidad como marco que encuadra las representaciones sociales del feminismo.	
La relación entre los discursos institucionales y las representaciones del estudiantado.	156
Ideología de género y ofensivas antigénero	161
Temas progresistas dentro del MEP: Educación sexual.	163

Comunicación institucional	166
Lo experiencial y grupal como portador de sentido al feminismo en estudiantes:	170
Experiencias	170
Medios de comunicación: Redes sociales	172
La dimensión de grupal : eje territorial y eje generacional	178
Bibliografía	180
Anexos	190
Anexo A: Guía de entrevista a funcionarios del MEP	191
Anexo B: Guía de preguntas para los grupos focales	191
Anexo C: Fórmula de consentimiento informado para entrevistas a funcionarios MEP.	193
Anexo D: Fórmula de consentimiento informado para grupos focales.	198

RESUMEN

Las relaciones entre el feminismo y la educación formal, han permitido develar que el escenario escolar no es neutral respecto al tema de género. El feminismo disputa territorios de sentido en la cultura y el lenguaje como parte de un fenómeno cultural más grande donde lo conservador y lo liberal se enfrentan.

De este modo, se analizan las representaciones sociales de adolescentes sobre el feminismo en el contexto de la educación pública, y el Ministerio de Educación Pública por ser su ente rector. Esto implica develar el proceso constitutivo de esas representaciones (que está conformado por una dimensión contextual, experiencial y grupal) y el lugar que la institución educativa posee en este entramado.

Se trabaja con las representaciones sociales, a través de una estrategia metodológica cualitativa en donde se analizan: documentos oficiales del MEP asociados a las temáticas, entrevistas a informantes claves funcionarias del ministerio que laboran en este ámbito, y grupos focales realizados a estudiantes de cuatro colegios públicos de los niveles de décimo y undécimo año.

Los principales hallazgos son que efectivamente las ideas feministas están presentes dentro de la cultura y la base de sentidos compartidos que poseen estos/as adolescentes. Sin embargo, este feminismo ha sido accesible, no necesariamente por el MEP o por la educación que reciben en sus aulas, sino más bien por la articulación entre las redes sociales y experiencias propias de vida.

De esta forma, las y los adolescentes se apropian de un lugar dentro de los discursos progresistas, tomando como referencia el feminismo, gracias a un proceso sostenido entre la academia, la sociedad civil y el Estado. Así, los discursos de género han calado más que los escándalos antigénero o el temor infundado por la ideología de género. Esto ha producido un terreno fértil para que desde las redes sociales, las y los adolescentes confieran sentido a sus experiencias de vida, especialmente aquellas que logran tomar conciencia de la inequidad de género y de que vivimos en una sociedad patriarcal donde aún queda mucho por hacer.

PALABRAS CLAVES:

Feminismo, Adolescencia, Representaciones Sociales, Equidad de género

Lista de figuras:

Figura 1. Estrategia metodológica de la triangulación. Elaboración propia..... p. 34

Figura 2. Estrategia de análisis obtenido de Fairclough. Elaboración propia..... p.40

Figura 3. Órdenes del discurso que componen la enunciación del feminismo en el MEP. Elaboración propia..... p. 76

Figura 4. Esquema constitutivo de las representaciones sociales donde hay una dimensión contextual, experiencial y grupal..... p.175



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, _____, con cédula de identidad _____, en mi condición de autor del TFG titulado _____

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. **SI** **NO** *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

1. Introducción

El escenario escolar no es neutral respecto al tema de género. El sexismo, la discriminación hacia la mujer, el machismo y la inequidad de género se hacen presentes en la educación formal por medio del currículo, las políticas educativas, el lenguaje y las representaciones de roles de género en los textos escolares. La reacción del feminismo en este campo ha sido develar, denominar y denunciar la ausencia de las mujeres en la formulación de la educación, y todas las problemáticas recién mencionadas (Barffusón, Revilla Fajardo, y Carrillo Trujillo, 2010).

El feminismo¹ posee una importancia política, de conciencia social y de transformación en la educación, sin embargo no se conoce actualmente su divulgación en las aulas. ¿Son las y los adolescentes escolarizados conscientes de la invisibilidad, la exclusión y la violencia que sufren solo por ser mujeres?, ¿cómo entienden la equidad de género no solamente en el ámbito educativo, sino en todas las dimensiones de sus vidas?

De estas preocupaciones surgen las interrogantes que dan pie a esta tesis. Por lo tanto, en esta investigación se pretende analizar las representaciones sociales sobre el feminismo en adolescentes, en el contexto de la educación pública, y el Ministerio de Educación Pública por ser su ente rector.

Se trabaja con las representaciones sociales, porque estudiar la representación social de un objeto como el feminismo permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad (Araya Umaña, 2003). A su vez, son un elemento teórico que permite la reflexión de los procesos de comunicación social e investigación en el campo (Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018).

En el fondo, se juega una lucha por el sentido y el significado que genera un proceso de comunicación entre diferentes grupos como el progresista y el conservador, que procuran

¹ Para esta tesis se va a utilizar el término de feminismo en singular a pesar de que se reconoce la diversidad de los feminismos que existen. La razón de esta decisión es que no es motivo de esta tesis desarrollar dichas diferencias debido a que las representaciones sociales se construyen en torno al vocablo feminismo, porque corresponden al conocimiento popular o cotidiano que las personas le dan al uso de la palabra. Además, no se conoce si adolescentes en secundaria manejan el significado en torno a esta pluralidad, aspecto que queda fuera de los alcances de esta tesis.

acentuar el lenguaje de tal manera que sus voces, experiencias y valores sean legítimos (Sandoval, 2019). Tal y como lo plantea Sandoval (2019), estas voces sociales están históricamente situadas, en condiciones desiguales de recursos materiales y simbólicos de poder, que en este caso se disputan los significados del feminismo y sus representaciones sociales en jóvenes de nuestro país.

Para llevar esta investigación se utiliza una estrategia metodológica cualitativa en el análisis del discurso de tres textos: documentos oficiales del MEP asociados a las temáticas, las transcripciones de entrevistas a informantes claves funcionarios/as del ministerio que laboran en este ámbito, y por último las transcripciones de los grupos focales realizados a estudiantes de cuatro colegios públicos de los niveles de décimo y undécimo año.

Justificación

Resulta relevante conocer cuáles son las representaciones sociales del feminismo y su movimiento social, presentes en los escenarios de la educación secundaria pública de nuestro país. Porque, entendiendo el feminismo como una concepción del mundo, un movimiento político y una práctica en torno a la libertad y los derechos humanos, implica transformaciones en las relaciones de género y la abolición de la sociedad patriarcal (Ochoa, 2018). Este permitiría tomar conciencia de la inequidad, la violencia que esta produce, y quitar el velo de igualdad entre hombres y mujeres. También es primordial para que las nuevas generaciones de mujeres, desde su adolescencia, luchen por mejorar sus condiciones, su calidad de vida y asegurarse el acceso a oportunidades. Así como trabajar para un futuro más equitativo en cuanto a las relaciones entre los hombres y las mujeres, que a largo plazo puede prevenir problemas más graves como el femicidio (Sagot, 2017).

De esta forma, la perspectiva adoptada para esta tesis, es que el feminismo, en su práctica política y su ejercicio teórico, aboga por revelar las injusticias de las mujeres en todos los campos, incluido el de la educación, y ha logrado importantes alcances para el desarrollo de las mujeres en nuestro país.

Por ello se relaciona el feminismo al campo de la educación, porque este último juega un papel fundamental en la socialización ya sea para la desigualdad y la jerarquización entre

hombres y mujeres (Castillo Sánchez y Gamboa Araya, 2013), o como plantea hooks² (2014) el aula es un lugar para la lucha política y el cambio, siendo que la enseñanza y el aprendizaje tienen el potencial de liberación.

Analizar las representaciones sociales del feminismo en adolescentes es importante para conocer los sentidos y los significados que ellas y ellos le otorgan al tema. Esto brinda insumos para posibles intervenciones en el campo educativo, que coincidiendo con Barffusón et al. (2010) este es un espacio idóneo para llevar a cabo una transformación social alcanzando a más sectores de la población.

En cuanto al Ministerio de Educación Pública, resulta aún más relevante conocer las representaciones sociales del feminismo en la educación porque, por ejemplo, el vocablo ni siquiera lo refieren los programas de afectividad y sexualidad y rara vez se menciona en los proyectos de equidad de género, ni tampoco forma parte del plan de trabajo de la Unidad para la promoción de la igualdad de género del despacho de la ministra. ¿Por qué se omite utilizar la palabra feminismo?, ¿cómo se comunica el feminismo en los colegios, en la población adolescente, en docentes y en el MEP?, ¿reconocen las y los adolescentes de colegios públicos algunas luchas claves que se dan desde el feminismo? y ¿Qué tan presente está el concepto en las aulas de nuestro país?

Por otra parte, en el campo de la comunicación es importante analizar las representaciones sociales del feminismo que corren en los contextos educativos y en las aulas, a lo largo de todo el país por varias razones. Primero para aportar a la disciplina modelos de comunicación participativa, donde se afirme la democratización en todos los niveles, especialmente el de las estudiantes que continuamente son invisibilizadas, y así sean capaces de discernir qué es lo mejor para su grupo (Servaes, 2000). En segundo lugar, para contribuir desde la dimensión comunicacional a estrategias donde se conquisten espacios de expresión antes inexistentes, por medio de la comunicación popular, horizontal, dialógica, alternativa, participativa y endógena (Gumucio-Dagron, 2011). Finalmente porque las representaciones sociales en la acción comunicativa son una serie de intercambios significativos, que responden a una lucha de poderes, a una pugna de diferentes grupos sociales que buscan posicionar sus idearios y su representación por medio de interpretaciones, negociaciones y apropiaciones

² La autora bell hooks presenta su nombre en minúsculas, por lo tanto su apellido aparecerá en minúsculas cada vez que sea citada.

(codificaciones) (Caloca, 2015), que en este caso se presenta entre los grupos más conservadores de carácter religioso y los progresistas que abogan por los derechos humanos.

Por último, forma parte de esta justificación la experiencia adquirida en la coordinación de un modelo de salud mental comunitaria en el Ministerio de Educación Pública, en el que se trabaja con estudiantes de las zonas rurales y urbanas más vulnerables de nuestro país. Ahí se visualizó al trabajar el tema de género y sexualidad con los estudiantes de séptimo año, que corre por ellos y ellas la reproducción de los discursos que naturalizan la violencia y el control de la mujer por parte del hombre, y se valida el machismo, así como la discriminación hacia las mujeres. Los efectos más destacados de esta problemática se reflejan en las relaciones de pareja de las adolescentes donde son extorsionadas por sus pares o forman parte de relaciones impropias. No esperábamos encontrar este panorama tan crudo, sin embargo, otro hallazgo que llamó la atención fue enterarme que la palabra feminismo sí tenía cierta circulación en sus diálogos y que el tema de la equidad de género no les era ajeno, muy a diferencia de mi propia experiencia colegial. De ahí surge la inquietud por conocer cuál es el acercamiento que poseen las nuevas generaciones respecto a estos temas y cómo se posicionan frente a esta realidad en las aulas de secundaria, ámbito donde casi no hay investigaciones al respecto.

2. Estado de la Cuestión

Este apartado presenta los resultados de la revisión bibliográfica de investigaciones académicas relacionadas con el tema de las representaciones sociales del feminismo en los adolescentes. Se efectuó una revisión de la literatura a partir de palabras claves como género, feminismo, educación y representaciones sociales, utilizando la bases de datos de Jstor, EBSCOhost, Redalyc, Scielo, Dialnet y en revistas académicas de universidades públicas como Actualidades Investigativas en Educación - Revista UCR.

Los hallazgos de esta búsqueda permitieron organizar la información en dos categorías: una general sobre el panorama del género y la educación y la relación con el feminismo; la segunda es sobre el rol de docentes respecto al tema de género a partir de tres investigaciones realizadas en nuestro país, que a su vez permitió acercarse al estado de la educación y enfoque de género en el MEP.

Un descubrimiento importante producto de esta revisión bibliográfica es la coincidencia en las investigaciones con respecto a que el escenario educativo no es neutral respecto al género.

Estudios como el de Barffusón et al. (2010), Camacho Brown y Watson Soto (2007), Castillo Sánchez y Gamboa Araya (2013), González Suárez (2011), Villarreal Montoya (2011) que se discuten a lo largo de este estado de la cuestión, desarrollan las diversas formas en las que históricamente se ha manifestado el sexismo, la discriminación, el machismo y la inequidad de género en las aulas escolares. En este sentido, una contribución fundamental del feminismo en la educación, es revelar “que aún existe, para las mujeres un grado de invisibilidad, discriminación, exclusión y, en muchas ocasiones, violencia simbólica hacia ellas” (Barffusón et al., 2010, p. 372). Este aporte se configura como una especie de cuarta categoría que corre transversal en la presentación de estos artículos y muy valioso para introducir las categorías que se desarrollan a continuación.

Género y Feminismo en la Educación: Una Dificultad

Existe una vasta producción sobre el enfoque de género y equidad en el contexto educativo, pero no así del feminismo. Hay un debate entre estos dos conceptos que no se explicita en ninguno de los artículos, porque a pesar de ser mencionados, nunca se especifica la relación entre ambos, ni se abordan con claridad sus diferencias. Por lo tanto, como si fueran dos mundos diferentes, en los estudios sobre la perspectiva de género prácticamente no se nombra el feminismo. Esto demuestra que existe un vacío en las investigaciones sobre el feminismo en las aulas escolares.

En este apartado se verán dos estudios sobre género y otros dos sobre feminismo. El primero es sobre “La vinculación de la educación y género” de Castillo Sánchez y Gamboa Araya (2013) publicado en la revista del INIE de la UCR. En términos generales, “este ensayo pretende abordar la vinculación existente entre el papel de la educación y el rol del género a través del abordaje de temas como las relaciones sexistas en la educación, las formas de discriminación y la transversalización de género en la educación.” (p.1) Plantea que el sexismo se refleja en el currículo, en las políticas educativas que definen qué se enseña, en el lenguaje y en los textos escolares que representan los roles de hombres y mujeres. También señala los múltiples modos en que a las mujeres se les discrimina en la educación, proporcionando varios ejemplos; y subraya que el sistema educativo se diseñó desde los hombres y para los hombres, siendo uno de sus fines la reproducción de la masculinidad.

Castillo Sánchez y Gamboa Araya (2013) concluyen que: “Surge, entonces, la necesidad de realizar investigación orientada a analizar la interacción en el aula y la forma de “entender” el

currículo escolar desde otra perspectiva” (p. 15). Conclusión relevante para esta tesis, porque valida la importancia de producir investigaciones que incorporen a la población estudiantil.

Por otra parte, un segundo artículo también realizado en nuestro país, es el de Araya Umaña (2003) sobre las políticas educativas de género. Aunque este no sea un trabajo reciente y consciente de que el escenario de estas políticas ha cambiado desde entonces, el texto realiza aportes significativos para la comprensión de la materia porque posiciona la importancia del tema de género en la agenda estatal.

Araya Umaña (2003) plantea la política educativa como una política pública y analiza cómo estas se gestan en nuestro país. Señala que quienes elaboran las políticas educativas son un grupo pequeño y restrictivo impulsados desde la cúpula magisterial del MEP, alegando una participación democrática nacional en su ejecución, pero que en realidad no ocurre tal cosa desde la génesis de las reformas. No obstante, hay otros entes o instituciones sociales que ejercen presión y logran infiltrarse como la Iglesia Católica en el caso de Costa Rica, así como organismos financieros internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional.

Otro valioso aporte del artículo lo establece la revisión del marco normativo nacional sobre la equidad de género en la educación pública, cuya autora realiza un importante repaso histórico. De ahí toma como ejemplo un proyecto específico del MEP respecto a equidad de género, donde señala que una de las limitantes fue el centralismo, es decir la ausencia de la participación del estudiantado y de las familias en las distintas etapas de ejecución del subproyecto. Se reitera, nuevamente, la importancia de la voz estudiantil para estos procesos, donde continuamente se les ha excluido.

Respecto a los artículos sobre feminismo no se encontró ninguno que investigara cómo las instituciones educativas se posicionan frente a este, ni tampoco sobre las actitudes y predisposiciones del personal docente para abrir el tema en el espacio de la clase.

Lo más relacionado con los temas de educación fue el estudio de Barffusón et al. (2010) titulado Aportes feministas a la educación, único en esta revisión bibliográfica porque se ocupa directamente del feminismo en el contexto escolar. Los autores realizan un repaso teórico sobre cómo ha sido la educación en términos de género-y los principales aportes de la teoría feminista en esta área. Remarca históricamente la ausencia de las mujeres en la educación: “Para el ámbito educativo, la teoría feminista propone señalar el androcentrismo existente y la exclusión o el tope

de posibilidades de crecimiento personal, profesional y de ascenso a puestos directivos en la administración y en la academia, lo que se ha denominado el “techo de cristal” (p.372).

Pero el artículo no se limita a exponer la problemática, sino que explica cómo ha de ser una educación con perspectiva de género y el cambio que produciría. Justifica la importancia del feminismo en la educación, lo menciona por ejemplo cuando en las conclusiones plantea:

Una educación con perspectiva de género contribuirá a que se cuente con un nuevo tipo de ciudadanos, conocedores de sus derechos y obligaciones, comprometidos por defender un contexto social en el que la equidad de género y las diversidades sexuales sean la condición ética de una realización personal y social. (Barffusón et al., 2010, p. 373)

En este trabajo tampoco queda del todo clara la distinción entre feminismo y la perspectiva de género; sin embargo, en algún momento y sin mucha profundización sugieren que el género es una categoría y aporte del feminismo.

Estos tres estudios coinciden en que la institución educativa se convierte en el espacio más importante para la socialización de género y prácticas equitativas. Además, analizan cómo se presenta el sexismo y la discriminación de las mujeres en la educación.

Finalmente, un segundo texto sobre el feminismo es el de Gómez-Ramírez y Reyes Cruz (2010), cuyo aporte es muy valioso al explicar la resistencia y estigmatización respecto al vocablo feminismo, así como la situación sociocultural donde fluye el desprestigio y la ridiculización asociado a las posiciones feministas y al velo de la igualdad que impide a las mujeres ver la opresión. Abordan los elementos que influyen en el desencanto de las jóvenes por el feminismo, las razones del interés por el mismo y debaten sobre la continuidad del movimiento en México. Las entrevistadas, cuatro feministas entre 21 y 29 años, poseen una percepción que cada vez más mujeres jóvenes se alejan del feminismo a diferencia del pasado y que en la actualidad asumirse como feministas no es fácil para ellas, porque trae costos personales y familiares.

Este artículo también cubre la situación del feminismo en la academia universitaria, en el desempeño laboral y profesional, en los movimientos sociales y en los espacios comunitarios religiosos. Sin embargo, no analizan el sistema educativo escolar, ni en la educación secundaria: población de interés en esta tesis.

Se concluye que efectivamente no hay investigación sobre el feminismo y adolescencia en el escenario escolar y que las investigaciones realizadas en el contexto costarricense sobre la

perspectiva de género, poseen más de 10 años de antigüedad, (2011 la fecha más reciente), por lo que se requiere una actualización.

Género y Educación: Realidad Docente en Costa Rica

Las tres investigaciones que se exponen en este apartado se encuentran dentro de un marco común: el tema de género y educación en nuestro país; pero, con la particularidad de que refieren la perspectiva de las y los docentes.

Como resultante, se repite en los tres artículos las carencias de la población docente respecto a la formación, la capacitación y el abordaje del género con el estudiantado. En este sentido tanto las universidades como el MEP les han fallado, pero especialmente en relación con el MEP se evidencia una dificultad en la comunicación de sus política educativas respecto al género y la posición oficial del ministerio.

Los dos aspectos anteriores hacen que las y los docentes no cuenten con herramientas para trabajar el enfoque en las aulas. Por lo tanto, estos/as profesionales quedan excluidos/as de las nuevas agendas de género que pretenden las autoridades.

De esta forma, se comienza el análisis con Camacho Brown y Watson Soto (2007) que reflexionan sobre equidad de género y educación inicial. Es un estudio teórico enfocado en la educación preescolar, el cual plantea la importancia de iniciar con los temas de equidad de género desde las edades más tempranas. A su vez, el artículo propone una serie de acciones específicas valiosas para construir relaciones equitativas de género desde la educación en la primera infancia.

Respecto a las y los docentes, Camacho Brown y Watson Soto (2007) señalan la responsabilidad de estos/as para promover la equidad de género: “Una forma de erradicar de las aulas esta reproducción de inequidades, es por medio del uso del enfoque de género, el cual implica para la población docente no sólo sensibilización y concientización, sino también la capacitación.” (p.39).

Villarreal Montoya (2011) llega a la misma conclusión con su estudio, que a diferencia del anterior, si trabaja con una muestra de profesores/as en el cantón de San Carlos. Su investigación consiste en conocer “los alcances de la incorporación de la perspectiva de género en el quehacer del orientador” (p.49) y en su desempeño laboral.

Utiliza un cuestionario de preguntas abiertas, un grupo focal, y análisis de la información a través de técnicas de reducción de datos y exposición. Encuentra que para estos/as

orientadores/as el tema de género no fue abordado en sus formaciones universitarias, y por ello se les dificulta incluirlo en sus clases. Descubre, a su vez, que las orientadoras mujeres conciben diferente la profesión de los hombres orientadores. No obstante, en forma general, si manejan los conceptos básicos de la perspectiva de género como machismo, equidad e inequidad genérica, pero no los de feminismo, sexismo, entre otros, y las docentes concluyen en la necesidad de una política educativa al respecto para incorporarla en su trabajo.

Las carencias en el personal docente, al igual que en los dos artículos anteriores, aparecen también en León León, Bolaños Bolaños, Campos Granados, y Mejías Rodríguez (2013) sobre los programas educación para la afectividad y la sexualidad integral, evidenciando que hay vacíos en la formación de los docentes y los estudiantes por falta de confianza de las y los profesores no abordan estos temas.

Estos documentos permiten conocer el contexto del MEP en referencia a este tema, que resulta clave para el análisis de la educación pública en nuestro país. Por ejemplo, respecto a las políticas educativas, los docentes de San Carlos alegan su inexistencia aunque estas existen. El problema radica en la comunicación entre las oficinas centrales (desde donde se elaboran) y los centros educativos. Al respecto, Araya Umaña (2003) plantea que: “El MEP es una institución en la que se mantienen estructuras desiguales y rígidas entre las altas jerarquías, personal administrativo, docentes y alumnas/os y ello produce que las acciones marchen en forma lenta o bien solo queden en el plano de la formulación” (p.24). Esto es importante porque revela los vacíos por parte del MEP en la formulación de proyectos sobre equidad de género, que excluye la participación de las/ los docentes y de las/los estudiantes.

Síntesis

Las investigaciones sobre esta temática demuestran que las aulas son el escenario para la reproducción del patriarcado, la subordinación de la mujer, su discriminación, exclusión y violencia. Que un aporte del feminismo ha sido develar ese velo de igualdad y que en definitiva se excluye de los currículos oficiales, de las y los docentes y de las políticas educativas. Además, se desconoce cuáles son las representaciones sociales que poseen los adolescentes del sistema de educación pública sobre el feminismo y la equidad de género.

Finalmente, se evidencia un vacío en la investigación desde el campo de la comunicación, porque los artículos presentados en este estado de la cuestión se realizaron desde

disciplinas como psicología, orientación, antropología y por supuesto los estudios de género y feminismo.

3. Marco Teórico

La Producción de Sentido

La relación dialéctica entre el sistema cultural, el conflicto y el control social, en el marco del tema de esta tesis es fundamental para analizar el proceso social correspondiente a la atribución del sentido a la realidad, al desarrollo de una cultura, las prácticas sociales compartidas y las áreas comunes de significados (Wolf, 1987).

Con Stuart Hall, uno de los principales proponentes de los Estudios Culturales, vemos como en el lenguaje y la cultura se escenifican las luchas por el sentido; que el sentido es un objeto de disputa, y que esa tensión se puede analizar por medio de la cultura, las representaciones, las ideologías, el campo ideológico y la hegemonía, que permitirá constatar un fenómeno cultural más grande y general donde lo conservador y lo liberal se disputan territorios, el feminismo es un ejemplo de ello.

La noción de representación que elabora Hall (2010) funciona como punto de partida, sienta las bases para los otros conceptos de cultura, ideología y hegemonía que se desarrollan en este apartado. En su versión más simple, la representación es la producción del sentido de los conceptos en nuestra mente mediante el lenguaje.

...es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están en lugar de las cosas, o las representan. (Hall, 2010, p. 447)

Esta labor de construir sentido se lleva a cabo mediante dos sistemas (procesos) de representación: uno que organiza conceptos individuales estableciendo relaciones complejas entre los mismos; y el lenguaje que permite intercambiar esos sentidos y conceptos, es decir comunicar. Las palabras, sonidos o imágenes que portan sentido se denominan signos, que a su vez deben ser interpretados: “la relación entre las cosas, conceptos y signos está en el corazón de la producción de sentido dentro de un lenguaje. El proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto es lo que denominamos representaciones” (Hall, 2010, p. 450).

No es el mundo material quien porta el sentido, sino el sistema de lenguaje y representación, los actores sociales, y la función simbólica del signo. Por su parte, los códigos establecen la relación de traducibilidad entre conceptos y lenguajes que son el resultado de un conjunto de convenciones sociales, fijadas socialmente, en la cultura (Hall, 2010).

La concepción de cultura, nos explica Hall (2006), se va construyendo dentro de los Estudios Culturales sobre la base de los paradigmas culturalista y estructuralista. Respecto a la primera, la impronta culturalista asume la cultura tanto en el ámbito de las ideas como en el de las prácticas sociales, es una forma de vida: “la suma de todas las descripciones disponibles a través de las cuales las sociedades confieren sentido a, y reflexionan sobre, sus experiencias comunes” (Hall, 2006, p. 236) que son democratizadas y socializadas. Dicho en otras palabras, la cultura no es una práctica, ni la descripción de hábitos y costumbres, sino la imbricación de todas las prácticas sociales y la suma de sus interrelaciones.

Por otra parte, el paradigma estructuralista viene a incorporar el concepto de ideología a esta elaboración, ya que sus discusiones han sido articuladas en torno a este concepto, proveniente de un linaje marxista. De aquí Hall (2006) retoma el trabajo sistemático de Levi-Strauss sobre la cultura que la conceptualiza como

...las categorías y los marcos de referencia del pensamiento y el lenguaje a través de los cuales las diversas sociedades hacen la clasificación de sus condiciones de existencia, sobre todo las relaciones entre el mundo humano y el natural... pensó acerca de las maneras y las prácticas mediante las cuales estas categorías y estos marcos de referencia eran producidos y transformados...como la “producción del sentido”: eran, antes que nada, prácticas significadoras. (Hall, 2006, p. 244)

Reiteradamente, aparece la producción del sentido como eje articulador y central, por ello se complementa con el planteamiento de Hall (2010) que la cultura se construye sobre la base de

sentidos compartidos, que permiten construir mundos sociales para habitar en conjunto. La cultura abarca un mismo universo conceptual y lingüístico, se trata de cómo los conceptos e ideas se traducen en lenguaje que hace referencia al mundo.

Ahora bien, respecto a la ideología, Hall (1998) recurre a Althusser, quien definió las ideologías como sistemas de representación donde hombres y mujeres viven sus relaciones imaginarias con las condiciones reales de la existencia. Con sistemas de representación se refiere a los sistemas de significado por los cuales representamos el mundo, por ello su carácter es discursivo y semiótico: “el conocimiento ideológico es el resultado de prácticas específicas: las prácticas involucradas en la producción de significado.” (p.207)

En esas prácticas sociales es donde se materializan las ideas o eventos mentales, que aparecen en forma de rituales en instituciones vinculadas con aparatos sociales y que a su vez se manifiestan como fenómenos sociales a través del lenguaje. Hall (1998) recuerda que “lo social nunca está fuera de lo semiótico...no hay práctica social fuera de la ideología.” (p.207)

Ante esto, las ideologías no pueden ser ideas simples, porque operan en cadenas discursivas, campos semánticos y formaciones discursivas, que están constantemente en interacción dentro del campo ideológico. Por ello Hall (1998) no está de acuerdo con la noción de que exista una ideología dominante y una ideología subordinada, sino que más bien es un complejo juego de discursos y formaciones ideológicas.

Otro punto que destaca Hall (1998) sobre la ideología de Althusser es que dichos sistemas de representación son vividos por las personas en el marco de una cultura que posee significados y representaciones tal y como se desarrolló anteriormente. Antepuesto a un estrato meramente orgánico o real, las ideologías se viven de acuerdo a la capacidad de cada sujeto por conferir de sentido las condiciones de su existencia.

También, en su teoría de la ideología Althusser asume la cuestión de la subjetificación y subjetivación, es decir “que toda ideología funciona a través de la categoría del sujeto, y que es sólo en la ideología y para ella que los sujetos existen” (Hall, 1998, p. 205). Hay procesos, plantea Hall (1998), de efecto subjetivo que deben ser explicados, por ello se inquieta con la pregunta sobre ¿cómo una persona adopta un lugar dentro de una ideología particular?

Cada quien de acuerdo con Hall (1998), habita discursos ideológicos que nos esperan incluso desde el momento de nacimiento, somos hablados desde allí, e invitados a habitarlos para

encontrar nuestro lugar. En este sentido Althusser incluso se remite a procesos inconscientes para su explicación, que en palabras de Hall (1998):

Esto sugiere que somos llamados o convocados por las ideologías que nos reclutan como sus “autores”, su sujeto esencial. Somos constituidos por los procesos inconscientes de la ideología, en aquella posición de reconocimiento o fijación entre nosotros y la cadena de significantes sin la cual ninguna significación del contenido ideológico sería posible (p.205).

Finalmente sobre el tema de la ideología, rescato de Hall (1998) que quienes trabajan en los medios de comunicación producen, reproducen y transforman el campo de la representación ideológica, es decir que mantienen una relación diferente que otros agentes, pero que sin embargo no dejan de estar inscritas por la ideología.

Por otra parte, hablar de ideología, implica sin duda remitirse al campo ideológico que “es un campo de constitución, regulación y lucha social relativamente autónomo. No está libre o independiente de determinaciones” (Hall, 1998, p. 218). Supone un proceso que tiene consecuencias y efectos en la reproducción ideológica y la formación social entera. Es donde tiene lugar una lucha ideológica que consiste en “intentar ganar algún nuevo conjunto de significados para un término o categoría existente, desarticulándolo de su lugar en una estructura signifiante” (p.217).

Hall (1998) sostiene que al ingresar a un campo ideológico se elige cualquier representación o idea que activan toda una cadena de asociaciones connotativas. En este ejercicio dichas representaciones y asociaciones se desafían unas a otras mediante un repertorio común y compartido de conceptos, donde se articulan y desarticulan.

Determinados grupos sociales enfrentan una lucha para ganar el consentimiento de otros sectores, con el fin de lograr una ascendencia tanto en lo ideológico como en lo práctico. Esta forma de poder es la hegemonía (Gramsci citado en Hall, 2010).

Para abarcar el concepto de hegemonía, Williams (1988) otro autor de los estudios culturales, se remite a Gramsci por que es en la obra de este donde el concepto adquiere un sentido más significativo. La hegemonía incluye los conceptos de cultura e ideología, pero va más allá de estos, porque

La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones

definidas que tenemos de nosotros mismos y nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores -fundamentales y constitutivos- que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por lo tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de la gente de la sociedad. (Williams, 1988, p. 131)

Es decir, aquí se interpreta la hegemonía como un proceso social vivido y organizado por significados y valores que por definición son dominantes pero no de un modo total o exclusivo. Esto es importante porque es preciso hacer una diferenciación entre dominio y hegemonía. Mientras que la primera se expresa en formas directas, en ocasiones por medio de coerción, la hegemonía incluye las fuerzas activas sociales y culturales, como un complejo efectivo de

...experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y presiones específicas y cambiantes... no se da de modo pasivo como una forma de dominación. Debe ser continuamente renovada, recreada, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias. (Williams, 1988, p. 134)

Es por esta constante tensión y dinamismo, que en el análisis de la hegemonía se suma el concepto de hegemonía alternativa el cual aporta elementos reales y persistentes de la práctica. En el análisis cultural, Williams (1988) propone hablar de lo hegemónico antes que de hegemonía y de lo dominante en lugar de dominación. Así lo hegemónico se comprende como un proceso activo, formativo y sobre todo de transformación.

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales es un concepto que nace de la sociología con Durkheim, y posteriormente es retomado por Moscovici para llevarlo al campo de la psicología social, donde evoluciona a una teoría. Denise Jodelet, como discípula de Moscovici lo desarrolla haciendo aportes fundamentales que se plantean en este apartado.

Para comenzar, “toda representación social es representación de algo o alguien” (Jodelet, 1986, p. 475) es el representante mental de un objeto, persona, acontecimiento o idea, que se asocia con un símbolo y un signo. Quiere decir, plantea Jodelet (1986) que la representación social no es el duplicado de lo real, ni de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la objetiva del sujeto, es más bien la relación con el mundo y las cosas.

Dicho esto, para Jodelet (1986) las representaciones sociales se presentan como imágenes que condensan significados y sistemas de referencia que ayudan a comprender e interpretar lo que sucede y dar sentido a lo inesperado.

Todo lo anterior permite que las representaciones sociales produzcan una forma de conocimiento que Jodelet (1986) vincula con el sentido común, esta interpretación de la realidad cotidiana que desemboca en un conocimiento social, espontáneo, ingenuo, natural, que en sentido más amplio es una forma de pensamiento social por oposición al pensamiento científico. Es social porque responde a un contexto, se da a través de la comunicación, a través de un bagaje cultural y “a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencia sociales específicas” (p. 473)

Tal y como demuestra la teoría, esta recoge una importante impronta social así como la aprehensión del sujeto en sus esquemas mentales, por ello para Jodelet (1986) las representaciones sociales se sitúan en un punto donde “se intersectan lo psicológico y lo social” (p.473). Ya que implica un conocimiento que parte de experiencias subjetivas, informaciones y modelos de pensamiento que se reciben a través de la tradición, la educación y la comunicación social “de este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (p.473).

En el contexto de esta tesis, las representaciones sociales cobran relevancia en la medida en que, para su construcción participan procesos sociales y psicológicos simultáneamente. Jodelet (1986) lo formula en términos de ópticas o enfoques que participan de la construcción de las representaciones sociales, que son los siguientes:

1. Participación de actividad cognitiva que presenta una dimensión de contexto y otra de pertenencia (modelos provenientes de ideologías transmitidas en la sociedad).
2. El sujeto como productor de sentido, el sentido que da a su experiencia en el mundo “la representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada” (Jodelet, 1986, p. 479) donde interviene lo imaginario.
3. La práctica discursiva de los sujetos, es decir el discurso, proviene de la situación de comunicación, la pertenencia social y la finalidad de su discurso. La práctica social que ocupa una posición social “el sujeto produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa” (p.479)

4. El juego de las relaciones interpersonales, de los grupos, que modifica las representaciones que sus miembros tienen de sí, de otros grupos y de su grupo.
5. La reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecido, de visiones estructuradas por ideologías, mismas que se encuentran sobre la base de la actividad representativa.

La descripción sobre cómo se construyen las representaciones sociales proporciona insumos para eventualmente conocer determinadas representaciones sociales de ciertos grupos, especialmente en el contexto de una investigación. Pero también para comprender cómo el campo de la comunicación juega un rol participativo en esta teoría.

Al respecto Rubira-García y Puebla-Martínez (2018) remarcan la importancia del contexto de la comunicación cuando de representaciones se trata, porque “los medios de comunicación de masas y las instituciones son considerados los espacios de desarrollo por excelencia de las representaciones en la vida cotidiana” (p.152).

Feminismo, perspectiva de género, equidad e igualdad

Es necesario realizar una discusión respecto a las nociones de feminismo, género, teoría de género, análisis de género y perspectiva de género para establecer las relaciones entre los conceptos, y entender el significado de sus usos, o por lo menos su procedencia. Ya que comprender el surgimiento de cada uno y su empleo tanto en el ámbito teórico-filosófico, como en el institucional burocrático, permite poseer un panorama más amplio sobre sus efectos en el campo de las representaciones sociales.

Hacer una descripción o definición sobre el feminismo no es tarea sencilla debido a la variedad en propuestas, así como las tensiones de los feminismos que provienen de las diferentes regiones del mundo, por ello se rescata el esfuerzo de Ochoa (2008) al plantear el feminismo por una parte como una filosofía, ética, pensamiento científico, concepción del mundo y de la vida, y por otra un movimiento social y político, incluso una cultura y práctica en torno a la libertad, la igualdad, la autonomía, la democracia, los derechos humanos para la transformación de las personas, el cambio social, político, cultural, epistemológico de las relaciones de género, y la abolición de la sociedad patriarcal. Por ser el feminismo una teoría, implica un modo de entender la realidad, y comprender las formas de transformar la sociedad donde se articule una liberación de las mujeres en términos de la distribución y estructura del poder.

Por otra parte, la categoría de género también porta su complejidad, y sus usos pueden problematizarse cuando se reduce a una versión descriptiva más que analítica. Para explicar esto, Scott (2008) en su análisis contextual e histórico sobre los usos del género plantea que el interés por el género inicia a finales del siglo XX, cuando las feministas estadounidenses comenzaron a emplear el término en un sentido más literal para referirse a la organización de las relaciones sociales entre los sexos, rechazando así implícitamente las explicaciones biológicas. Lo cual también conlleva a visibilizar un nexo entre las mujeres y los hombres, y que ambos mundos no están separados o aislados.

Pero en este sentido, también el género fue utilizado como equivalente o sinónimo de “mujeres” en el campo del conocimiento para adquirir aceptabilidad política y seriedad académica en los trabajos e investigaciones. Esto porque, de acuerdo a Scott (2008), utilizar género suena más neutral y objetivo que las mujeres:

...parece que el término encaja en la terminología científica de las ciencias sociales y, en consecuencia, se distancia de las políticas del feminismo, supuestamente estridentes... género no conlleva necesariamente la declaración de igualdad o poder ni tampoco nombra a la parte demandante (y hasta ahora invisible). (p. 52)

En otras palabras, decir historia de las mujeres es hacer una declaración política de las mujeres como sujetos históricos válidos, en cambio el término género “incluye a las mujeres pero no las nombra, y así da la impresión de que no plantea un problema crítico”(Scott, 2008, p.52). En términos similares, Lagarde (1999) plantea que convertir el término a un homólogo de la mujer, fragmenta su uso, y que la categoría se subvierte cuando se institucionaliza y burocratiza, porque al convertirla en algo neutro y casi caritativo, pierde su dimensión filosófica con capacidad analítica y explicativa.

De acuerdo a Scott (2008) estos empleos de la palabra género son de carácter descriptivo, y corresponden a una faceta de “búsqueda de la erudición feminista por la legitimidad académica en la década de los ochenta.” (Scott, 2008, p.52) y que aunque este uso afirme el carácter social de las relaciones entre los sexos, no explica porque estas relaciones se han construido de esta manera, ni incluye su funcionamiento, ni tiene el poder analítico para cambiar los paradigmas históricos existentes.

Para traspasar estas limitaciones, Scott (2008) amplía la definición del género a otra faceta analítica en donde agrega a la definición, además del carácter social relacional de los sexos (recién visto), las relaciones simbólicas de poder.

...el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder. Sería mejor decir que el género es un campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder. El género no es el único campo, pero parece que ha sido una forma persistente y recurrente que ha hecho posible la significación del poder en occidente. (p.68)

Es decir, hay conexiones explícitas entre género y poder, que anteceden a las relaciones simbólicas de poder. “El género se refiere a la oposición hombre/mujer, pero al mismo tiempo también establece el significado de esta.” (Scott, 2008, p.73). Además el género implica varios elementos interrelacionados como los símbolos que evocan múltiples representaciones, los conceptos normativos e incluso la identidad subjetiva (psicoanálisis).

Otros factores que se asocian a género, es el empleo de: teoría de género, perspectiva o enfoque de género y análisis de género. La perspectiva de género se basa en la teoría del género y de acuerdo a Lagarde (1999) se inscribe en un paradigma teórico que es el histórico crítico, y un paradigma cultural que es el feminismo. Mientras que el análisis de género es la síntesis entre la teoría y la perspectiva de género.

Entonces, **la teoría de género** analiza las construcciones históricas en torno al sexo de las personas y las atribuciones simbólicas que les corresponden. Ubica a las mujeres y hombres en sus circunstancias históricas, construidos socialmente, productos de la organización social de género, para dar cuenta de las relaciones de producción y reproducción social en espacios de construcción de género.

Por su parte, la **perspectiva de género** de acuerdo a Lagarde (1999) es una de las fórmulas sintéticas de avance de las concepciones feministas acerca de las relaciones entre mujeres y hombres, desarrollo y democracia, ubicándola así en el paradigma del desarrollo humano. Y hace la salvedad de que puede ser distorsionada cuando se utiliza exclusivamente para “analizar a las mujeres y desarrollar programas con ellas, aun cuando la teoría de género permite analizar, comprender y develar a los hombres” (p.24). Porque también la perspectiva de género plantea preguntas sobre la organización patriarcal del mundo, y como las condiciones femenina y masculina afectan la vida de hombres y mujeres.

Finalmente el **análisis de género** contempla que las mujeres y los hombres no solo son definidos por su género y la organización social genérica, sino que son partícipes de otros órdenes sociales, por ello el análisis de género articula la teoría de género, con otras teorías “que explican, nombran e interpretan otras condiciones sociales y otros órdenes que se componen en articulada superposición a la sociedad” (Lagarde, 1999, p.39) Así el análisis de género es la síntesis entre teoría y perspectiva de género, que deriva de la concepción feminista del mundo y de la vida. Es una perspectiva que se estructura a partir de su crítica de la concepción androcéntrica de la humanidad.

A modo de conclusión, tenemos que, es desde el feminismo que se posiciona al género como un término en los debates especialmente académicos y del campo del conocimiento. Pero también el género se relaciona con la institucionalización, que como lo plantean Scott (2008) y Ochoa (2008) el discurso de género puede convertirse en una aplicación del feminismo para el aparato estatal, en búsqueda de una legitimidad académica puesto que transmite objetividad y neutralidad, corriendo el riesgo de perder elementos sustanciales. Otro riesgo es que puede perder su carácter político y transformador, que incluye el desarrollo de nuevos enfoques teóricos y metodológicos sin estar comprometidos a un solo campo de estudio.

Finalmente, esta institucionalización ha sido protagonizada por los organismos de Naciones Unidas, bancos de financiamiento internacional y agencias nacionales de cooperación para el desarrollo en la instalación de esta vertiente de género, que entre otras cosas produce una tabulación de la información de acuerdo al sexo, donde las categorías de análisis utilizadas bajo esta perspectiva suelen perder la correspondencia con las definiciones teóricas de la academia (Ochoa, 2008).

Pedagogía Feminista en América Latina y Estados Unidos

La pedagogía feminista es un campo reciente y en desarrollo, su producción se puede rastrear principalmente en dos regiones, la estadounidense y la latinoamericana. Ambas de relevancia para esta tesis, la primera por sus importantes fundamentos teóricos y la segunda porque su análisis permite tener más información sobre la realidad de nuestro contexto. Los aportes de ambas se desarrollan en este apartado.

Para el caso de Latinoamérica, Ochoa (2008) rastrea el término en su surgimiento, así como las relaciones entre educación y feminismo. Encuentra que en nuestra región dicha

elaboración ha girado más en torno al tema de las reivindicaciones sociales, que al de la construcción teórica, premiando proyectos populares de fuerte lucha política. En palabras de Ochoa (2008) ha sido más político que pedagógico y más ideológico que teórico.

A raíz de esto, principalmente la reflexión pedagógica se ha vinculado con el feminismo en América Latina a través de las “metodologías de capacitación feministas” en las que en términos generales no se comparte una lógica o discurso sobre los elementos pedagógicos, sino que más bien son de acuerdo a Ochoa (2008) ideas desarticuladas y miradas parciales que sirven de punto de partida.

Sobre la base de la educación popular y la perspectiva de género, el desarrollo del tema no cuenta con discusiones o debates, sino que su fuerte son los aspectos metodológicos, democráticos, horizontales, participativos y lúdicos. Algunas muy pocas autoras como Marcela Lagarde han mencionado la pedagogía feminista en ciertos de sus textos, pero sin mucho desarrollo, y sin diferenciarlo de la pedagogía de género. Así que, si bien las referencias sobre pedagogía feminista en nuestra región son escasas, poseen un fuerte componente de intervención y experiencias con grupos a través de la pedagogía popular (Ochoa, 2008).

Por su parte, en Estados Unidos las bases de la pedagogía feminista han surgido en un contexto que inicia con las luchas por la inclusión de las mujeres dentro del sistema educativo. Cuando se logra la incorporación de las mujeres, estas comienzan a develar que su participación y sus experiencias escolares difieren a la de los hombres. Había segregación, hostilidad y discriminación lo cual llevó a las feministas en las últimas décadas a extender su campo de análisis al sexismo y racismo que se produce en las prácticas educativas. Así es como comienzan a incursionar en el campo de la pedagogía, encontrando que los currículos eran androcéntricos, que las mujeres no estaban representadas, y que respondían a los intereses de hombres blancos, políticos y privilegiados. Por lo tanto, un currículo transformado tomaría en cuenta la diversidad de las experiencias basadas en género, raza, clase, orientación sexual, que promuevan la inclusión de voces en la participación (Briskin y Priegert, 1992).

A esto se suma otro problema que bien señala bell hooks³, una de las principales referentes teóricas de la pedagogía feminista en Estados Unidos, que en la cultura de supremacía blanca, capitalista y patriarcal como la que vivimos, el feminismo y la teoría feminista se estaban

³ La autora bell hooks presenta su nombre en minúsculas, por lo tanto su apellido aparecerá en minúsculas cada vez que sea citada.

convirtiéndose en comodidades que solamente las personas privilegiadas podían acceder. Explica que esto es transgredido cuando las activistas feministas se comprometen con un movimiento feminista revolucionario y politizado que tiene como eje central la transformación de la sociedad; este es el punto de partida para la creación de una teoría que hablara a una audiencia mucho más amplia (hooks, 2014). De ahí se comienza a gestar la pedagogía feminista como una respuesta de cambio social y transformación política: “Feminist pedagogy acknowledges that the classroom is a site of gender, race, and class inequalities, and a simultaneously a site of political struggle and change. It recognizes that teaching and learning have the potential to be about liberation” ⁴(Briskin y Priegert, 1992, p. 251).

La pedagogía feminista por lo tanto es una teoría sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que guía el trabajo en las aulas proveyendo criterios para luchar contra el sexismo, el racismo, el clasismo y la homofobia, se preocupa por la justicia de género y por superar las opresiones (Shrewsbury, 1993). Es una pedagogía donde no se trata de cambiar a las mujeres para que se ajusten al mundo, sino más bien de cambiar el mundo (Manicom, 1992).

En estas definiciones de las autoras estadounidenses, queda claro el carácter político que la pedagogía feminista otorga a la educación, además que es un espacio de liberación y transformación de las relaciones de opresión de clase, raza y género.

Ahora bien, por la parte latinoamericana se agrega que es una pedagogía crítica para la emancipación, que se construye en un contexto de confrontación de diferentes formas de opresión, que además de las ya mencionadas incluye la étnica y colonial. Estas enfrentan los pensamientos dominantes y únicos buscando ir “contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humanos, por la paz, por la ecología” (Ochoa, 2008, p. 114). Una salvedad que realiza Ochoa (2008) es que no debe confundirse la pedagogía feminista con “prácticas educativas feministas” o con la “enseñanza feminista”, porque va más allá de eso, es nombrar aprendizajes y saberes (Ochoa, 2008).

Es importante en este punto, agregar otras discusiones académicas que se realizan en el feminismo latinoamericano, como lo es el análisis sobre las relaciones entre el feminismo occidental y las mujeres del tercer mundo. En este caso se enfrentan discursos hegemónicos que

⁴ “La pedagogía feminista reconoce que el aula es un lugar de desigualdades de género, raza y clase, y simultáneamente un lugar de lucha política y cambio. Reconoce que la enseñanza y el aprendizaje tienen el potencial de liberación” (hooks, 2014) Traducción personal.

llevan a las prácticas del feminismo académico a estar inscritas en relaciones de poder que enfrentan, y en el caso de la categoría mujer de tercer mundo, resisten (Talpade, 2008). El tema es valioso para esta discusión porque permite establecer un balance entre las producciones de Estados Unidos y las que se gestan en nuestra región. En este caso, por ejemplo, se devela como el feminismo de occidente efectúa una construcción discursiva de la “mujer de tercer mundo”, relacionada a un asunto de colonización, que como se pudo ver, no es incluido en las definiciones de las autoras anglosajonas.

Ahora bien, una vez realizada esta salvedad, se puede continuar con el abordaje de la pedagogía feminista de la mano de hooks (2014) entendiendo que su vasta elaboración permite enriquecer el desarrollo teórico que aquí interesa, y conociendo de antemano que en su trabajo se cruza el feminismo interseccional, especialmente en lo que respecta al tema racial, y que opera un importante diálogo con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire a quien de hecho crítica por la ausencia del género en sus elaboraciones.

Según hooks (2014), las aulas son moldeadas y estructuradas por el racismo, sexismo y elitismo, volviéndolas excluyentes para ciertos grupos. También señala que durante años las aulas han sido un espacio indeterminado por docentes y estudiantes, que lo han utilizado para preocupaciones oportunistas en vez de un espacio de aprendizaje.

Para hooks (2014), enseñar es un acto performativo. Reconoce el lugar y el poder que tiene la academia en las prácticas liberadoras, lo cual narra desde sus experiencias como estudiante en el sistema educativo estadounidense y luego como docente universitaria, que le llevan a concluir que el salón de clases es un espacio de cambio, de invención, de espontaneidad y el espacio más radical de posibilidades dentro de la academia. Celebra aquella enseñanza que habilita transgresiones, que permite abrir las mentes y poner límites a lo que no es aceptable, por ello percibe a la educación como práctica de libertad.

Un tema fundamental que desarrolla tanto hooks (2014) como otras autoras de la pedagogía feminista, es el de la experiencia. La experiencia es importante porque conecta entre las prácticas de vida, los hábitos y los roles, con el conocimiento nuevo y el aprendizaje. Tiende un puente entre lo público y lo privado para evitar que la cuestión de la enseñanza se reduzca a mentes que funcionan o no, o individuos que hacen o no las tareas. Además, las personas aprenden mejor cuando las ideas y los temas tienen alguna relación directa con sus vidas y sus

experiencias. De esta forma, la experiencia se consolida como uno de los pilares de la pedagogía feminista:

...this theory emerges from the concrete, from my efforts to make sense of everyday life experiences, from my efforts to intervene critically in my life and the lives of others. This to me is what makes feminist transformation possible. personal testimony, personal experience, is such fertile ground for the production of liberatory feminist theory because it usually forms the base of our theory making.⁵ (hooks, 2014, p.70)

hooks (2014) denuncia el problema de aquellos(as) docentes pertenecientes a grupos dominantes, que emplean en sus clases nociones esencialistas que coaccionan las voces de las minorías. Por ello, para la autora es fundamental valorar la expresión de estudiantes, especialmente de los grupos marginados puesto que sus voces no son escuchadas, ni bienvenidas, ni valoradas.

Es con este tema donde hooks (2014) conecta con la pedagogía crítica, ya que ésta propicia la experiencia, las confesiones y los testimonios de todos los actores que participan en la clase, como maneras relevantes para acceder al conocimiento, y como una dimensión vital del proceso de aprendizaje. Otra palabra clave es la experiencia que cada quien pueda traer a las clases, es un conocimiento que coexiste de una manera no jerárquica con las otras formas de conocimiento.

Al tomar como relevantes las experiencias de todo el estudiantado sin discriminar a nadie, se propicia la participación porque cada quien puede verse inmerso en temáticas particulares, al mismo tiempo que adquieren confianza para hablar. En este escenario, los y las estudiantes ya no necesitan competir “...because the concept of a privileged voice of authority is deconstructed by our collective critical practice.”⁶ (hooks, 2014, p. 84).

Un último tema que aporta hooks (2014) relevante en este análisis es el que ella plantea como la pasión de la experiencia, que abarca muchos sentimientos, pero particularmente el del

⁵ “...esta teoría surge de lo concreto, de mis esfuerzos por dar sentido a las experiencias de la vida cotidiana, de mis esfuerzos por intervenir críticamente en mi vida y en la vida de los demás. Para mí, esto es lo que hace posible la transformación feminista. El testimonio personal, la experiencia personal, es un terreno fértil para la producción de la teoría feminista liberadora porque generalmente es la base de nuestra elaboración teórica (traducción propia).

⁶ “...porque la concepción de una voz privilegiada por ser autoridad es deconstruido por nuestra práctica crítica colectiva” (traducción propia).

sufrimiento. Plantea que hay un conocimiento particular que viene del dolor, que se expresa en el cuerpo y ha sido profundamente inscrito por medio de la experiencia, el cual solamente desde la cercanía puede ser apalabrado.

Es así como la experiencia se afianza entre los conceptos fundamentales de esta teoría, el otro es la autoridad y el poder. El tema del poder es uno de los más discutidos porque se vincula con el trabajo de Freire sobre el diálogo en la educación. En este sentido lo que busca la pedagogía feminista es reconocer las implicaciones del poder en las aulas (Shrewsbury, 1993). Esta negociación del poder en las aulas incluye dos dinámicas: la primera es la de estudiantes que afectan la credibilidad de las docentes mujeres, y las docentes mujeres de color. La segunda es en torno a las relaciones de poder entre estudiantes que afectan el aprendizaje, ya que este es un campo donde se reproducen las relaciones de dominación (Briskin & Priegert, 1992).

Habiendo repasado los principales fundamentos de la teoría sobre la pedagogía feminista, se puede concluir que la plataforma más importante y poderosa para la transformación son las aulas, así lo han demostrado las autoras estadounidenses, lo cual es especialmente valioso como aporte a la producción latinoamericana que ha enfocado su praxis en la pedagogía popular especialmente en contextos de educación no formal. Las aulas son aún un terreno por conquistar en nuestra región.

Las nociones de representación, producción de sentido, cultura, y campo ideológico permiten tener un contexto amplio y general sobre la forma en que las representaciones sociales se asientan en lo subjetivo y lo social. Esta es la sombrilla que cubre al feminismo pedagógico que hace su trabajo en las aulas, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes, recuperando la experiencia y las relaciones de poder en la educación, que hemos visto, son terreno fértil para las transformaciones sociales.

4. Problema

Partiendo de la premisa que en la educación formal se escenifican luchas donde lo conservador y lo liberal se disputan territorios de sentido en torno a la relación de los géneros, se logra visibilizar como en el currículo escolar se consolidan cadenas discursivas y campos

semánticos que reflejan sexismo y androcentrismo. Este se traduce en políticas educativas que responden a los intereses de hombres blancos privilegiados y una casi nula representación de las mujeres (Briskin y Priegert, 1992). Es decir, se ha producido sentido alrededor de prácticas significadoras en donde las aulas son escenario para la reproducción de una cultura que Hooks (2014) describe como patriarcal, capitalista y de supremacía blanca.

Este escenario es al que se ha enfrentado el feminismo, primero denunciando la segregación, la hostilidad y la discriminación por género, raza, clase, orientación sexual y etnia en las prácticas educativas; y luego desafiando una lucha para ganar el consentimiento de otros sectores con el fin de impactar en lo ideológico y lo práctico; activando una serie de cadenas discursivas para conferir nuevos sentidos a las condiciones de existencia de hombres y mujeres. En medio de este contexto, se ubica la pedagogía feminista, que apuesta por ser un movimiento revolucionario y politizado para la transformación social y política, generar conciencia y pensamiento crítico dentro de las aulas escolares y plagar los procesos de aprendizaje con toda la diversidad de experiencias, la inclusión de voces y la participación de los sectores que históricamente han sido oprimidos, para que exista una verdadera inclusión de las mujeres en el sistema educativo.

De acuerdo con lo anterior, se perfila una disputa entre una educación reproductora de una ideología conservadora, un feminismo que es poco accesible, la carencia en la formación de los docentes sobre el enfoque de género y las dificultades del MEP para comunicar sus políticas educativas sobre género debido a su estructura jerárquica, rígida y desigual (Araya Umaña, 2003). Conocer el resultado que esta disputa revela sobre las representaciones sociales del estudiantado en la educación pública de nuestro país, es el argumento que fundamenta el problema de esta investigación, así como los actores que se debaten en este campo ideológico.

Algunas de las interrogantes que surgen son: ¿qué noción poseen en la educación pública sobre estas problemáticas? ¿Qué sentido le brindan los y las estudiantes al feminismo y a las luchas por la equidad de género? ¿Cómo se ha comunicado el feminismo en las aulas? ¿Son las y los adolescentes conscientes de estas problemáticas?

Lo anterior, conduce a un problema en la medida que impida construir una sociedad más justa y un modelo de desarrollo donde exista equidad en los géneros. Además, muy importante comprender la temática porque brinda insumos para el abordaje de otras dificultades asociadas

como la violencia de género, las relaciones impropias, los abusos sexuales, el embarazo adolescente y los feminicidios.

Finalmente, aproximarse a estas problemáticas desde la producción del sentido y las representaciones sociales, contribuye a fomentar el conocimiento en el campo de la comunicación, ya que brinda percepciones de la realidad, las relaciones y las organizaciones, en este caso, de acuerdo con el género. Es decir, se establecen representaciones de lo masculino y lo femenino y con base en esto, la perspectiva de género en comunicación supone incorporar una nueva mirada e intervenir la realidad para mejorarla (Plaza y Delgado, 2007).

De este modo, interesa conocer las representaciones sociales de adolescentes, asumiendo, que a su vez, esto implica develar el proceso constitutivo de esas representaciones (que está conformado por una dimensión contextual, experiencial y grupal) y el lugar que la institución educativa posee en este entramado. Por lo tanto, la pregunta de investigación que guía este trabajo es: ¿Cuáles son las representaciones sociales que estudiantes seleccionados/as de cuarto ciclo, insertos en el sistema de educación pública de nuestro país, han construido sobre el feminismo?

Objetivo General

Analizar las representaciones sociales que las/los adolescentes, de cuarto ciclo de colegios públicos seleccionados, han construido sobre el feminismo en el contexto del sistema de educación pública formal costarricense.

Objetivos Específicos

1. Examinar la formulación del enfoque de género y feminismo en el Ministerio de Educación Pública para conocer el contexto del análisis del discurso con el cual las y los adolescentes interactúan.
2. Explorar el sentido que le brindan las y los adolescentes a sus experiencias en torno al feminismo mediante el análisis de sus prácticas, hábitos y roles.

3. Identificar las representaciones de feminismo que median entre adolescentes en sus relaciones interpersonales y grupales.

5. Metodología

En esta tesis se pretende investigar ¿Cuáles son las representaciones sociales del feminismo en estudiantes del sistema de educación pública de nuestro país?

Para lograr dicho cometido se cruzan varios elementos: por una parte el contexto institucional en el marco de la educación pública administrada por el Ministerio de Educación Pública. Por otra, las representaciones sociales que poseen adolescentes sobre el feminismo. Entre estos dos planos se ubican las prácticas sociales productoras de sentido.

En este apartado se explica cómo se logrará dicho acercamiento, primero por medio de los antecedentes metódicos que brindan pistas sobre las técnicas de recolección de información, así como el tratamiento de la información para el análisis, que corresponden a las siguientes secciones de esta metodología.

Antecedentes Metódicos

Interesa para esta revisión la metodología de los artículos relacionados al género y la educación, especialmente aquellos donde participan estudiantes de secundaria y en las que se realizan revisiones documentales del tema, o bien se analizan las políticas públicas educativas.

Múltiples investigaciones demuestran que las representaciones sociales son un objeto de estudio válido para trabajar estas temáticas con la población estudiantil adolescente, porque la

recolección de la información premia las técnicas grupales como: grupos focales, entrevistas u observaciones no participantes.

Cabe destacar que no se encontraron investigaciones de estudiantes sobre sus percepciones acerca de la equidad de género o el feminismo. Por ello, se seleccionaron las temáticas más cercanas, que en este caso fueron violencia de género (Muñoz Sánchez y Álvarez García, 2015), e identidad y roles de género (Cortés-Ramírez, 2011). Sin embargo, más allá de este vacío, premia el abordaje metodológico, principal aporte de estos dos artículos.

Desde una metodología feminista en la investigación, Muñoz Sánchez y Álvarez García (2015) investigan la violencia de género en espacios educativos culturales desde el descolonizar el feminismo. Por medio de etnografías y entrevistas grupales en contextos educativos institucionales y comunitarios, crearon narrativas para rastrear símbolos respecto al tema de estudio. Sin embargo, no queda claro si para el tema trabajan con grupos mixtos o solo con mujeres. Identifican mediante escucha activa qué violencias existen, como se percibe la diferencia sexual, que buenas prácticas ocurren y cómo deberían abordarse en el contexto educativo. Además, encuentran que la violencia se acentúa en los últimos años de primaria, con los cambios físicos y también en los medios virtuales.

Por su parte, Cortés-Ramírez (2011) trabaja las representaciones sociales sobre identidad y roles de género en estudiantes de sexto y séptimo grado de un colegio público en Colombia. Fundamentan la utilización de técnicas grupales para la recolección de la información debido al carácter de su objeto de estudio, por ello realiza grupos focales y observaciones participantes. Para la primera técnica trabaja por separado con 20 hombres y 20 mujeres explorando identidad y roles de género. Para la observación participante trabajaron con grupos mixtos en un total de 140 estudiantes, distribuidos en grupos de ocho, con quienes hizo un taller de dos actividades (una actividad por cada tema) facilitados por las investigadoras. Para organizar la información utilizaron Atlas ti, y para la codificación la técnica de “botton up” o de arriba hacia abajo. Así concluyeron en cuatro categorías para el análisis. Impresiona el resultado que estos adolescentes no sean conscientes de la inequidad de género, conservan elementos tradicionales y justifican las prácticas inequitativas.

Hay una cita de este artículo que recupera muy bien las intenciones de esta tesis “Esta investigación privilegia la metodología cualitativa, ya que permite la captación de significados

sociales, las representaciones sociales de género, desde un escenario social específico, una institución educativa” (Cortés-Ramírez, 2011, p. 97).

De estos se destaca que la edad propicia para investigar el tema en escolares es al finalizar la escuela y al iniciar el colegio, principalmente por los cambios que experimentan los sujetos, no solo en el nivel corporal, sino por la nueva capacidad reflexiva propia de la adolescencia.

Por otra parte, con los estudios de Retana (2019) y Fernández (2010) se recupera la estrategia de contenidos por medio de revisión documental. En el caso de Retana (2019) lo realiza con los programas para la educación de afectividad y sexualidad del MEP. Su aporte es valioso porque analiza la estructura retórico-discursiva de dichos programas, señalando cuatro diálogos intertextuales con discursos acerca de la sexualidad: 1. jurídico a través de los instrumentos de Derechos Humanos; 2. religioso; 3. científico (positivista) y 4. histórico-social. De esta forma:

...mientras los Derechos Humanos fungen en el texto como fundamento jurídico y los discursos científicos como fundamento epistemológico, las explicaciones sociohistóricas de la sexualidad aparecen en pugna con los encuadres religiosos por ver cuál proporciona el marco ético más adecuado para la vivencia de la sexualidad. (Retana, 2019, p. 138)

Estos discursos identificados, así como la fundamentación que el autor ubica en los programas sirve como referencia para las categorías analíticas en la revisión documental de esta investigación.

Finalmente, Fernández (2010) en su tesis de maestría analiza la influencia de la Iglesia Católica en la construcción de las representaciones sociales sobre la sexualidad a través del análisis de la Política de Educación de la Expresión de la Sexualidad Humana del Ministerio de Educación, 2000-2009. Trabaja con las siguientes unidades de análisis: la posición de la Iglesia Católica en el diseño de la política; la posición de quienes representaron al MEP; la posición del Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana (DEISH) y el discurso del documento oficial. Para el abordaje de la variable representaciones sociales sobre sexualidad se examina tres dimensiones: la afectiva, la informativa y el campo de representación, por medio de entrevistas a informantes claves. Para la variable de contenidos católicos religiosos se utiliza la técnica de análisis de Evaluación Temática de Modelo Simbólico (una técnica basada en el

análisis estructural del discurso) lo que permite analizar dicha política. A su vez, la autora trabaja otra técnica de análisis de acuerdo con las categorías foucaultianas previamente establecidas como disciplina, discurso, sujeto, etc.

De esta revisión se destacan varios factores metodológicos: las técnicas grupales para la obtención de la información, especialmente en adolescentes que van desde grupos focales hasta talleres. Además, es importante la selección de informantes claves, en donde la técnica de entrevista resulta la más propicia. Con respecto al abordaje documental, los análisis de discurso resultan de gran relevancia.

Debido a lo anterior, se propone para esta investigación una estrategia metodológica que triángule grupos focales con adolescentes de colegios públicos, revisión documental de los proyectos de género del ministerio y entrevistas a funcionarios que trabajan estos temas; los tres con el objetivo de analizar, en el marco del Ministerio de Educación Pública, las representaciones sociales del feminismo en adolescentes.

Estrategia Metodológica

La aproximación de esta investigación es cualitativa porque el objeto de las representaciones sociales implica investigar los procesos de constitución del pensamiento social, los sentidos y los significados extraídos de las experiencias subjetivas, que sólo se obtienen por medio de la información cualitativa.

Esta estrategia metódica se organiza de acuerdo con las siguientes dimensiones:

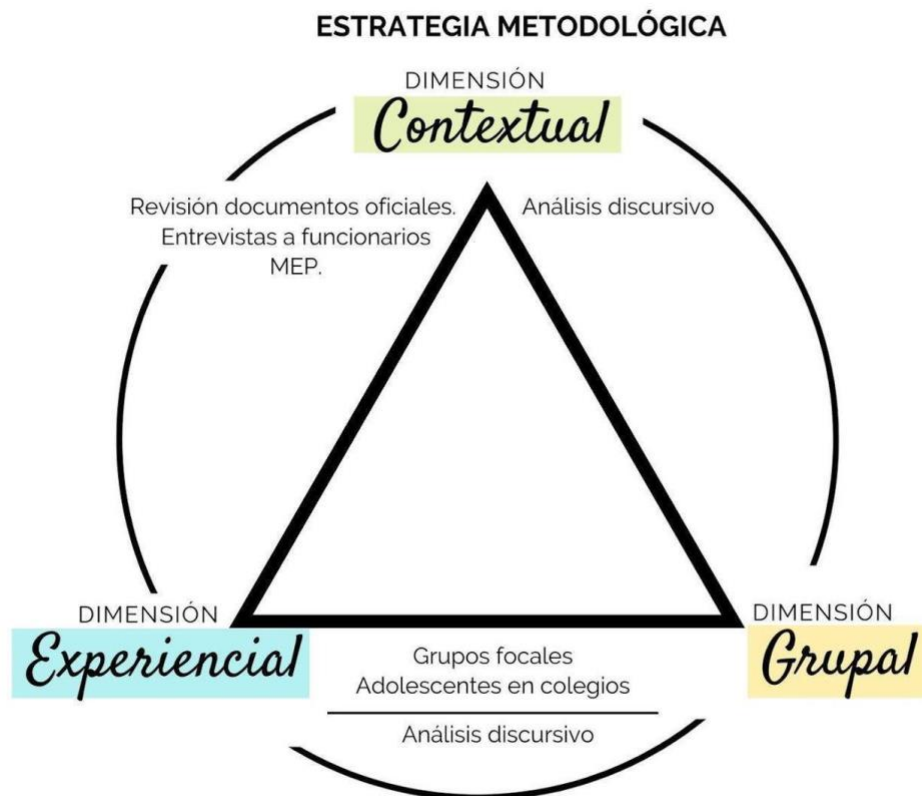


Figura 1. Estrategia metodológica de la triangulación. Elaboración propia.

La dimensión contextual responde a la pregunta de ¿cómo está representado el feminismo en el currículum o en la política educativa del MEP?, o sea, en lo formal. Tiene que ver con la dimensión contextual de las representaciones sociales, el objetivo es acceder a la formulación de lo hegemónico y el campo ideológico en lo institucional. Por ello la metodología se relaciona con la revisión de documentos oficiales, así como entrevistas a funcionarias con participación activa en la formulación o ejecución de estas políticas y proyectos.

La dimensión experiencial responde a la pregunta de ¿cuál es la experiencia del estudiantado en las aulas respecto al tema? Se refiere al carácter pedagógico, pero sobre todo con sus experiencias e historias de vida que recogen los diferentes discursos a los que se ven expuestos, desde lo familiar hasta los medios de comunicación y las personas docentes con las que interactúan. Por ello, la técnica del grupo focal resulta valiosa, por la producción colectiva entre el grupo de pares, respecto al tema.

Por su parte, la dimensión grupal responde a la pregunta de ¿cómo juegan las representaciones de feminismo en la dinámica grupal, entre pares y en las relaciones que

establecen? El grupo focal resulta ideal, porque les permite responder las preguntas en grupo, en un constante diálogo con sus pares.

El objetivo es que cada una de estas tres dimensiones, en lugar de analizarse por separado, se comparen y contrasten de acuerdo con los objetivos específicos. Los grandes capítulos de resultados y análisis de esta tesis no serán estructurados de acuerdo con estas dimensiones, sino por el contrario, la imbricación de las tres estará presente en cada análisis según las categorías que arroje la sistematización.

Selección para la revisión documental. La selección de los documentos revisados en el MEP implicó un proceso de consulta a informantes claves funcionarios de oficinas centrales del ministerio entre los cuales incluye: la Unidad de Promoción para la igualdad de género y de la Dirección de Vida Estudiantil; los departamentos de Salud y ambiente, Convivir y Participación. Estas personas refirieron todos los documentos y acciones relacionadas con las políticas de género o enfoque de género que ejecuta el Ministerio.

Los hallazgos se sistematizan en la siguiente tabla.

Selección de los documentos del MEP por revisar

NOMBRE DEL RECURSO	DESCRIPCIÓN BREVE
STEAM	Del programa de orientación nacional.
Masculinidades positivas	Red de hombres del sector público. El MEP tiene representación.
Políticas nacionales	PIEG y PLANOVI que son de cumplimiento obligatorio para el MEP.
Programas curriculares	Incluye los programas de la malla curricular donde se menciona el tema: Sexualidad y afectividad, psicología, cívica y orientación.
Igualdad y equidad de género	Proyecto Escuelas para el Cambio, que desde este año ya no está vigente, pero se encuentra publicado en la página del MEP.
La política curricular	Refiere la igualdad de género en el acceso a las áreas técnicas.

Primera infancia	Estrategia de abordaje del enfoque de género en la malla curricular.
Orientación	Revista conexiones, que contiene artículos de funcionarios sobre steam, y masculinidades.
Campaña Soy Luz Naranja	En la caja de herramientas del MEP.

A partir de los resultados, se establece un filtro que permita concentrar la información referente a la formulación del enfoque de género y feminismo en el Ministerio de Educación Pública para conocer el contexto educativo con el cual los adolescentes interactúan. De acuerdo con esto se establecen los siguientes criterios de selección: 1. Que el recurso se encuentre relacionado con educación secundaria (adolescentes); 2. Que contemple temas relacionados con el feminismo y patriarcado y 3. Que se aprecie el enfoque de género que rige los lineamientos del MEP en los centros educativos.

Por lo tanto, se seleccionan los siguientes documentos:

- La Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (PIEG): sobre este punto Ramírez (2020) explica que el MEP contaba con su política institucional de género estuvo vigente hasta el 2014 y que por lo tanto en la actualidad responde a dos políticas públicas nacionales que están respaldadas en el decreto N° 34729-PLAN-S-MEP-MTSS: titulado Coordinación y Ejecución de la Política de Igualdad y Equidad de Género (PIEG) en las Instituciones Públicas y PLANNOVI, lo cual respalda la obligatoriedad de la participación del MEP tanto en su representación como en su ejecución para la comunidad educativa.
- Sistema Nacional de Atención y Prevención de la Violencia intrafamiliar y Violencia Contra las Mujeres (PLANNOVI), mencionado en el punto anterior, se trata según Ramírez (2020) a la respuesta del país en prevención de la violencia contra mujeres y niñas. Integrada por el gran sistema nacional, conformado por un consejo nacional que cuenta con miembros de varias instituciones, entre ellas el MEP, quienes toman las decisiones en el nivel político (decretos y acuerdos). Por otra parte, está la comisión de seguimiento donde también hay representantes del MEP, cuya responsabilidad es garantizar que su institución responda a lo que se plantea en el consejo. Finalmente, hay un tercer nivel

local y se ejecuta por medio de 80 redes interinstitucionales que se encuentran por todo el país.

- Malla curricular: programas de estudio de tercer y cuarto ciclo en las siguientes asignaturas: psicología, educación para la vida cotidiana, afectividad y sexualidad, educación cívica y de orientación.
- Proyecto Escuelas para el Cambio: igualdad y equidad de género en la cultura escolar. Este es un proyecto que desarrollaba la DVE hasta el 2020, que entra en una fase de reorganización. Si bien el proyecto ya no está vigente, si se encuentra publicado en la página del MEP y entre sus objetivos pretende “recuperar las principales discusiones teórico-conceptuales vinculadas al enfoque de género, el currículum oculto, así como las experiencias de transformación en la cultura escolar para favorecer la igualdad y la equidad de género” (MEP, 2020).

Todos estos documentos se encuentran disponibles y accesibles públicamente por medio de las páginas web del MEP y el INAMU. Por otra parte, cabe destacar que los y las informantes claves del MEP que permitieron ubicarlos confirman que una buena parte de los proyectos no cuenta con publicaciones oficiales. Se trata de proyectos en formulación, que sus sistematizaciones están en proceso por medio de consultorías, que hay reestructuraciones políticas y otros se encuentran en ejecución y no cuentan con documentos de acceso público (Servicio comunal estudiantil, política liderazgo del INAMU, gobiernos estudiantiles, encuentro de lideresas estudiantiles, proyectos de educación y cultura como Teatro en el Aula, Érase una Vez y Ruta de Museos, la guía de convivencia sobre desigualdades de género y programa Aulas de Escucha). Otros, se manejan a lo interno de los departamentos. Por lo tanto, se vuelve indispensable complementar la revisión documental con las entrevistas a estos funcionarios, ya que poseen más información que la plasmada en las publicaciones.

Selección de funcionarios del MEP para las entrevistas. Se regirá por medio de la estrategia bola de nieve, donde las personas entrevistadas realizarán referencias a otros informantes claves que se encuentren directamente relacionados con el tema. La cantidad de entrevistas estará sujeta al punto de saturación, es decir cuando no aparezcan elementos nuevos o información nueva. Los criterios de selección para estas entrevistas serán: 1. Que sea funcionario/a del MEP; 2. Que cuente por lo menos con tres años de ser funcionario en el

ministerio; 3. Que trabaje en la elaboración, sistematización o ejecución de proyectos, programas o políticas relacionadas con el enfoque o perspectiva de género.

Selección de los colegios para los grupos focales. El Programa Aulas de Escucha de la DVE trabaja con veinticuatro colegios que reportan los mayores índices de violencia y exclusión escolar de todo el país y por la relación laboral de la investigadora con este programa, se propone la selección de los colegios por medio de este programa y en conjunto con la representante del MEP, comisión de seguimiento de PLANNOVI que ubique de acuerdo con las redes locales del PLANNOVI dos colegios (dentro de estos veinticuatro) que posean altos índices de violencia contra las mujeres y dos colegios que por el contrario cuenten con bajos indicadores en este tema.

De este proceso se obtendrá un total de cuatro colegios seleccionados para efectuar la investigación. En cada colegio se realizarán las gestiones para conformar un grupo focal de dos sesiones, con estudiantes mixtos de cuarto ciclo, o sea, los niveles superiores. Estos estudiantes cuentan con la experiencia en su colegio, donde directa o indirectamente se registran los planes y las políticas de género del MEP que incidan en sus representaciones sociales con respecto al feminismo.

Sistematización de la información. La sistematización de la información dependerá de un ejercicio de creación de códigos y categorías con el conjunto de todos los textos obtenidos. Las fuentes de los textos que corresponden a las tres dimensiones son los siguientes:

- Revisión documental: todos los documentos en pdf obtenidos.
- Entrevistas: serán grabadas en audio y transcritas. Por lo tanto, los textos para sistematizar corresponden a las transcripciones de las entrevistas.
- Grupos focales: se grabarán en audio y transcribirán. Como recurso de apoyo para la sistematización y creación de categorías, todos estos textos serán procesados por medio ATLAS.ti: (The Qualitative Data Analysis & Research Software); lo que permitirá la creación de etiquetas y códigos para agruparlos en un árbol con las categorías de la construcción de unidades, categorías y patrones.

Análisis de la información.

Una forma de hacer investigación social, siguiendo a Fairclough (2003), es enfocándose en el lenguaje, utilizando una forma de análisis del discurso. Un abordaje de este tipo tiene sentido para esta tesis porque su objeto de estudio son las representaciones sociales planteadas

desde el enfoque de la escuela clásica que según Rubira y Puebla 2018 tiene una inspiración psicosocial que viene de Moscovici y Jodelet donde predomina el análisis del discurso, el lenguaje y se remarca la importancia del contexto de la comunicación.

Por ello, es coherente adscribirse a la propuesta de Fairclough que plantea que una parte esencial del análisis del discurso es el análisis de los textos, y que para ello se ubica el análisis de los textos en su relación con el análisis del discurso y el análisis social, porque parte de que el lenguaje es una parte irreductible de la vida social, y que analizar los textos permite clarificar su contribución al proceso de producción de sentido (Fairclough, 2003).

A continuación se detalla un esquema con los principales elementos planteados por Fairclough (2003) para analizar textos en el marco de un análisis del discurso.

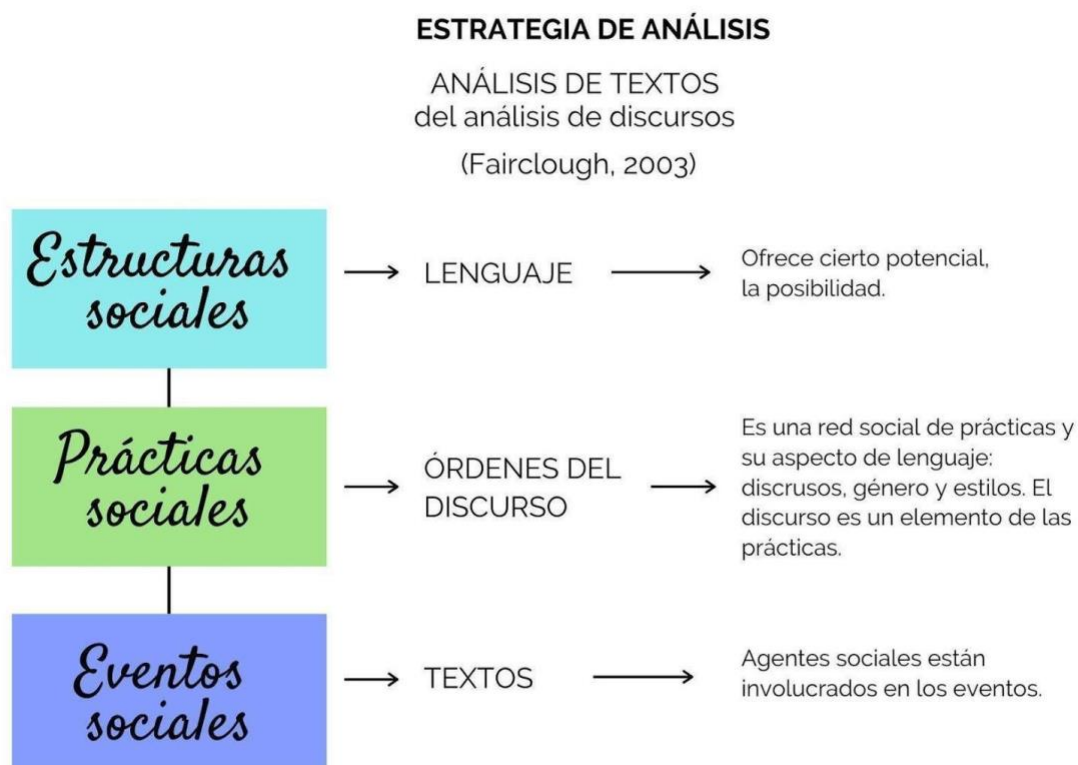


Figura 2. Estrategia de análisis obtenido de Fairclough (2003). Elaboración propia.

El análisis de los textos parte de la premisa de que estos están moldeados por dos poderes causales: 1. estructuras sociales y prácticas sociales; 2. agentes sociales que están involucrados en los eventos sociales.

Significa que la relación entre las estructuras sociales (lo estructuralmente posible) y los eventos sociales (lo que en realidad sucede) es compleja y no se da directa, sino que más bien es mediada por las prácticas sociales, por eso en el esquema de la figura 2 se ubica en el centro. El punto con este esquema consiste en que los textos son moldeados por estructuras sociales (lenguaje), prácticas sociales (órdenes de discurso) y agentes sociales que se ubican en los eventos sociales (Fairclough, 2003). Esta estructura es la que permitirá establecer posteriormente las categorías de análisis para cada una de las dimensiones de las representaciones sociales a analizar. Lo anterior se comprende mejor con la siguiente tabla:

Dimensión (representaciones sociales)	Objetivo	Técnicas de recolección	Categorías del análisis de los textos
Contextual	Examinar la formulación del enfoque de género y feminismo en el Ministerio de Educación Pública para conocer el contexto del análisis del discurso con el cual las y los adolescentes interactúan.	Revisión documental y entrevistas a funcionarias de MEP	Las leyes, políticas y documentos oficiales del MEP se vinculan a la categoría de estructura social porque ofrecen el potencial de posibilidad, el lenguaje. Por su parte, las entrevistas a las funcionarias del MEP se encuentran más vinculadas a las prácticas sociales porque son la práctica de la enunciación, de cómo las personas nombran esa experiencia del feminismo y la estructura del discurso institucional.
Experiencial	Explorar el sentido que le brindan las y los adolescentes a sus experiencias en torno al feminismo mediante el análisis de sus prácticas, hábitos y roles.	Grupos focales con adolescentes de colegios	La experiencia colectiva corresponde a los eventos sociales , no son las y los chicos hablando de cómo tratan de cambiar, sino de cómo viven su experiencia escolar. Cruce entre historia de vida, vivencia escolar, y vivencia familiar.
Grupal	Identificar las representaciones de feminismo que median	Grupos focales con adolescentes de colegios	La vinculación grupal, que implica la relación con los otros, triangula: la biografía,

	entre adolescentes en sus relaciones interpersonales y grupales.		con el contexto de vida y el entorno familiar, de medios y de redes sociales, por ello corresponde a los eventos sociales .
--	--	--	--

Esta tabla permite visualizar la integración de la estrategia metodológica con la estrategia de análisis; de esta forma la primera columna corresponde a las grandes categorías que componen las representaciones sociales: lo contextual, lo experiencial y lo grupal, cada una de ellas vinculadas a un objetivo específico de esta tesis. Para obtener la información de cada objetivo se plantean métodos específicos de recolección de información que incluye entrevistas, grupos focales y análisis de contenido de documentos oficiales. Finalmente, a cada uno se le vincula predominantemente con una de las tres categorías del análisis de los textos planteadas por Fairclough, sin embargo todas las categorías se relacionan dinámicamente en cada tema.

Por lo tanto, no es posible determinar categorías de análisis previamente establecidas, sino que estas se irán conformando conforme se analizan los textos a lo largo del trabajo investigativo.

Criterios para Garantizar la Calidad de la Información

Para garantizar la confiabilidad de los datos se utilizarán diversas estrategias como la triangulación entre la revisión documental, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales en colegios de diferentes contextos.

También el uso de una bitácora, para un registro meticuloso de las actividades “el rigor de la aplicación del método y la coherencia de las interpretaciones son componentes de la confiabilidad de los resultados” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 59).

El tercer criterio, la constante revisión por parte del equipo asesor como pares externos, expertos y expertas relacionados a los principales temas de esta tesis, para los cuales sus observaciones y revisiones se discutirá e incorporará para garantizar la calidad de la investigación (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

Precauciones

Con cada participante menor y mayor de edad se manejarán los respectivos consentimientos, informados y aprobados por el comité ético de la universidad. Todas las

grabaciones se desecharán una vez completada la transcripción. Se protegerá la identidad de los menores de edad.

6. Marco contextual: La disputa por el poder en la esfera pública de la educación costarricense: educación sexual y baños neutros.

Bajo el sombrero azul:

Un ambiente tenso, el salón colmado de personas que vociferaban y repetían consignas era abrumador. En medio de pancartas, gritos y protestas, hubo algo que llamó mi atención. Una señora de estatura alta caminaba apoyando su mano en el hombro de un joven quien parecía guiarla. Su rostro se escondía bajo un llamativo sombrero azul de alas anchas y su mirada hacia el piso se mantuvo siempre constante. Con su paso lento pero decidido fue bordeando el perímetro del salón hasta acercarse al sitio donde me encontraba.

Me correspondía identificar quiénes podían ingresar a la conversación con la ministra, Doña Sonia Marta Mora. Por ello, una vez frente a mí, la señora del sombrero azul, a través de quien parecía su lazarillo solicitaba le dejara ingresar sin ningún protocolo, dado sus problemas visuales. Cuando le solicito se identifique, algunas personas a su alrededor empiezan a exigir su ingreso a gritos, argumentando que se trataba de una madre de familia e invitada experta de la zona de San Carlos. Sin embargo, hacía rato ya, que yo la había identificado y sabía que se trataba de Maricela Rojas, decidida le levanté el sombrero, dejé su rostro descubierto y la increpé en voz alta:

-Usted es Marisela Rojas, asesora del Partido Restauración Nacional y no está autorizada a entrar; la Ministra viene a conversar con los y las representantes definidos previamente, padres y madres de las Escuelas de San Carlos.

Esta historia que parece ficción tuvo lugar el día martes 13 de febrero del 2018, luego de que un grupo, principalmente religioso, exigiera la interrupción de los programas de afectividad y sexualidad. Ante la negativa a esta solicitud, por parte del MEP, el movimiento logró cerrar once escuelas en San Carlos. Escuelas que en la primera semana del curso lectivo no recibirían a sus estudiantes y docentes, negándoles su derecho a la educación.

El viernes anterior, 9 de febrero, una comitiva del MEP encabezada por la Directora de Vida Estudiantil Kattia Grosser y Adriana Sequeira del despacho de la Ministra, llegan a San Carlos, con apoyo de la Directora de la Dirección Regional Educativa, se organizan para recorrer dichas escuelas y conversar con los pequeños grupos de padres y madres de familia que sostenían los cierres institucionales. (Grosser, 2020)

Un denominador común permeaba en los discursos de estas personas, la ausencia de preguntas legítimas y carros con banderas del Partido Restauración Nacional que les suplían de refrigerio y transporte. Había un discurso muy homogéneo con frases como: “Es que ustedes quieren convertir a todos los chicos en homosexuales”; “si un niño de 10 años quiere ser mujer, lo van a dejar ir vestido de mujer”; “están fomentado las orgías”. Expresiones fuera de contexto conformaron el discurso homogéneo que alimentaron sus reclamos y preocupaciones. (Grosser, 2020)

Realizado el recorrido a cada una de las Escuelas, se les solicita nombrar un o una representante para reunirse en horas de la tarde, en la Casa Cural. La idea de esta reunión era escucharles para llegar a un acuerdo de levantar los cierres de las escuelas. Esto se logra bajo la promesa de una reunión entre la Ministra, y este grupo de representantes del movimiento. La reunión queda pactada para el martes siguiente en las instalaciones de la Dirección Regional de San Carlos. Así, 16 personas participantes de los cierres institucionales firman los acuerdos, entre los cuales estaba una solicitud expresa para incluir a una experta, madre de familia de San Carlos, que si bien no pudo estar en las reuniones, era importante por la asesoría que podía brindarles. (Grosser, 2020)

Acuerdo en firme, la semana siguiente llega la Ministra acompañada de Kattia Grosser, el abogado y el periodista del MEP. Cuando llegan a las instalaciones se percatan que se convocó a más personas de lo previsto, que con pancartas y consignas agresivas hasta la renuncia de la Ministra solicitaban. A pesar de la gran cantidad de personas que exigían su derecho a ingresar a la reunión, Grosser, poseía la lista con las 16 personas firmantes, las únicas que podrían ingresar, cédula en mano, a la mesa de diálogo. Es en ese momento, que Marisela Rojas, se hizo pasar por una señora de San Carlos no vidente para infiltrarse en las negociaciones. Pero, al ser descubierta, escondida bajo su sombrero azul, perdió toda legitimidad, e incluso, el mismo Fabricio para salvar las apariencias se desvincula de ella. Sin embargo, ya había quedado en

evidencia la injerencia de su partido en dicho movimiento no pudiendo continuar con su estrategia y como consecuencia, el movimiento se desmoviliza. (Grosser, 2020)

Este relato refleja la disputa entre conservadores y progresistas en la educación pública costarricense. Recuperar los detalles de un acontecimiento como este resulta fundamental para introducir el primer capítulo de esta tesis, que pretende comprender las prácticas significadoras de sentido y las cadenas discursivas de los debates actuales en educación, desarrollo y derechos humanos.

Así, el objetivo de este apartado, es explicar cómo familias en San Carlos cierran centros educativos para protestar por un programa de educación sexual y cómo a raíz de un escándalo de baños neutros, incide en la salida de un Ministro de Educación. No obstante, para esto se requiere primeramente, asimilar el trasfondo de los discursos que acentúan las condiciones que lo posibilitan, así como las estrategias mediáticas que cada grupo ejerce en la lucha por el poder y que generan consecuencias en las dinámicas de interacción social, la formulación de políticas públicas y en la opinión pública.

De esta forma, la primera parte de este capítulo rastrea el proceso de institucionalización del género, entre otras cosas, para dar respuesta a ¿cómo se instauran los debates feministas en las agendas públicas e institucionales? Luego, aunado a este, se desarrollan las reacciones del sector neoconservador y las principales estrategias utilizadas para restablecer un conjunto de significados en torno a la familia y los valores tradicionales, para obtener el consentimiento de más sectores. Esta interpretación es importante porque dichas respuestas se vinculan directamente con las conquistas que los movimientos feministas, quienes abogan por los derechos humanos, lograron alcanzar en la esfera educativa.

Una tercera parte de este planteamiento se sitúa en la educación sexual y los baños neutros como referentes empíricos de esta disputa, no sin antes analizar la coyuntura electoral del 2018 donde por primera vez se evidencia una profunda polarización que se viene gestando en la sociedad costarricense. Particularmente de esta sección se destacan las contingencias que explican los resultados de la primera y segunda ronda electoral.

Estas contiendas para integrar la educación sexual en el curriculum se producen en el marco de una conflictividad social más amplia, un panorama incluso regional donde “la Educación Sexual también opera como catalizador entre visiones de mundo enfrentadas en una

amplia gama de temas, entre ellos el aborto, los métodos anticonceptivos, la violencia sexual, el lugar social de la familia y la diversidad sexual” (Retana, 2019, p.134) y que para el caso de Costa Rica, el posicionamiento de estos temas en el debate público y la agenda política funcionan para atender una serie de problemáticas sociales asociadas con el sexismo, la homofobia y la transfobia.

Esta es la coyuntura que la población adolescente vive desde las aulas y que permitirá adquirir una perspectiva contextual sobre las representaciones sociales que adolescentes de colegios públicos construyen en torno al feminismo.

Consolidación del género en la institucionalidad:

La consolidación del género en la institucionalidad es posible gracias al establecimiento del debate feminista en la sociedad costarricense por medio de la conjugación entre: sectores académicos, organizaciones, y el Estado (González, 2006). Por ello, es motivo de reflexión para este apartado, el proceso por el cual las discusiones sobre feminismo y posteriormente el género ascienden desde los procesos organizativos y académicos, hasta consolidarse en las agendas públicas e institucionales. Como resultado, se posicionan nuevas temáticas en diversos campos, entre ellos el de la educación, que se expresan por medio de la incorporación de los Programas de sexualidad y afectividad o los baños neutros, iniciativas que se discutirán más adelante.

Para conocer cómo los debates feministas se instalan y se apropian en Costa Rica hay que remitirse a la historia de quienes fueron las primeras en traer sus premisas al país. Una de ellas es Angela Acuña Braun quien, después de graduarse del Colegio Superior de Señoritas, viajó a Francia e Inglaterra a continuar sus estudios, en un momento donde las sufragistas inglesas se manifestaban para el reconocimiento al derecho al voto (Instituto Nacional de las Mujeres, 2019). A su regreso a Costa Rica, terminó el bachillerato en el Liceo de Costa Rica (colegio de sólo hombres) y fue la primera mujer costarricense graduada universitaria y abogada, que inaugura en 1923 la Liga Feminista (González y Guzmán, 1994), un importante precedente para la posterior obtención del derecho al voto de las mujeres en 1949.

En 1949 también se crea la Organización de Mujeres Carmen Lyra que en 1952 pasa a llamarse Alianza de Mujeres Costarricenses (AMC), directamente vinculada al Partido Vanguardia Popular. La AMC es importante porque generó un discurso político que incidió en el desarrollo del liderazgo femenino de base, y aunque no cuestionaba directamente las relaciones

de género, fungió como un instrumento de lucha indispensable para integrar a la mujer en la ciudadanía y como sujeto activo político. Además, trabajaron activamente en los sectores de mujeres más populares, aquellas en pobreza y marginalidad (Alvarenga, 2005).

A estas primeras organizaciones, que instauran el terreno para la incipiente incursión del feminismo en nuestro país, se les suma el sector académico por medio del desarrollo de los Estudios de la Mujer. Estos llegan a las universidades latinoamericanas a raíz de la primera Conferencia Mundial de la Mujer en México en 1975 y la declaración de las Naciones Unidas sobre el inicio de la Década de la Mujer; eventos, que a su vez, favorecieron la realización de cursos, seminarios, conferencias, centros de investigación y publicaciones (González y Guzmán, 1994). En 1981, la Universidad de Costa Rica se integró oficialmente en este proceso cuando la Escuela de Trabajo Social realiza el primer Seminario Latinoamericano de Investigación sobre la Mujer, en la cual participaron sectores académicos y estatales.

Se inicia así, un crecimiento exponencial en la década de los ochenta sobre el movimiento de mujeres costarricenses, que se manifiesta en demandas comunales prácticas en torno a la vivienda, guarderías, generación de ingresos y la salud entre otros. Además, por primera vez las mujeres comienzan a liderar en organizaciones gremiales mixtas como sindicatos, cooperativas y a tener mayor participación a lo interno de las ONGs, instituciones gubernamentales y dentro del ámbito universitario. Por medio de este último se impulsan los primeros espacios de investigación y estudios de género (Camacho y Flores, 1997 citado en González, 2006).

En esta misma década, proliferan programas especializados relacionados con la condición social de la mujer y la discriminación de género⁷, por medio de seminarios⁸, y posgrados⁹. Por ejemplo, la Asamblea Legislativa organizó el seminario “Las mujeres en la vida democrática” y CEFEMINA realizó en la UCR el Primer Congreso Universitario sobre la Mujer. En estas actividades participaron tanto académicas, como representantes del sector estatal, el no gubernamental y las organizaciones de base favoreciendo el intercambio entre activistas,

⁷ En 1984, la Facultad de Ciencias Sociales de la UCR dedicó la cátedra de Eugenio Fonseca Tortós al tema Mujer y Sociedad. En el año 1987, la Universidad Nacional funda el centro interdisciplinario de estudios de la mujer (CIEM). Programa de Estudios de la Mujer en 1988 por el Consejo Superior Universitario Centroamericano.

⁸ Mujeres y Paz de la Universidad de Costa Rica en 1986.

⁹ Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional.

profesionales y personas comprometidas con impulsar el desarrollo de una sociedad más igualitaria (González y Guzmán, 1994).

Este fervor también produce un repunte en las publicaciones científicas sobre el tema de las mujeres, hasta el año 1960 sólo existían 15 escritos, mientras que en los ochenta (hasta 1987) la suma asciende a 249. González (2007) quien se encarga de esta investigación, encuentra que los temas más estudiados son el trabajo, seguido por la política, la organización, la familia y la educación.

En síntesis, la academia propicia por medio del desarrollo sistemático de los Estudios de la Mujer, que se introduzca en la agenda social el debate sobre las mujeres y el feminismo. Si bien, como señalan González y Guzmán (1994), el desarrollo de los Estudios de la Mujer fue lento en nuestro país comparado con otras naciones, “fue necesario crear primero las condiciones en ambas universidades y en la sociedad costarricense para legitimar esta área de estudios sobre la mujer previos a la formalización del programa.” (p.9), a su vez, de manera recíproca las universidades también contribuyen en crear las condiciones sociales, que han generado los cambios institucionales, y una “reconceptualización de la docencia, la investigación y la acción social como actividades sociales que pueden contribuir a la eliminación del sexismo de la academia y la sociedad” (González y Guzmán, 1994, p.8).

Pero también forman parte de este continuum, una serie de condiciones socio históricas que Guzmán y Montaña (2012) analizan. La primera es una acelerada globalización que incide en el campo cultural, indica que la expansión de la globalización difundió aceleradamente nuevas formas de vida y modelo culturales, que facilitaron el surgimiento de identidades y movimientos sociales como los feministas, indígenas y étnicos, entre otros. Así, con la globalización, el campo de acción del feminismo se pluralizó, globalizó y se descentralizó.

Por otra parte, la recuperación de la democracia en los países de la región con regímenes dictatoriales y cambios en la administración de las organizaciones estatales (coordinación en redes) permitieron que los discursos y las prácticas de los movimientos feministas incidieran en el Estado, a través de los procesos políticos-institucionales y culturales, debilitando el orden de género tradicional.

Sucesos importantes porque la relación del Estado con el cambio del orden de género, inicia con el interés de las feministas académicas por el rol en la reproducción o transformación

de las relaciones de género. Especialmente en un momento en el cual se reconoce que el papel del Estado no es neutro, sino que más bien su participación:

...es omnipresente en la construcción de las desigualdades de género a través de los mensajes que emite, las concepciones de género que sustentan políticas y el grado de reconocimiento que hace de los distintos actores, entre ellos las mujeres, como interlocutores (Guzmán y Montaña, 2012, p.10).

Otro aspecto que contribuyó en la legitimación e institucionalización de la problemática de género en las agendas institucionales fue la elaboración de una agenda de género global y regional por parte de las Conferencias convocadas por Naciones Unidas (ONU), aprobadas por los distintos gobiernos de la región desde mediados de los ochenta en adelante (Guzmán y Montaña, 2012).

Las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, convocadas por la ONU, inician en México en 1975 concluyendo en:

...el establecimiento de una maquinaria interdisciplinaria y multisectorial dentro del gobierno, tales como comisiones nacionales, oficinas de la mujer y otros cuerpos, con un staff y recursos adecuados, puede ser una efectiva medida transicional para la aceleración del logro de la igualdad de oportunidades para las mujeres y su total integración en la vida nacional (Guzmán, 2001, p.18).

Luego, en 1979 se aprueba y ratifica, por parte de casi de todos los países de la región, de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW) y de un porcentaje menor (entre esos Costa Rica en 2001) del protocolo facultativo de la CEDAW. En el caso específico de nuestro país la ratificación de la CEDAW llegó el 4 de abril de 1986 y entró en vigor a escala nacional un mes después, prevaleciendo sobre el derecho interno y que incluye la Constitución (OMCT, 2003).

Las siguientes Conferencias Mundiales sobre la Mujer fueron la de Copenhague en 1980; Nairobi en 1985 y Beijing en 1995. Después de esta última, Costa Rica como parte de sus obligaciones, creó en 1994, el Plan Nacional de Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar (PLANOVI). El PLANOVI, a su vez, promulgó la Ley contra la Violencia Doméstica (1996, Ley 7594), que define y categoriza la violencia doméstica y también prescribe castigos para dichos actos (OMCT, 2003).

Otras instituciones como el Instituto de la Mujer de España y el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) de Chile, también influyen en la región latinoamericana (Guzmán, 2001).

Una vez establecidas las condiciones en la sociedad costarricense sobre el tema, se comienza el desarrollo de una serie de procesos institucionales que van desde la formación de oficinas de la mujer, los mecanismos de adelanto para las mujeres en el Estado (MAM), la elaboración de políticas públicas y finalmente la creación de instituciones estatales.

Por ejemplo, los MAM fueron establecidos en América Latina entre 1980 y 1990 bajo la modalidad de comisiones, divisiones, oficinas, o consejos en ministerios específicos. A partir de la década de los noventas se incorporan al nivel del Ejecutivo como instancias normativas y responsables de la coordinación de políticas de género. Así han transitado de posiciones de baja autoridad a mayor jerarquía sustentadas en mandatos legales (Guzmán y Montaña, 2012).

Posteriormente, es con las políticas públicas¹⁰ donde se terminan de consolidar nuevos discursos en las instituciones del Estado respecto al análisis de género. De los impactos más profundos que surgen está la incorporación en las agendas institucionales de temas considerados privados como: la violencia contra la mujer, la autonomía del cuerpo reproductivo y la dependencia económicas de las mujeres y que también visibilizan desigualdades de género en la esfera pública como: la segregación de género en el mercado de trabajo, en la educación y en la representación política. Esto desencadena una serie de políticas a partir de la década de los noventas en favor de la autonomía física y económica para las mujeres, en temas relacionados al femicidio, acoso sexual, salud sexual y reproductiva (Guzmán y Montaña, 2012).

La consolidación de estas políticas instaaura las condiciones para la creación de las primeras instituciones estatales, y que inicia con el Centro para el Desarrollo de la Mujer y la Familia en 1974, que se convierte en 1993, en el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) al reconocer a la mujer como un ser independiente de su familia, con derechos y necesidades específicas.

Otro paso significativo de este proceso fue la rectificación a la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como la Convención de Belem do Pará del año 1995 (OMCT, 2003).

¹⁰ Las políticas públicas son el resultado de una serie de decisiones y acciones de diferentes sectores públicos y no públicos para definir y pensar la solución de un problema considerado público (Guzmán y Montaña, 2012).

Aunado a estas acciones, la OMCT (2003) registra entre 1994 y 1999, que Costa Rica promulgó y aprobó el mayor número en su historia de leyes, políticas y decretos relacionados específicamente con la mujer. De aquí surgen el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (PIOMH); el Plan Nacional de Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar (PLANOVI); la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (3 marzo de 1995, Ley 7476) y la Ley contra la Violencia Doméstica (10 de abril de 1996, Ley 7586). (OMCT, 2003).

Además, entre 1996 y 1998 se abrieron las primeras siete Oficinas Municipales de la Mujer con especial atención en situaciones de violencia doméstica y al 2003 ya 35 de los 82 cantones del país cuentan con su oficina.

Es así como los movimientos feministas, los discursos de género, el reconocimiento de los derechos humanos y la igualdad, coadyuvan para reconocer y nombrar el problema de las mujeres como público. Así se logra insertar el tema en las agendas institucionales y donde el Estado participa activamente en su solución, a través de una serie de mecanismos institucionales que se han construido en la interacción de diversos sectores y actores, así como condiciones sociales específicas que facilitan que emerjan y se consoliden, a pesar de no estar exentas de obstáculos y resistencias. En algunos casos el problema de la desigualdad de género no era un tema prioritario de políticas públicas y asumir las medidas del Plan significaba desviar recursos de sus objetivos previamente priorizados. Otras resistencias procedían de los *grupos o actores veto* cuyos acuerdos se tornan imprescindibles para la toma de una decisión política y que resisten la emergencia de una problematización cuando esta pueda modificar su situación (Guzmán y Montaña, 2012).

La reacción neoconservadora:

Con el ingreso del tema de género en las agendas públicas, nacionales e internacionales, surgieron reacciones de resistencia por parte de las institucionalidades religiosas, encabezadas por el Vaticano. Las respuestas que se producen van en la línea de las ofensivas antigénero, utilizando el argumento de la complementariedad de los sexos y finalmente el de la ideología de género. Este apartado presenta las nociones básicas de estos dispositivos en el nivel general y global, con el fin de brindar un contexto para presentar el caso de Costa Rica. Como bien lo plantea Arguedas (2020) estos discursos moralizantes, religiosos y ultraconservadores, no los

propician las elecciones presidenciales del 2018, ni surgen como resultado de la Opinión Consultiva OC-24/17; más bien son la respuesta de un proceso que se viene instalando en nuestro país en las últimas décadas, y que se exagera con el Partido Restauración Nacional y su candidato Fabricio Alvarado.

Case (2018) y Garbagnoli (2018) señalan que el ataque al género por parte del Vaticano inició con los debates de las Naciones Unidas en los años 90, específicamente en la Conferencia de Beijing de 1995 donde se lanzó una guerra cultural contra el género y la promoción del “nuevo feminismo”. Para este momento el Vaticano ya contaba con un discurso del orden sexual basándose en la complementariedad de los sexos como sustrato natural de la humanidad. Según el análisis de Case (2018), estas invenciones se materializan a lo largo de la historia del Vaticano con los tres papas Pablo VI, Juan Pablo II y Benedicto XVI, mediante la promulgación de documentos, trabajos filosóficos y argumentos sobre la ecología humana.¹¹

Desde entonces, el Vaticano ha reaccionado contra el género utilizando una doble estrategia: por una parte, elaborar una nueva definición de género (que es aceptable cuando se le define basada en la identidad sexual biológica) y desarrollar un nuevo recurso retórico para oponerse al género cuando se utiliza como categoría analítica desnaturalizante. De esta forma

...consultoras/es de los Consejos Pontificios y por expertas/os elegidas/os por el Vaticano entre investigadores/as que enseñan en las Universidades Católicas y en sus academias, utiliza dos sintagmas, “ideología de género” y “teoría de género”, en los cuales los términos “teoría” e “ideología” se utilizan programáticamente como sinónimos (Garbagnoli, 2018, p.59).

Por consiguiente, el Vaticano presentan la palabra *gender* como anatema y la asocian con *ideología de género* que “vincularía al feminismo y los derechos de las personas gay en un intento mundial por redefinir, no sólo las leyes seculares que rigen los sexos, la sexualidad, la reproducción y la familia, sino la misma naturaleza humana” (Case, 2018, p.27).

De esta forma convierten la ideología de género en un nuevo recurso retórico para establecer que las normas sexuales no son ni históricas, ni políticas. Mismas que se han logrado

¹¹ Algunos ejemplos de estos documentos son: el del papa Pablo VI documentos en oposición a la anticoncepción (*Humanae Vitae*, 1968), la homosexualidad (*Persona Humana*, 1975) y la ordenación de mujeres (*Inter Insigniores*, 1976). Juan pablo II trabajo filosófico sobre *Teología del Cuerpo y Mulieris Dignitatem* (1988) y Benedicto XVI en el Informe Ratzinger de 1985. (Case, 2018)

arraigar por una supuesta evidencia antropológica de la naturaleza humana, su forma y su plasticidad, al hacer un uso de la noción de víctima. Pero, además, Garbagnoli lo plantea como

...un significante vacío capaz de adaptarse a distintos contextos nacionales y a diferentes temas sexuales (los estudios de género y de sexualidades, el matrimonio entre personas del mismo sexo, las maternidades y paternidades LGBT, las reformas escolares o legales, la salud y los derechos sexuales y reproductivos). (Garbagnoli, 2018, p.74).

Por ello, la eficacia de esta categoría yace en la manera en que reafirma que el orden sexual trasciende la historia, es decir, que las normas sexuales, sexo y sexualidad se perciban socialmente como hechos naturales, noción que es compartida por muchos actores sociales, no solo la iglesia católica (Garbagnoli, 2018). De tal manera, la ideología de género puede crear pánico moral, porque sin un sistema de género pueden perderse los puntos de referencia, haciendo la ilusión de estar en peligro.

Estas se retoman en nuestro país por diferentes actores para argumentar, por ejemplo, su oposición a los programas de afectividad y sexualidad del MEP. Este es el caso de la Conferencia Episcopal de Costa Rica (2017) quienes afirman que la ideología de género promovida por el MEP busca adoctrinar a niños y jóvenes. Planteando que esta es una nueva filosofía de la sexualidad, donde el sexo ya no es determinado por la naturaleza, sino por “un papel social del que se decide autonomamente” (Benedicto XVI, Discurso a la Curia Romana, 2012 citado en Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017) sus razonamientos son:

1. Que la ideología de género niega la diferencia y reciprocidad natural del hombre y de la mujer: al hacer esto niega también a la familia como una realidad preestablecida por la creación y “al no favorecerse el verdadero sentido de la maternidad querida por Dios, en la unión del hombre y la mujer, la prole pierde su dignidad de don para convertirse en un objeto al cual se tiene derecho.” (Benedicto XVI, Discurso a la Curia Romana, 2012 citado en Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017).
2. Que en la ideología de género la identidad humana se determina por una opción individualista, desvinculada a lo biológico: lo correcto es que el sexo es el que determina que las personas se constituyan como hombres y mujeres en plano biológico, psicológico y espiritual, por lo tanto, la identidad sexual se define de

acuerdo con la genética y no la supremacía de un sentimiento subjetivo sobre la razón y la ciencia (Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017).

3. Que la ideología de género se impone como única opción en la educación de los niños: la familia y la sociedad natural existen antes que el Estado. Los padres por darles la vida a sus hijos, son quienes tienen el derecho a ser los principales educadores. Aquí retomamos una cita de Francisco (Encuentro con los obispos de Polonia, 2016 citado en Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017) donde plantea que a los niños se les enseña que el sexo puede elegirse, siendo esto un tipo de colonización ideológica (Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017).
4. Que la ideología de género atenta contra la integridad de la familia (como institución natural) por medio de proyectos legislativos: la familia debe ser protegida por el Estado porque contribuye al bien de la sociedad. Sin embargo, la ideología de género ha logrado promover directrices legislativas que como ha planteado el Papa Francisco, destruyen la familia al vaciarla de su contenido antropológico. Esto lo ha logrado por medio de organizaciones internacionales como la OEA y la ONU, principales canales de defensa (Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017).

Otro tema que señalan, citando al Papa Francisco, es aceptar que la persona tenga ciertas tendencias, pero no que en la escuela busquen cambiar sus mentalidades. (Conferencia Episcopal de Costa Rica, 2017)

La tesis de la naturaleza humana como única noción definitoria de la sexualidad también se utiliza en el plan de gobierno del Partido Restauración Nacional, quienes expresamente se oponen a la ideología de género. Estos alegan defender los valores cristianos que son: la defensa de la vida, el matrimonio entre hombre y mujer y el resguardo integral de la familia. Comparten con la Conferencia Episcopal, que la ideología de género de los grupos LGBT buscan promover e imponer en la función pública y la educación la existencia de más de dos géneros, la diferenciación del género con el sexo, las nuevas concepciones de matrimonio y la legalidad del aborto. Expresamente aluden a que quienes promueven la ideología de género en la función legislativa priorizan estos temas, desatendiendo problemáticas graves del país y, que a su vez, estos atacan a todas las formas de religión, especialmente a las iglesias cristianas evangélicas y católicas. (Partido Restauración Nacional, 2018)

Diversos análisis, como el de Arguedas (2020) plantean que la organización político-religiosa neointegrista católica y la fundamentalista neopentecostal, por medio de emociones y valores patriarcales, arremete contra las izquierdas, contra la secularización y contra la democracia pluralista. El resultado es “un relanzamiento del cristianismo como única fuente de salvación política para el Estado y la nación y de salvación metafísica para las personas” (Arguedas, 2020, p.47).

En nuestro país, este proceso se ha venido orquestando desde finales del siglo XX y marca uno de los primeros hitos, cuando el Tribunal Supremo de Elecciones acepta la inscripción de partidos políticos confesionales, a contrapelo de la prohibición del código electoral. Por lo tanto, “en 1986 se creó el partido Alianza Nacional Cristiana, en 1995 se fundó Renovación Costarricense y en el 2005 se inscribió el Partido Restauración Nacional. El TSE sólo le exigió a Renovación Costarricense no utilizar símbolos religiosos, como resultado de un recurso de amparo electoral” (Arguedas, 2020, p.20). Otros de los eventos más notables son: el fallo en el 2000 de la Sala Constitucional al declarar la fecundación in vitro inconstitucional, el caso de Ana en 2007, a quien se le negó el aborto terapéutico, dando a luz una muerte fetal o el caso de Aurora en 2013, a quien también la obligaron a llevar a término un embarazo con un feto incompatible con la vida (Arguedas, 2020).

Por otra parte, desde el 2007 una serie de alianzas políticas entre los partidos neopentecostales con el Partido Liberación Nacional (PLN) se suman a esta comitiva contra las políticas de género. Por ejemplo, en el 2010, se obstaculiza la anticoncepción oral de emergencia, durante el gobierno de Laura Chinchilla; en 2012, la Sala Constitucional resolvió en favor del recurso de amparo interpuesto por tres mil padres de familia asociados a la Alianza Evangélica Costarricense para que sus hijos e hijas no recibieran educación sexual (Arguedas, 2020).

En el poder legislativo también se rastrean diversos actores, comenzando por Justo Orozco y Carlos Avendaño diputados de partidos cristianos. Ya para 1998 y, por primera vez, un partido evangélico llega a la Asamblea Legislativa; en el 2010 fueron dos y en el 2018 la bancada neopentecostal consiguió ser la segunda más numerosa.

Respecto a la circulación del término ideología de género en los medios de comunicación, Arguedas (2020) encuentra que a partir del 2011 este aparece en reportajes y artículos de opinión especialmente a través de Ángela Aparisi Miralles. Aparisi, catedrática de

Filosofía del Derecho en la Universidad de Navarra, institución privada, católica perteneciente al Opus Dei en Pamplona, España, quien entre otras cosas, presenta en los medios nacionales, las conclusiones del I Congreso Internacional de Ideología de Género. Destacan en los medios digitales artículos de opinión en contra de la ideología de género escritos por docentes del MEP, uno de ellos fundador del grupo Despierta Costa Rica que se oponía contundentemente a la aprobación de los programas de afectividad y sexualidad de este ministerio, alegando ser un decreto del ejecutivo a favor de la ideología de género (Arguedas, 2020).

Ahora bien, el impacto y el arraigo que adquiere esta incursión en la población y en la vida de las personas se explica por medio de tres factores: la unión entre el neoliberalismo y el conservadurismo, el poder de los líderes evangélicos sobre sus seguidores y las condiciones particulares de Latinoamérica.

El primer factor explica porque las poblaciones más vulnerables, empobrecidas y sin protección estatal tienden a ser más susceptibles a la influencia y tutela de las instituciones religiosas. De acuerdo con Corrêa y Parker (2020) el neoliberalismo “funciona para disciplinar subjetividades haciéndolas dóciles políticamente y así se imponen lógicas autoritarias de poder” (p.7) y siguiendo a varios análisis de feministas como Melinda Cooper (2017 citado en Corrêa y Parker, 2020) este nexo de lo neoliberal con lo conservador desde las políticas de género y sexualidad instala

...la “restauración de la familia” y de la complementariedad de lo masculino y de lo femenino como dispositivos instrumentales para asegurar el retorno de la labor de protección y cuidado a las familias –o, más específicamente, a las mujeres– cuando los Estados, bajo el impacto del neoliberalismo, reducen al mínimo las políticas de protección social. (Corrêa y Parker, 2020, p.7)

Según Arguedas (2020), el aumento de la desigualdad económica fomenta el fanatismo religioso, bajo narrativas que idealizan la familia tradicional y los valores morales cristianos. Los grupos de poder económico aprovechan estos discursos compatibles con la ideología capitalista neoliberal al mismo tiempo que trivializan los derechos humanos, el Estado de Derecho y la democracia.

No obstante, el poder performativo de esta alocución radica primero en el carácter sagrado de los actos del habla emitidos por líderes religiosos que actúan como líderes políticos, y

que se basan en la idea de una amenaza al buen creyente, que por su bien y el de su familia se ve obligado a actuar. A esto se adiciona que

...en la actualidad no existe ninguna posibilidad de confrontar al sacerdote o al pastor en ese espacio del rito religioso para debatir tales afirmaciones frente al público cautivo, que es la feligresía. Incluso, una acción tal -suponiendo que alguien se atreviera a levantar la mano en medio sermón para pedir la palabra y mostrar su desacuerdo con el sacerdote- sería considerada como una falta de respeto a la libertad religiosa (Arguedas, 2020, p.33).

Se trata de una combinación a la cual Corrêa y Parker (2020) le suman las particularidades de las condiciones latinoamericanas (que no se encuentran en Estados Unidos por ejemplo) como el machismo y el racismo impregnados en las formaciones sociales y fronteras borradas entre lo público y lo privado, así como distorsiones en los sistemas políticos donde prolifera el populismo, el clientelismo y la corrupción.

Este es el panorama que explica cómo se articula y se instrumenta el discurso religioso y neoconservador en la sociedad costarricense. En síntesis, una de las ideas centrales estriba en que las formaciones antigénero desde su origen son transnacionales y que su gestión inicia desde el Vaticano, intensificándose en nuestra región con las victorias electorales de la derecha en Colombia y Brasil (Corrêa y Parker, 2020). En Costa Rica la controversia sobre la ideología de género se consolida en el ámbito público a partir del año 2015, siendo su contraparte las universidades estatales como una de las principales amenazas para el fundamentalismo religioso por ser centros de pensamiento libre, crítico y científico (Arguedas, 2020).

Queda claro, además, que el terreno que se disputan gira en torno al género y la sexualidad y lo hacen bajo la bandera contra la ideología de género. Convirtiéndose este, en protagonista durante el último debate político-electoral presidencial y que causó movilizaciones sociales en rechazo de ciertas decisiones del MEP, como se verá en el siguiente apartado.

El terreno de la educación como campo de disputa en el contexto de la coyuntura electoral 2018:

Si la disputa entre progresistas y conversadores se da en torno al género y la sexualidad, era de esperarse que en ámbito de la educación no pasara desapercibido, especialmente cuando entra en escena la educación sexual.

Hablar sobre la educación sexual y los baños neutros como dos significantes de esta lucha, remite obligatoriamente a las elecciones presidenciales del 2018. Ya que estas son un acontecimiento propicio para analizar el complejo juego de discursos que opera en el campo ideológico entre estos grupos y que visibilizan una polarización sociocultural y partidaria.

La primera confrontación se produce a raíz de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Un sector progresista ubicado dentro del gobierno hace la consulta y, con la resolución de la respuesta, se da una reacción negativa por parte de los sectores conservadores costarricenses, encabezados por el candidato presidencial evangélico Fabricio Alvarado del Partido Restauración Nacional.

Este evento fue utilizado por parte de Restauración Nacional como anzuelo para la obtención de votos (Retana, 2019), justamente porque para ese momento se acercaban las elecciones. Así que, antes de profundizar con el análisis de la educación sexual y los baños neutros, es importante caracterizar en términos generales, las particularidades de la campaña electoral del 2018, comenzando porque por primera vez en la historia moderna del país, los partidos finalistas no pertenecían al tradicional bipartidismo (Cascante y Vindas, 2019). Además, la contienda estuvo marcada por: inestabilidad política, presencia de líderes antisistema con discursos polarizadores y conservadores y apoyos de la población que estuvieron más ligados a las contingencias del contexto político, que a las lealtades partidarias (Cascante y Vindas, 2019).

Algunas de esas contingencias, que el partido conservador Restauración Nacional de la mano de su candidato Fabricio Alvarado, fueron activaron una cadena de asociaciones connotativas respecto a los temas de género y derechos humanos, manteniendo de acuerdo con Arguedas (2020) un “distintivo discurso anti-feminista, homofóbico, xenofóbico y hostil al derecho internacional de los derechos humanos” (p. 35).

Se valieron de la circulación de la ya existente ideología de género para construirla como enemigo político y con esto establecer alianzas entre diversos grupos políticos-religiosos, especialmente con la Iglesia Católica. Las bases ya sentadas de fieles que asisten a las 3.752 iglesias¹² funcionaron como cámaras de réplica para realizar una equivalencia entre el término ideología de género con los derechos de la población LGBT y para “reflexionar y pensar el voto

¹² Este dato es el del año 2014, que representa un aproximado de 465.330 fieles (Holland, 2014 citado en Cascante y Vindas)

en función de la defensa de los valores cristianos, la familia tradicional y en contra de las guías de sexualidad y afectividad” (Arguedas, 2020, p.23).

Otra contingencia y quizás la más importante, gira en torno al evento de la Virgen de los Ángeles que produjo un choque cultural entre catolicismo y neopentecostalismo lo cual finiquitó la alianza entre el pueblo católico y el evangélico. Se trata del ataque público que realizó Rony Chaves (padre espiritual de Fabricio Alvarado) a uno de los símbolos católicos más importantes: el culto a la Patrona de Costa Rica, conocida como “La Negrita”. El escándalo fue publicado por el periódico *La Nación* que incluía vídeos y declaraciones del mismo (Arguedas, 2020).

Para Arguedas (2020), este fanatismo de los cultos y ritos neopentecostales presentados por Rony Chavez se considera como un exceso peligroso tanto para los católicos practicantes como para las personas no religiosas, pero socializadas en familias de tradición católica, que aparece bajo la forma de un insulto a lo más sagrado de la fe católica.

De ahí que es posible interpretar la confrontación vivida en las elecciones de 2018 no como un choque entre el mito y la razón, no se trató de una lucha entre los ideales de la modernidad y la nostalgia pre-moderna; sino un choque entre una fibra religiosa, fundante de la identidad nacional y un mito “invasor” (derivado del culto evangélico), que se tolera siempre y cuando no confronte la hegemonía católica. (p.38).

Estas son las algunas circunstancias que dan razón al gane de Fabricio en la primera ronda y su subsecuente pérdida en la segunda. Una serie de alianzas políticas del PAC bajo la sombrilla de gobierno de unidad, más el surgimiento de movimientos sociales como Coalición Costa Rica y el acontecimiento de la Negrita, son las condiciones que explican el triunfo del sector progresista; sin embargo, esto no significa que ganaron la hegemonía de la producción del sentido en cuanto a los temas de género y sexualidad, aspecto al que se refiere el siguiente apartado.

Programas de afectividad y sexualidad:

Los programas de estudio de afectividad y sexualidad, llamados erróneamente guías sexuales, se implementaron por primera vez en nuestro país en mayo del 2012 en la asignatura de ciencias para tercer ciclo. Incluían módulos sobre: derechos humanos e igualdad de género, comunicación interpersonal, relaciones de poder y el respeto por la diversidad, y placer (Peña Bonilla, 2018; Mora, 2018).

En mayo 2017 se actualizan dichos programas. De acuerdo a una entrevista realizada por el medio Delfino CR a la Ministra de Educación de este periodo, Sonia Marta Mora (2018), explica que con la llegada de las nuevas autoridades y como resultado de evaluaciones aplicadas durante el 2015, se establecen los siguientes cambios, siempre conservando el mismo enfoque: se agrega una nueva asignatura denominada *Afectividad y Sexualidad Integral* que se impartía al nivel de décimo año, por profesionales en psicología y se suman a los contenidos el tema de las relaciones impropias, a raíz de la aprobación de esa Ley.

Mora (2018) aclara que los resultados de dicha evaluación arrojan que tanto estudiantes como docentes de ciencias valoraban las lecciones y que muy pocas familias exoneraron a sus hijos de llevar esa asignatura. A su vez, la Segunda Encuesta Nacional de Salud Sexual y Reproductiva del año 2015, del Ministerio de Salud, mostró que alrededor del 85% de la población aprobaba la educación para la sexualidad y afectividad, con independencia de la adscripción religiosa.

De acuerdo con la ministra Mora (2018), al momento de aprobar estos programas a principios del 2017 no hubo debate en el espacio público a pesar de los diferentes reportajes de los medios de comunicación nacional y que hasta finales del 2017 se inicia la polémica, la cual se intensifica a comienzos del 2018 coincidiendo con la campaña electoral y, de acuerdo con Mora (2018), el debate estuvo acompañado por una campaña de desinformación.

Efectivamente, otros autores como Retana (2019), en su análisis de estos programas, señala que dicha coincidencia “crispó los ánimos y polarizó la opinión pública básicamente en dos “bandos”: por un lado, quienes estaban a favor de que se impartiera la asignatura y, por otro, quienes la rechazaban en nombre de la familia y los valores” (p.131) que se concentraron en torno a los dos partidos políticos con mayor cantidad de votos: el oficialista Partido Acción Ciudadana y el Partido Restauración Nacional.

Conflicto que llega a su punto cumbre cuando un grupo de padres y madres de familia, así como activistas, el 8 de febrero del 2018 impidieron la apertura de 15 escuelas públicas en la zona norte con la finalidad de protestar por la aplicación del programa de afectividad y sexualidad dirigido a décimo año del colegio (Cordero Parra, 2018; Peña Bonilla, 2018). De acuerdo con la Ministra Mora (2018), el detonante fue la existencia en redes sociales, de una campaña de desinformación respecto a la educación sexual que incluía pantallazos, montajes del

texto, citas descontextualizadas e información tergiversada sobre el aborto. (Cordero Parra, 2018).

Tanto Mora (2018) como el *Semanario Universidad* constatan que en los dirigentes del movimiento estuvieron involucrados el cura de la localidad, los activistas evangélicos y la asesora en educación del candidato a la Presidencia por el Partido Restauración Nacional (PRN) Marisela Rojas (Cordero Parra, 2018). Esta última inclusive intentó colarse en las negociaciones haciéndose pasar por una madre de familia de la localidad, con dificultades visuales y que al ser descubierta alegó ser una experta que acompañaba a las familias.

Los conservadores fueron capaces de producir varias formas simbólicas sobre las creencias de estos padres y madres. Primero activando una cadena discursiva en torno a la consigna “a mis hijos los educo yo”, "o se van las guías o se va la Ministra", donde sus representaciones se ven amenazadas por la introducción de estas guías progresistas

Ver a una pareja de hombres de la mano, usted sabe que todo entra por la vista. Si nuestros hijos ven eso y les empiezan a dar clase desde chiquititos (...) van a empezar a darles cosas de sexualidad, que somos nosotros los padres los que tenemos que fundamentarles eso. Desde que yo era pequeño, mis abuelos me explicaban eso. Les van a ir abriendo la mente”, expresó Castro. (Cordero Parra, 2018)

Argumentos que no dejaban espacio ni disposición para el diálogo con las autoridades (Mora, 2018).

La otra cadena discursiva fue la construcción del enemigo MEP como aquel que les engañaba y frente al cual debían asesorarse. Así lo corrobora la ministra Mora en una entrevista para el *Semanario Universidad* (Cordero Parra, 2018) “Había un supuesto de partida: que se quería engañar o que no se decía la verdad de parte de la autoridad que estaba ahí. Había poco espacio para dialogar” (párr. 43). Lo mismo también se ilustra en las siguientes declaraciones del reportaje de prensa:

Yo vine aquí porque los padres me suplican venir desde una posición científica. No es que a mí me guste esto, es que no hallo cómo decirles que no, porque sería una irresponsabilidad profesional decirles que yo los abandono. Ellos me dicen

que los desprecian, que los tratan de iletrados e ignorantes y aquí los ignorantes son otros”, señaló Rojas¹³.

Marvin Castillo, representante de los padres de familia, argumentó que el MEP no quiere que ellos reciban asesoría de expertos.

“Queremos un debate entre la señora ministra y la señora Marisela Rojas, aquí presente. No nos permiten a los padres poder traer a profesionales que conozcan del tema y que nos ayuden a poder demostrar que lo que se está haciendo es una aberración”, indicó Castillo¹⁴. (Cordero Parra, 2018)

Los grupos conservadores ejercieron un poder simbólico que se materializa en estas familias de San Carlos cuando logran influir, al punto de cerrar las escuelas y alentar el disgusto de padres y madres contra las autoridades del ministerio. Un acontecimiento de esta magnitud afecta la opinión pública en lo que concierne a un tema de interés público: la educación sexual. Moviliza a las autoridades ministeriales hasta la zona y a los medios de comunicación para brindarle cobertura.

Un tercer recurso retórico que utilizan estos grupos conservadores fue introducir en el campo ideológico la terminología de ideología de género, haciéndole una equivalencia estratégica con los derechos de las personas LGBTI para causar furor y temor por las acciones progresistas que alegaban estar inmersas en los programas de educación (Retana, 2019). Así, esta confusión acaparó la discusión del debate público, restándole importancia al análisis de los contenidos propios del programa, lo cual se visibilizó en una agenda mediática que

se enfocó unilateralmente en ubicar a candidatos presidenciales, padres de familia y autoridades políticas (los estudiantes estuvieron sistemáticamente excluidos del debate) de un lado u otro de la dicotomía antes aludida, dejando de lado los contenidos y alcances de las reformas educativas impulsadas por el Ministerio (Retana, 2019, p.133).

De esta forma, la participación de los medios de comunicación se centró en clarificar la información errónea, así consta en las notas de prensa en medios como: *La República*, *La Nación*, *CR Hoy*, *La Prensa Libre*, *Delfino*, *Amelia Rueda*, y otros como el *Semanario* que inclusive evidenciaron la influencia religiosa en el conflicto. El escenario de los programas de

¹³ Marisela Rojas, asesora de Fabricio Alvarado para el partido político Nueva República.

¹⁴ Marvin Castillo, representante de los padres de familia.

educación sexual también se prestó para una especie de pulso entre los medios de comunicación y las redes sociales por la disputa de la verdad.

Finalmente, los programas de educación sexual se mantienen, pero en ellos, uno de los cuatro discursos, el religioso, se encuentra presente de acuerdo con el análisis de Retana (2019):

El documento propuesto por el MEP se quiere un instrumento pedagógico capaz de atender algunos de los problemas sociales relacionados con la sexualidad adolescente, pero con la difícil tarea de satisfacer, en el medio, preceptos religiosos, postulados científicos, exigencias jurídicas de organismos internacionales y reivindicaciones políticas de movimientos sociales... Dicho en lenguaje coloquial, todo ocurre como si los Programas apuntaran a “quedar bien con Dios y con el Diablo” (p.138).

Baños neutros:

Con el precedente de los programas de afectividad y sexualidad aprobados, las elecciones presidenciales ganadas en segunda ronda por el candidato progresista y la introducción de la ideología de género como un productor de sentido dentro del debate público, en junio del 2019, se gesta un nuevo enfrentamiento contra el MEP que se manifiesta en protestas encabezadas por un grupo denominado Encuentro Social Multisectorial, compuesto por varios sectores, entre ellos agricultores, sindicalistas, cooperativistas, pescadores, transportistas y algunos grupos de estudiantes de secundaria.

Las primeras manifestaciones se registran en los medios de comunicación a partir del 6 de junio del 2019, por medio de las redes sociales¹⁵, con la solicitud concreta de la renuncia del ministro Edgar Mora, producto de la inconformidad sobre varios temas: educación dual, drones, pruebas faro y los baños neutros, basándose en argumentos falsos, ambiguos e injustificados. A partir de la segunda mitad del mes, las manifestaciones se trasladaron a las calles por medio de marchas y bloqueos frente al edificio Rofas y la Asamblea Legislativa, así como cierres en algunos centros educativos. Finalmente, el Ministro de educación dejó su cargo el 1 de julio.

En la página número 33 del Protocolo de Atención del bullying contra la población LGTBI, en la sección denominada “Consideraciones para promover la convivencia” aparecen

¹⁵<https://www.crhoy.com/nacionales/grupo-en-facebook-convoca-a-manifestacion-contra-ministro-del-mep/>

una serie de acciones afirmativas para la población estudiantil LGBT, entre ellas permitirle al estudiante utilizar el servicio sanitario de su preferencia o bien, el mismo texto sugiere dos alternativas más: utilización del baño de docentes como opción transitoria o “otra opción que tiene las autoridades del centro educativo y de acuerdo con el contexto es designar uno o más baño “neutral”, es decir, común a todas las personas.” (Ministerio de Educación Pública, 2018, p.33)

De acuerdo con Katty Grosser (2020), la entonces directora de Vida Estudiantil del MEP, esta iniciativa tuvo lugar a raíz de los resultados de un estudio el cual concluía que la población estudiantil migrante y LGBTI son las más vulnerables y discriminadas respecto al bullying. Atendiendo a la solución de estas problemáticas, deciden publicar dos protocolos más para atender las particularidades de cada uno de estos grupos.

Cuando en mayo del 2019, el MEP presenta a la ciudadanía este protocolo, recibe de inmediato reacciones de la prensa y redes sociales plasmadas de desinformación, noticias falsas, tergiversadas o imprecisas sobre los baños neutros y la protección a la comunidad estudiantil LGBTI. Esto ocasiona una serie de protestas en los centros educativos. Los principales argumentos erróneos fueron que las baterías de los baños iban a ser mixtas y que el MEP estaba promoviendo la realización de actos cívicos para la celebración del día internacional del orgullo LGBT (Vizcaíno, 2019).

Quienes se manifestaban, enlazaron su protesta por los baños con la exigencia de la salida del Ministro Mora:

Por medio de la red social Facebook y otras plataformas, grupos conservadores se están organizando para manifestarse mañana frente a las oficinas centrales del Ministerio de Educación Pública (MEP) y pedir la salida de Édgar Mora como jerarca. El uso de baños de acuerdo con la identidad de género autopercibida ha molestado a padres de familia, así como a diputados cristianos, quienes exigen la salida de Mora. (Arrieta, 2019)

Esta cita de la nota periodística de *La República* afirma que son los conservadores quienes presentan dichas molestias. También una de las voceras más mediatizadas fue la diputada Carmen Chan Mora del Bloque Nueva República, quien reclamaba de absurdo, caprichoso y falta de sentido común la sugerencia del MEP sobre baños neutros, en lugar de

atender otros temas prioritarios como garantizar las condiciones mínimas de salubridad e infraestructura en los centros educativos (Aguilar, 2019).

De esta forma, los baños neutros y el protocolo LGBT nuevamente propician el terreno para que se suscite una lucha ideológica entre el sector progresista y el conservador. El primero, como se ha venido analizando, intenta ganar un nuevo conjunto de significados sobre categorías existentes en torno a la noción de familia, orientación e identidad sexual, las relaciones de género y la educación sexual. Cuando estas nuevas nociones se instalen poco a poco dentro del MEP, por ejemplo, a través de estos protocolos, grupos sociales de carácter religioso que se alían con otros sectores para canalizar sus demandas al gobierno, como lo fueron el sindical y el estudiantil.

Este conjunto de prácticas significadoras orquestadas en estas coaliciones predominantemente conservadoras, logran la destitución de un jerarca del gobierno progresista, que mantuvo una política en pro de la defensa de los derechos humanos, el enfoque de género y la educación para la sexualidad.

No se puede concluir este apartado sin antes citar que una de las 17 peticiones de quienes organizaban esta protesta, en su tercer punto fue: la “Defensa de los valores cristianos como parte esencial de la identidad de la sociedad y la familia costarricense por lo que se solicita revisión integral de los programas educativos” (Lara, 1 de julio 2019, *La Nación*, citado en Arguedas 2020) es decir, el tema de la educación y la sexualidad persiste.

Conclusiones:

El análisis de este capítulo permite ver que baños neutros y “guías sexuales” han sido en los últimos años referentes empíricos de la disputa por el poder entre conservadores y progresistas en temas de sexualidad y educación.

Se ha constatado que esta polarización es un problema mucho más complejo de lo que se manifiesta. El ejemplo de los baños y los programas de sexualidad conduce a una serie de conclusiones. Primero, que en ambos casos son las campañas de desinformación en las redes sociales las que contribuyen a trastocar la verdad y los hechos (Viner, 2016). A pesar de que una búsqueda por las principales noticias sobre el tema, arroja que los medios de comunicación intentaron desmentir las noticias falsas, brindando explicaciones apegadas a las normativas y protocolos; los pantallazos y montajes de Facebook tuvieron más peso entre quienes hicieron las

manifestaciones y cerraron los centros educativos. Esto es un vivo ejemplo de cómo los hechos ya no están en manos de los periodistas, sino en las de cada lector, amenazando la fundación del interés público, debido a que ahora cada quien maneja sus propios hechos (Viner, 2016).

Más que jugar con la racionalidad, los grupos conservadores han jugado con las emociones y los afectos mediante los significantes de la familia y un orden social amparado por la Biblia, que ya estaba presente en las representaciones de estas personas, de tal manera que como plantea Viner (2016) si los hechos se comienzan a parecer a lo que uno siente que es verdad, se vuelve bastante difícil discernir entre lo que es verdad y lo que es mentira.

A su vez, esto se conjugó con la dificultad de comunicación por parte del MEP y sus jerarcas, y con la política del escándalo. La comunicación pública y la política del ministerio no fueron suficientes para contrarrestar el fenómeno coyuntural de oposición sobre el tema de la sexualidad y los derechos humanos que se dio en las redes sociales.

Uno de los principales problemas del MEP como institución pública que está en su jerarquía burocrática donde la distancia hace que la información se vaya reduciendo conforme avanza desde el puesto más alto (el político) hasta llegar al último funcionario de la cadena. Las directrices de los programas salieron del consejo superior de educación (el punto más alto) y el protocolo de bullying LGBT de la Dirección de Vida Estudiantil en oficinas centrales; en el recorrido hacia las bases deben pasar por: direcciones regionales, jefaturas de asesorías pedagógicas, supervisiones de circuito, direcciones de centro educativo, docentes y estudiantes en el último peldaño. No es de extrañar, que como plantea Canel (2010), en cada uno de ellos se apliquen diferentes esquemas de interpretación que reducen la cantidad de información. No tiene el MEP el músculo ni la capacidad instalada, para capacitar a todos sus funcionarios/as y docentes respecto a cada una de las políticas y directrices que se emite en un corto plazo.

Para un Estado confesional, donde los grupos religiosos y conservadores influyen sobre la opinión pública, en general, el tema de la sexualidad puede ser suficientemente escandaloso. Por ello son, tal y como lo describe Castells (2009), el arma preferida de la oposición y una estrategia de enfrentamiento entre los partidos políticos. Así los programas de sexualidad permitieron al partido Restauración Nacional enfrentar al oficialista Acción Ciudadana. De ahí que la política del escándalo ocupe una posición central dentro la política, porque determina las relaciones de poder y hasta el cambio institucional, que finalmente era el

objetivo de los conservadores, frenar la implementación de los programas y los protocolos, excluir de la institución educativa el debate sobre los temas de diversidad y sexualidad.

Estos ejemplos son testigo también de cómo el internet y las redes sociales contribuyen a la política del escándalo (Castells, 2009), con algo tan provocador como los baños mixtos en las escuelas, aunque fuera falso. Se cumple uno de los objetivos del escándalo: la destrucción de un líder político, la máxima autoridad del gobierno en educación.

Finalmente, otros recursos retóricos que se juegan en este campo de producción de sentidos, son la construcción de un enemigo: en este caso para unos el MEP que engaña y manipula y para otros son los grupos religiosos.

A pesar de ser temas específicos en materia de educación, su importancia trasciende el ámbito de la educación y poseen repercusiones en la totalidad de la esfera pública, la primera ronda de las elecciones presidenciales del 2018 son un ejemplo de ello.

Esto plantea un desafío desde la defensa de los derechos humanos, ya que los grupos conservadores y neopentecostales poseen un terreno fértil para disputarse el poder simbólico en el campo de la educación sexual y cuentan con múltiples recursos para hacerlo, tal y como se presentó. Esto debe encender las alertas sobre lo que vendrá a continuación, especialmente en lo que se refiera a desestabilizar los logros alcanzados en materia de derechos humanos.

Así mismo, ¿con qué herramientas cuenta el sector liberal y feminista en este contexto? Y finalmente, ¿en qué medida la juventud tuvo, tiene o ha tenido participación en estos debates sobre temas que les afectan directamente en su formación y experiencias subjetivas?

7. La dimensión institucional: las representaciones del enfoque de género y feminismo en el Ministerio de Educación Pública.

Introducción:

Con el capítulo anterior se analizó el marco contextual nacional desde el cual se producen los discursos sobre género y feminismo, y cómo se debaten en el ámbito público, especialmente el de la educación. Sobre esta base se desarrollará el análisis correspondiente a este capítulo, el de la dimensión contextual de las representaciones sociales del feminismo en adolescentes del MEP.

La dimensión contextual responde a la pregunta de ¿cómo está representado el feminismo en el MEP, a través de su currículum o en la política educativa?, o sea, en lo formal de la institucionalidad. Por ello el objetivo es acceder a la formulación desde el campo ideológico en lo institucional, formal y oficial que permea en las aulas, e interactúa con dichas representaciones sociales.

Metodológicamente se trabajó mediante dos estrategias de recolección de información, la revisión y análisis de documentos oficiales, y entrevistas a funcionarias clave del MEP relacionadas con el tema.

En cuanto a la cuestión documental, se elige trabajar con los documentos donde se plasman las propuestas y lineamientos respecto al tema, esto es las políticas que rigen a nivel nacional a cada ministerio, así como documentos propios del MEP, de acatamiento obligatorio para cada docente a lo largo de todo el país.

1. **PLANNOVI:** Sistema Nacional de Atención y Prevención de la Violencia intrafamiliar y Violencia Contra las Mujeres.
2. **PIEG:** La Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género.
3. **Política educativa:** incluye la fundamentación pedagógica y es de donde se desprenden los enfoques rectores del ministerio.
4. **Malla curricular:** materias de psicología, educación para la vida cotidiana, afectividad y sexualidad, educación cívica y de orientación.
5. **Proyecto de género:** Escuelas para el cambio.

Es de interés revisar estos documentos para conocer cómo se plasma el tema de género y feminismo en la formalidad de la institución, y con ello contribuir a una imagen más amplia y completa de la formulación del tema en el MEP.

Por otra parte, se realizaron entrevistas a las cuatro funcionarias de oficinas centrales que cubren los temas relacionados con género y feminismo. La escogencia de estas funcionarias se realiza a través del análisis de la estructura organizativa¹⁶ del MEP que es compleja y amplia, sin embargo en su forma más básica está conformada jerárquicamente por el despacho ministerial, del cual se desprenden tres viceministerios compuestos por las siguientes direcciones:

¹⁶ En esta introducción se presenta una explicación del organigrama bastante sintética y resumida, aludiendo sólo a los elementos relevantes para esta tesis. Para ver el esquema completo y detallado, se puede referir al anexo A de esta tesis.

1. **Viceministerio Académico:** La Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad, **La Dirección de Vida Estudiantil**, La Dirección de Desarrollo Curricular, La Dirección de Educación Técnica, La Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación y La Dirección de Educación Privada.
2. **Viceministerio Administrativo:** La Dirección de Recursos Humanos, La Dirección de Infraestructura Educativa, La Dirección de Programas de Equidad, La Dirección de Informática de Gestión y La Dirección de Servicios Generales.
3. **Viceministerio de Planificación y Coordinación Institucional:** La Dirección de Gestión y Desarrollo Regional, La Dirección de Proveeduría Institucional, La Dirección Financiera y La Dirección de Planificación Institucional.

Adicionalmente, hay algunas oficinas como la de Promoción para la Equidad de Género que se adscriben directamente al despacho de la ministra. Como vemos, es el viceministerio académico el que posee mayor vinculación con la población estudiantil. De esta forma, durante el mes de junio del 2021, se realizaron entrevistas a funcionarias del MEP de las siguientes oficinas centrales: Dirección de Vida Estudiantil (instancia directiva y operativa), Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género (instancia asesora), y el Despacho de la Ministra. Ellas fueron seleccionadas por su trayectoria de trabajo en temas relacionados con los de igualdad y equidad de género, pero también por el nivel de poder e influencia que poseen las oficinas donde laboran.

Nombre ficticio	Oficina o unidad en la que labora	Nivel jerárquico de la oficina	Rol dentro del MEP
Violeta	Despacho de la ministra, asesora.	Nivel superior del organigrama.	Asesor y político
Flor	Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género	Instancia asesora adscrita al despacho de la ministra.	Asesor
Rosa	Departamento de Salud y Ambiente de la Dirección de Vida Estudiantil.	Nivel operativo de una dirección del Viceministerio Académico.	Operativo
Margarita	Departamento de Convivir de la Dirección de Vida Estudiantil.	Nivel operativo de una dirección del Viceministerio Académico.	Operativo

Dentro del análisis del discurso, ellas son clave para conocer los procesos de producción de sentido sobre estos temas. Tal y como lo plantean Jonhson, Chambers, Raghuram y Tincknell

(2004), los agentes en sí mismo son importantes en la medida que al comprender su construcción del mundo, su visión interpretativa de lo que sucede, nos permite adentrarnos en su mundo y entender su lógica, en este caso sobre la concepción del feminismo desde el nivel operativo del MEP.

De esta forma, siendo que el objetivo principal de este capítulo es examinar las representaciones del feminismo en el Ministerio de Educación Pública, a partir de entrevistas a estas funcionarias y el análisis de los documentos, el trabajo se organiza a través de los siguientes apartados:

- **Enunciación del feminismo en el MEP:** en este apartado que va de lo más general o lo específico, se inicia con algunas generalidades básicas sobre el MEP, su función y sus principales líneas regentes. Luego se analiza el lugar del feminismo en las políticas nacionales que rigen al MEP, en su política educativa (enfoques rectores), en su malla curricular, a nivel político y según la perspectiva de las funcionarias entrevistadas. Se exploran las posturas a las cuales se adscribe, así como sus instancias ejecutoras y los intertextos en el discurso oficial.
- **La estructura de la narrativa de las entrevistas:** aquí se analiza la narrativa en el discurso de las funcionarias respecto a estos puntos, identificando la problemática, la solución, el orden, la disrupción y las aspiraciones.
- **Actores:** en este subapartado se explica quiénes son las personas y organizaciones que funcionan como actores, la relación entre estos y las funciones que cumplen como destinadores/as, destinatarios/as y opositores/as.

Enunciación del feminismo en el MEP:

Cuando hablamos del MEP estamos hablando de una figura grande, compleja y sobre todo diversa. En lo formal, el Ministerio de Educación Pública, que se crea a través de la Ley Fundamental de Educación en 1957 y posteriormente en la Ley Orgánica del MEP de 1965, es el órgano del Poder Ejecutivo encargado de administrar todos los elementos relacionados con la educación pública de nuestro país. Esto incluye la ejecución de los planes, programas y demás determinaciones que emanan del Consejo Superior de Educación (artículo 2 de la Ley Orgánica del Ministerio de Educación Pública). Este consejo a su vez, tiene a su cargo desde el punto de

vista técnico, la orientación y la dirección de la enseñanza oficial de nuestro país (Artículo 1 de la ley N° 1362, Creación del Consejo Superior de Educación Pública).

Sin embargo, más allá de lo oficial que puedan plantear las leyes de nuestro país sobre este ministerio, la palabra MEP está cargada de simbolismos y posiblemente tenga diferentes representaciones según a quien se le pregunte, es decir puede variar mucho lo que diga un docente de un centro educativo rural a una funcionaria de oficina regional, un estudiante o una madre. Como el objetivo de esta tesis no es resolver el problema de la representación del MEP, y además no es posible encontrar un discurso homogéneo y unificado sobre el MEP, se han elegido varias fuentes de información para analizar la enunciación del feminismo dentro de esta institución y así poder responder a la pregunta de ¿qué entiende el MEP por feminismo, por género y por desigualdades?

Debido a que el MEP (a nivel de estructura social) no posee un planteamiento oficial o explícito sobre su posicionamiento respecto al feminismo, para este análisis se trabaja con los diversos órdenes del discurso que nutren la propuesta implícita del MEP. A continuación una síntesis esquemática:

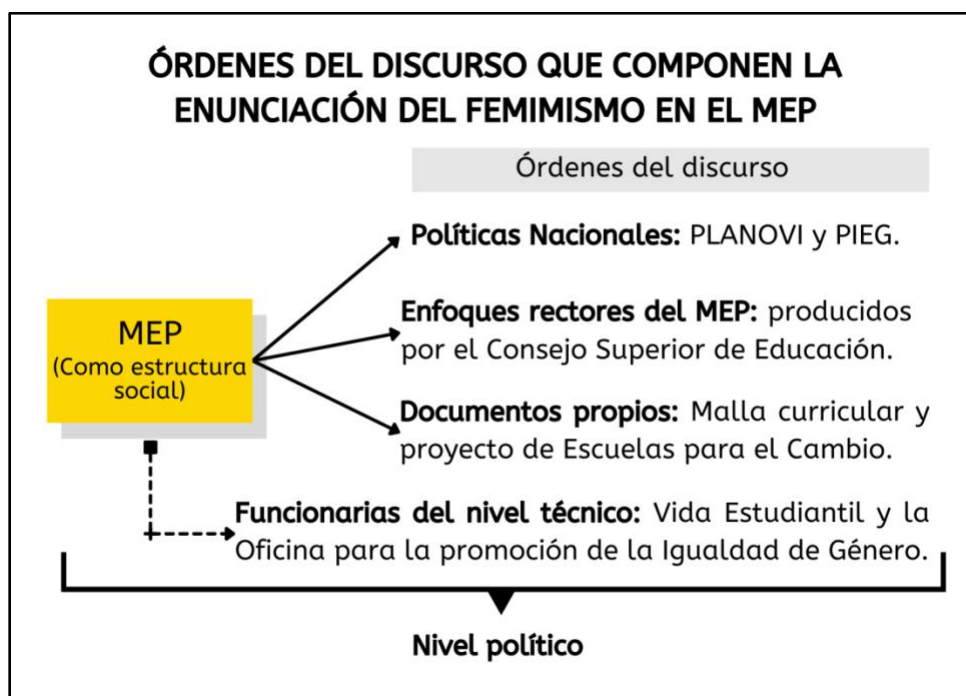


Figura 3: Órdenes del discurso que componen la enunciación del feminismo en el MEP. Elaboración propia.

De esta forma se plantea que para acceder a la enunciación del feminismo dentro del MEP se sigue la ruta de cinco órdenes del discurso, iniciando con lo más general que son las políticas nacionales las cuales cubren a todas las instituciones estatales de este país, luego los enfoques rectores del MEP que son planteados por el Consejo Superior de Educación, es decir el órgano que se encuentra jerárquicamente por arriba del MEP, y luego están los textos que son directamente de autoría del ministerio como lo son los programas de estudios del curriculum formal y proyectos específicos como *Escuelas para el Cambio*. Adicionalmente, como parte de esta investigación se exploran los discursos de cuatro funcionarias de oficinas centrales que trabajan desde el ámbito meramente técnico los temas relacionados con el feminismo, y finalmente podemos ubicar un quinto discurso que es el del nivel político que varía de acuerdo a la administración de gobierno. Cada uno de estos será analizado en este apartado y ayudará a entender el encuadre del feminismo y el género como categoría analítica y política dentro del MEP.

Políticas Nacionales:

La Política Nacional contra la Violencia de Género (PLANOVI) y la Política Nacional de Igualdad y Equidad de Género (PIEG) son las dos principales políticas de género que el MEP como órgano del poder ejecutivo debe seguir. Así se establece en lo formal mediante el mandato legal de dichas políticas y por ende sustentan parte de las líneas regentes oficiales del ministerio. Además, con las entrevistas pudo evidenciarse que dichas políticas se encuentran tanto en el discurso como en las prácticas laborales de las funcionarias, quienes las plantean como ejes orientadores de su quehacer técnico dentro de la institución:

Hay como grandes políticas que en efecto es como el gran paraguas sobre el cual nosotras realizamos la atención [de la oficina de la Promoción para la Equidad de Género]. Está la PIEG que está vinculada con la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, está el PLANOVI, también hay una que es más reciente que es la PICTTI que es impulsada con el MICIT, con esas temáticas pero con ciencia y tecnología específicamente. A nivel MEP en este momento no tenemos una política institucional específica [sobre género], pero estamos trabajando una (Flor, comunicación personal, 2021).

De acuerdo con esta funcionaria, cada institución debe contar con sus propias políticas institucionales de género y equidad, el MEP tuvo la propia que rigió hasta el 2014, pero en la actualidad al no contar con su política vigente, debe responder directamente a las dos políticas nacionales que están respaldadas en el decreto *N° 34729-PLAN-S-MEP-MTSS Coordinación y Ejecución de la Política de Igualdad y Equidad de Género (PIEG)* en las Instituciones Públicas y PLANNOVI.

El PLANNOVI es la respuesta del país en prevención de la violencia contra las mujeres y niñas. La política tiene como población meta a todas las mujeres habitantes del país, pero en especial atención a las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes, sin excluir a los niños y adolescentes hombres. Como base, la política busca un cambio cultural como el centro de todas las acciones públicas, lo cual pretende lograrlo por medio de la promoción de una cultura de igualdad, reconocimiento y respeto a las diferencias y promoción de conductas alternativas al machismo y la violencia contra las mujeres.

La aspiración de la política se copia textualmente así:

Promover una cultura no machista, la ruptura de los ciclos de transmisión social e intergeneracional de la violencia contra las mujeres, la no impunidad y la debida diligencia en la respuesta del Estado Costarricense para el avance en la erradicación de esta violencia y como condicionantes para el pleno desarrollo humano de las mujeres y la sociedad (PLANNOVI, 2017, p. 31).

En cuanto a los enfoques, es aquí donde se puede ver de manera clara la adscripción a un discurso progresista que se antepone al de la diferencia natural de los sexos: “el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas”, son construidas y están interrelacionadas”. (PLANNOVI, 2017, p.33) esto es coherente con otras formaciones discursivas que aparecen en este texto como la explicación de que la violencia contra la mujer está vinculada a fenómenos sociales como: las relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres, el sistema patriarcal, el poder y dominación en las relaciones sociales, y la violencia machista.

Uno de los enfoques de la política es el trabajo en promoción y prevención integral, reforzando la idea de que “existe evidencia que muestra que uno de los grupos más estratégicos para trabajar en la promoción de una cultura de igualdad y no violencia son la primera infancia y las personas adolescentes” (PLANNOVI, 2017, p.36). En términos de la ejecución de la política,

esta está organizada a través de seis ejes estructurales de donde se desprenden acciones estratégicas:

1. Promoción de una cultura no machista
2. Promoción de masculinidades para la igualdad y la no violencia
3. Articulación de iniciativas de desarrollo social para desvincular la pobreza multi dimensional, exclusión y violencia contra las mujeres
4. Protección efectiva, acceso real, debida diligencia, sanción y no revictimización
5. Prevención, atención integral y no revictimización frente a la violencia sexual
6. Prevención del feminicidio.

Los primeros dos ejes son los que poseen una vinculación más directa con el MEP y así lo confirman las funcionarias entrevistadas:

Dentro de lo que es, PLANOVI, es el espacio donde se reúnen todas las instancias ministeriales y organizaciones no gubernamentales que trabajan esta temática que responden a lo que es el Plan Nacional Contra la Violencia, que ya está estipulado que debe haber una comisión, esto a su vez establece una serie de subcomisiones o instancias de trabajo específicas y es lo que se denomina **eje 1 y eje 2**. Entonces en el eje 1 que es en el que yo participo, es el que se encarga de todo lo relacionado a la definición de las estrategias para cambio cultural dentro de las diferentes instancias, y ahí tenemos varias instituciones representadas, está el INAMU, está el Ministerio de Cultura, está el INA, hay varias instituciones que trabajan esa temáticas... se generan espacios de capacitación, de sensibilización, campañas informativas, poder establecer la obligatoriedad que tenemos todas las instituciones de poder trabajar, o sea de incorporar dentro de nuestras secciones de trabajo todo lo relacionado a la incorporación del enfoque de género en todo lo que nosotros estamos (Margarita, comunicación personal, 2021).

Cabe destacar de esta cita el tema de la obligatoriedad que establece la política para coordinar acciones en lo interno de las instituciones, que es la forma en que Margarita válida o justifica su trabajo. Revisando lo planteado por el documento de PLANOVI (2017), la gestión se conforma por varias instancias, desde el nivel más alto a través de un Sistema Nacional (SISTEMA) que brinda soporte técnico y político, luego el Consejo Nacional como instancia político- institucional, a la cual le sigue la Comisión de Seguimiento y la Secretaría Técnica

como las instancias técnicas de mayor nivel y luego están las 80 redes locales interinstitucionales que se encuentran por todo el país.

De estas, la Comisión es la que posee más peso en los discursos de estas funcionarias, porque al ser del nivel técnico, es donde poseen la mayor participación. Ellas comprenden la dinámica de la siguiente forma: existe el Consejo Nacional para la Atención y Prevención de la Violencia que solicita a las instituciones conformar la figura de la Comisión para que el seguimiento de la política no recaiga en una única funcionaria, sino en un equipo de trabajo. En el caso del MEP esta comisión está conformada por funcionarios/as que trabajan en los departamentos de Primera Infancia, Investigación Educativa, la Unidad de Género y la Dirección de Vida Estudiantil (Flor, comunicación personal, 2021). En términos generales, son personas que dirigen programas específicos sobre género dentro del MEP y que en conjunto articulan las respuestas que la institución brinda en cuanto a la implementación de la política (Rosa, comunicación personal, 2021).

La Comisión de PLANОВI se encarga de que la implementación de las acciones sea congruente con la política, y se cumplan las metas. De esta forma, el rol de PLANОВI aparece en el discurso como la herramienta utilizada por uno de los agentes sociales aliados, para impulsar bajo mandato, la ejecución de acciones que proclamen la equidad de género en la comunidad educativa. Flor explica la función de la comisión, de la siguiente forma:

Lo que buscamos es que realmente todas las acciones de los diferentes ejes se empiecen a implementar. Por ejemplo, yo estoy como representante del eje 6, que es la comisión de seguimiento, pero para mí era muy difícil pensar en implementarlo todo yo sola, entonces con el equipo nos podemos ayudar a que las acciones que yo tenga que hacer también se pueden respaldar en ese equipo para llevarlas a cabo. Por eso yo creo que está más vinculado a que la **implementación sea real** y no sea nada más hacer un posteo en facebook porque el INAMU lo pide, sino que que podamos llegar un poco más a fondo e involucrar a otras instancias y **no que le toque como siempre a Vida Estudiantil, siempre es una instancia a la que se le recarga mucho esa temática.** (Flor, comunicación personal, 2021) [negritas propias].

Los textos del discurso de estas funcionarias en las entrevistas se encuentran moldeados por la estructura del lenguaje de la política en mención. Por ello, se afirma que PLANОВI es uno

de los actores productores del discurso de género y derechos humanos en la educación de nuestro país. Como se observa en la cita anterior, las acciones se formalizan porque así lo solicita la política, dirigida por el INAMU. Otro ejemplo al respecto, viene con el testimonio de Margarita quien trabaja en Vida Estudiantil, y que también forma parte de la comisión, pero desde otro eje:

yo formo parte de la comisión MEP-PLANOVI para poder trabajar o introducir todo lo que es la perspectiva de género en el sistema educativo, participo en el eje 1 de Planovi, digamos que tiene que ver con cambio cultural dentro del sistema educativo... para definir también estrategias nuestras de cómo vamos a ir trabajando la temática e introduciendo o haciendo esa propuesta de cambio cultural dentro del ministerio de educación pública (Margarita, comunicación personal, 2021).

Es decir, las funcionarias acuden a la políticas como PLANOVI para respaldar las acciones instituciones que coordina, de esta forma justifican la creación y ejecución de los proyectos y actividades que impulsan desde el MEP en relación a estas temáticas.

Lo mismo sucede con la PIEG que a diferencia de PLANOVI tiene un discurso más enfocado y priorizado en las mujeres, siendo las mujeres en toda su diversidad, su principal destinatario. Desde el inicio de la política se plantea un fuerte respaldo o justificación de su causa a través de los compromisos internacionales que incluso se llegan a plantear como compromisos mundiales. Esta es una de las formas por las cuales se legitima el discurso de igualdad de género, al igual que lo hacen las funcionarias del MEP, aquí se mencionan la CEDAW, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de ONU, la Estrategia de Montevideo y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing.

Sin embargo, la PIEG en su planteamiento es mucho más directa en acotar temas como el enfoque androcéntrico, y hacen referencia directa a grupos feministas como parte de los procesos consultivos. Otro punto que aborda son los cuestionamientos de la igualdad y los obstáculos que representan para el avance en los derechos de las mujeres, sin embargo no se señalan actores responsables:

No obstante, en los últimos años se constata el resurgimiento de tácticas, discursos y patrones socioculturales discriminatorios, sexistas y racistas que siguen reproduciendo la desigualdad y la violencia. Se han levantado cuestionamientos, en el ámbito nacional e internacional, sobre los objetivos de la

igualdad y la perspectiva de género, que intentan generar duda sobre sus impactos en la sociedad y en la vida de los hombres.

La lectura de este contexto no debe pasar desapercibida, pues constituye un obstáculo para el avance de los derechos humanos de las mujeres, al limitar o retardar su desarrollo mediante estrategias formales e informales, como por ejemplo, la oposición en espacios de toma de decisiones en ámbitos públicos, o la difusión de mensajes que confunden a la población sobre la pertinencia o no de continuar defendiendo la lucha de las mujeres.” (PIEG, 2018, p. 20-21).

El mismo discurso se repite en las palabras de las funcionarias entrevistadas, quienes reconocen que hay amenazas y grupos que se oponen a estos avances, pero evitan nombrarlos.

En general, la PIEG pone un gran énfasis en el tema de los derechos de las mujeres, como la sombrilla general que cubre el tema de la igualdad, cuestionan las explicaciones fundamentadas en asuntos biológicas o naturales, ya que hablan de la violencia simbólica, sistemas de discriminación y mecanismos sociales como los estereotipos del deber ser en las definiciones de género. De hecho, la política plantea su propia definición de género, que es retomada en los glosarios de algunos programas de estudio del MEP (como se verá más adelante)

Para el INAMU, el género es una categoría analítica que “permite comprender y analizar los significados, las relaciones y las identidades construidas socialmente producto de las diferencias biológicas entre los sexos. En otras palabras, el género llama la atención acerca de las construcciones sociales de distinto orden -desde prácticas hasta normas, valores y símbolos asociadas a los sexos femenino y masculino” (PIEG, 2018, p.55)

Además, en sus principios rectores se plantea el enfoque de igualdad de género, y se cita la perspectiva del feminismo

Desde la perspectiva del feminismo, reconocer esa diversidad ha sido esencial para combatir la idea de “la mujer” como una categoría universal y reivindicar a las mujeres como un colectivo heterogéneo, “un mapa de similitudes y diferencias que se interseccionan” (PIEG, 2018, p.59).

Otro aspecto que plantea la PIEG es que para lograr la transformación social es necesario contar con la participación de actores claves como medios de comunicación, formadores de

opinión, autoridades del sector público, personas líderes en el campo espiritual y religioso; así como el desarrollo de procesos de comunicación.

Los cuatro ejes sustantivos de la política son:

1. Cultura de los derechos para la igualdad
2. Distribución del tiempo
3. Distribución de la riqueza
4. Distribución del poder.

Al igual que PLANNOVI, el primer eje es el que se encuentra más directamente relacionado con el MEP, uno de sus objetivos plantea: Fortalecer la cultura para la igualdad y la institucionalidad de género en el Estado.

Finalmente, para la gestión y ejecución de la política, se establecen tres instancias: 1. de coordinación, 2. de nivel político en las cuales el MEP participa, y 3. de nivel técnico central. Esta última por ejemplo tiene como una de sus funciones incorporar la PIEG en la planificación institucional POA (Plan Operativo Anual). Sin embargo, de acuerdo a las entrevistas, las funcionarias no mencionan el planteamiento de los objetivos del PIEG en el POA, ni hablan de la participación del MEP en estas instancias.

Así que, oficialmente el MEP debe seguir los dictámenes de estas dos políticas, que de acuerdo al discurso de las funcionarias es bastante coincidente, haciendo el señalamiento de que si está más presente PLANNOVI, que PIEG. Y que según este análisis, si bien ambas políticas tienen como base un discurso feminista, es más explícito en la PIEG.

Enfoques o principios rectores del MEP

El Consejo Superior de Educación establece los principios y ejes de la política educativa, que también son conocidos como los **enfoques rectores**. Estos son un recurso importante que nutre los órdenes del discurso del MEP, porque son en sí mismo el ámbito más oficial del discurso educativo institucional, pero además permiten a las funcionarias entrevistadas darle legitimidad al trabajo que realizan en materia de género y feminismo indirectamente por medio del principio de derechos humanos

Bueno vamos a ver, esos enfoques rectores están contenidos en la política curricular y en la política educativa vigente, y son definidas por el Consejo Superior de Educación, que es el órgano que por rango constitucional define la

política educativa del país. Entonces es un proceso que desde luego lleva una discusión, la participación de diversos actores y consultas, pero es una tarea en sí del Consejo Superior de Educación (Violeta, comunicación personal, 2021).

Estos enfoques se plasman directamente en la Política Educativa vigente, que se titula: *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*, en el análisis de su texto se encontró que el tema de feminismo no se aborda directamente, y la igualdad de género se menciona una vez de la siguiente forma:

La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad, asume la calidad como principio nuclear que articula otros principios clave como la inclusión y equidad, el respeto a la diversidad, la multiculturalidad y pluriculturalidad, **la igualdad de género**, la sostenibilidad, la resiliencia y la solidaridad, así como las metas educativas que fomentan la formación humana para la vida, con el desarrollo de habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores. (Ministerio de Educación Pública, 2017, p.10)

Esta es la única referencia al tema de la igualdad de género, y sin profundizar más se continúan a citar los seis ejes de la política educativa, de los cuales uno tiene que ver con Derechos Humanos:

La educación basada en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos: Conlleva asumir compromisos para hacer efectivos esos mismos derechos y deberes, mediante la participación de la ciudadanía activa orientada a los cambios que se desean realizar. (Ministerio de Educación Pública, 2017, p.11).

Esta es la única mención al tema de Derechos Humanos, y más bien es en la política curricular donde se desarrolla más ampliamente el enfoque de derechos humanos en la educación, eso sí, sin hacer mención directa o explícita a los temas de género. De hecho en la política curricular solo aparece igualdad de género en uno de sus anexos sobre *educación para el desarrollo sostenible en el marco de educación para una nueva ciudadanía* donde se remite a los 17 objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y se cita textualmente el objetivo 5 que es: “Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y a las niñas” (Ministerio de Educación Pública, 2017, p.76).

Hay que reconocer como uno de los principales alcances para las administraciones del MEP la incorporación del enfoque de derechos humanos dentro de sus políticas internas, esto

hace que oficialmente sean de acatamiento obligatorio, y al mismo tiempo que posean una justificación formal para su desarrollo, sin embargo, la realidad es diferente para el tema de equidad de género, que como vimos, apenas es nombrado, y no se articula directamente como una de las prioridades de la política educativa. Es decir, hay un enfoque rector de derechos humanos, pero no de equidad de género.

Documentos ministeriales: Malla curricular y Proyecto de Escuelas para el cambio

Otro ámbito del ministerio donde se puede ubicar la enunciación del feminismo es en los documentos que se elaboran desde dos de sus instancias técnicas ejecutoras del MEP que son La Dirección de Vida Estudiantil donde analizaremos específicamente el texto del proyecto de *Escuelas para el Cambio* y La Dirección de Desarrollo Curricular mediante la malla curricular, específicamente en los programas de estudio de: psicología, educación para la vida cotidiana, afectividad y sexualidad, educación cívica y de orientación, porque son los que poseen más relación con los temas del feminismo.

A continuación se presenta un cuadro resumen con el análisis de la enunciación del feminismo y sus temas relacionados en cada uno de los programas de estudio en mención:

<p>Programa de psicología s.f.</p>	<p>El programa está organizado por ejes temáticos, el que tiene mayor relevancia para este análisis se titula: Socialización, género y sexualidad. En este se posiciona el tema de los derechos humanos, el rol de la socialización en la construcción de la identidad, incluido el proceso de género con la sexualidad. Para los criterio de evaluación de esta unidad utilizan textualmente las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> “-Analizar los conceptos de sociedad patriarcal, machismo, sexo, género, estereotipos de género, identidad de género, orientación sexual y heteronormatividad para comprender las relaciones sociales. -Identificar la influencia de los roles de género asignados por la sociedad en las decisiones personales y las relaciones sociales. -Promover en los jóvenes la necesidad de establecer relaciones equitativas y justas en la sociedad.” (p. 59) <p>Además establecen una serie de preguntas generadoras para trabajar con el estudiantado:</p> <ol style="list-style-type: none"> “1. ¿Cómo la sociedad patriarcal genera machismo? 2. ¿“Es lo mismo el machismo que el feminismo sólo que al revés”? (Se recomienda que para contestar esta pregunta se busque la definición de machismo y feminismo.) 3. ¿Sólo los hombres pueden ser machistas? 4. ¿El machismo perjudica sólo a las mujeres? 5. ¿Cuál es la diferencia entre sexo y género?
------------------------------------	---

	<p>6. ¿Qué son estereotipos de género y cómo se construyen? 7. ¿Qué es la identidad de género? 8. ¿Qué es la heteronormatividad? 9. ¿Qué es la orientación sexual? 10. ¿La imagen de una persona (masculina o femenina) determina su orientación sexual?” (p. 59)</p> <p>El programa si cita directamente los temas de género y es claro su posicionamiento ideológico progresista en cuanto a estos temas, además si bien no se aborda directamente el tema del feminismo, sus categorías si están implícitas y es mencionado una vez en función de aclarar la diferencia con el machismo. Eventualmente si se utilizan estas preguntas en clase, es necesario hacer referencia a una conceptualización del movimiento feminista.</p> <p>Y como último punto cabe destacar que en las definiciones de su glosario se hace referencia a textos de derechos humanos, de la ONU y si hacen una diferenciación entre sexo y genero.</p>
<p>Programa de afectividad y sexualidad (2017)</p>	<p>El programa posee un enfoque de género y derechos humanos, ya que en sus explicaciones establece una relación entre la sexualidad con las construcciones sociales y culturales, eso sí, sin dejar de lado lo biológico. En su fundamentación cita la Política Nacional de Sexualidad (Ministerio de Salud, 2011) y agencias de la ONU como UNFPA y UNESCO para definir la educación sexual.</p> <p>Su tercer eje temático es: “Ejercicio de la sexualidad para la igualdad y equidad social”, que está compuesto por los siguientes sub ejes temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuerpos y corporalidades 2. Afectos y vínculos 3. Placer y Bienestar 4. Salud sexual y salud reproductiva 5. Identidades y diversidades 6. Corresponsabilidad social 7. Derechos sexuales y derechos reproductivos 8. Cultura, poder y violencia <p>En este programa no viene mencionada del todo la palabra feminismo, sin embargo en la elaboración de cada una de las categorías hay un trasfondo que coincide con los manifiestos feministas, a esto se puede sumar que a lo largo del programa se ubica el involucramiento del INAMU, a través de la conceptualización del género, donde se les cita directamente.</p>
<p>Programa de educación para la vida cotidiana (2012)</p>	<p>Este programa originalmente se titulaba <i>Educación para el hogar y Educación para la vida</i>. Su fundamentación pedagógica está estructurada por valores, que se asocian con actitudes y prácticas.</p> <p>Para este análisis fue pertinente elegirlo porque uno de sus valores es la <i>Igualdad y derechos</i>; la actitud que le corresponde es la búsqueda de equidad de género y su práctica es: “Prácticas en el hogar sin discriminación de género y edad.”</p> <p>Eso es todo en cuanto a lo referente al tema que analizamos, ya que no se</p>

	menciona feminismo, ni tampoco el machismo o el patriarcado como sí aparece en los dos programas anteriores.
Programa de orientación (2017)	<p>El único punto del cuerpo del programa donde se señalan los temas es en el III ciclo, como parte de los perfiles de salida del estudiantado, donde se pretende que el estudiantado: “Profundiza en el significado de conceptos claves (equidad de género, elección de carrera y diversidad de ocupaciones y profesiones) para el entendimiento de una argumentación.” (p.33)</p> <p>Luego en el glosario aborda conceptos como: identidades de género, expresiones de género, rol de género: “Es el papel que desempeña la persona en su vida familiar y social, determinado por su condición de ser hombre o mujer. En esta determinación hay una gran influencia cultural.” (p.137) y en la definición de género dicta:</p> <p>“El género permite comprender y analizar los significados, las relaciones y las identidades construidas socialmente producto de las diferencias biológicas entre los sexos. En otras palabras, el género llama la atención acerca de las construcciones sociales de distinto orden –desde prácticas, hasta normas, valores y símbolos- asociadas a los sexos femenino y masculino.” (p.131) esta es una definición que citan de la PIEG del 2007, sin embargo sabemos que hay un documento más actualizado del 2018.</p> <p>También en el glosario se aborda el concepto de igualdad, en su definición hacen mención de la: Igualdad de oportunidades, Igualdad de trato e Igualdad de derechos (p. 133), pero no mencionan la igualdad de género.</p> <p>En algunas de sus unidades hacen mención de la perspectiva de género, pero en general se percibe un discurso conservador en función de la propuesta que hace el feminismo respecto a la relación de los géneros.</p>
Programa de educación cívica (2009)	<p>En la sección de octavo año hay una unidad titulada: <i>Reconstruimos nuestras identidades de género para la equidad e igualdad</i> que busca la aplicación de normas que le permitan al estudiantado examinar la construcción de su identidad de género con equidad. Además pretende desarrollar la capacidad de convivir con respeto y tolerancia hacia la diversidad, y que “el estudiantado comprenda las desigualdades de género como construcciones sociales y que por tanto, pueden ser modificadas. De ahí, que van a vivenciar, mediante las prácticas, actitudes y comportamientos la reconstrucción de estas nuevas identidades de género en el salón de clases.” (p.90)</p> <p>Como parte de las actividades de clase se aborda por ejemplo la legislación vigente a favor de la equidad e igualdad de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política (art.33). • Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), (preámbulo y artículo No 5). • Código de la Niñez y la Adolescencia (artículos 12, 13, 14, 19, 24, 25, 26 y 27). • Ley de Penalización de la Violencia Contra las Mujeres (Decreto Legislativo No 8589, artículos 21, 22, 25, 26).” (p.91) <p>Finalmente en su glosario aparecen conceptos como: análisis de género,</p>

	brechas de género, construcción de la masculinidad y la feminidad, e igualdad de género, en las cuales sus definiciones se nutren principalmente por un enfoque de construcción social, procesos de socialización y procesos culturales, sociales e históricos, dejando de lado referencias sustentadas en la diferenciación natural de los sexos.
--	--

En síntesis, de los programas de estudio analizados, el de educación para la vida, orientación y educación cívica se caracterizan por ser más conservadores, los temas son escasamente cubiertos y el de cívica está bastante desactualizado en general. Mientras que los que más presencia tienen de las ideas progresistas y relacionadas con el feminismo son el currículum de psicología y de afectividad y sexualidad, pero a pesar de esto su cobertura en los temas es tímida y escasa, y las mismas funcionarias del MEP lo reconocen:

Yo por ejemplo si rescato que en los programas de **la educación para la afectividad y la sexualidad** hemos tratado de que se comprenda que hay movimientos de lucha de los derechos de diversas poblaciones y que no hay avance, si estos movimientos no existieran, y esto es fundamental entenderlo digamos, para la población estudiantil, desde toda lógica social. Pero si yo creo que aún nos falta mucho posicionarnos en esto porque hay que visibilizarlo y hay que aprender, creo que es parte de nuestra tarea, de que de ninguna manera el feminismo podemos como sociedad, o como estudiantes anteponerse al machismo o al patriarcado. Y creo que ahí nos falta todavía más posicionar ese discurso pero, bueno, hay coyunturas de coyunturas (Violeta, comunicación personal, 2021).

Es decir, que dentro de la malla curricular, el programa de sexualidad es al que más se le apuesta para difundir los discursos progresistas del feminismo, sin embargo, también hemos confirmado que en la educación pública de nuestro país hay una gran brecha entre lo que se establece en estos programas de estudio y lo que verdaderamente las personas docentes ejecutan en el aula. Así por ejemplo, en los cuatro grupos focales realizados en los diferentes colegios, todo el estudiantado participante expuso que prácticamente no había recibido clases de afectividad y sexualidad, y que en algunas ocasiones ni siquiera llegaron a conocer a su docente porque fue en el tiempo de la pandemia.

Por otra parte, desde la Dirección de Vida Estudiantil se contó por un periodo de tiempo durante el 2020 con la ejecución de un proyecto titulado *Escuelas para el cambio: igualdad y equidad de género en la cultura escolar*. En el 2021 el proyecto entra en una fase de reorganización, y si bien actualmente no está vigente, si se encuentra publicado en la página del MEP, además se entrevista a la funcionaria encargada de su ejecución.

Para iniciar, el documento es de autoría del INAMU, y en los créditos alude a la participación de la UCR, específicamente el CIEM y a la DVE del MEP. El proyecto que iba dirigido a población docente y estudiantil se establece como objetivo “recuperar las principales discusiones teórico-conceptuales vinculadas al enfoque de género, el currículum oculto, así como las experiencias de transformación en la cultura escolar para favorecer la igualdad y la equidad de género” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2011). Al respecto, la funcionaria Rosa explica que con la elaboración de la política de género interna del MEP y la administración de Sonia Marta Mora hubo un acercamiento fuerte con el INAMU y la necesidad de que se generara algún espacio especializado, por ello formaron una comisión de género en la que ella participó en la parte técnica:

Ahí fue cuando se logró que una propuesta que se había diseñado en conjunto MEP-INAMU-UCR que era *Escuelas para el Cambio*, se instaura como un programa de trabajo en primaria, primer ciclo y primera infancia. Ese fue el programa que yo tuve. Ahí es cuando *Escuelas para el Cambio* se institucionaliza como una acción ya que va a liderar el MEP. El programa siempre tuvo la claridad de que iba a trabajar en esa parte menuda del tema, de cómo educar en enfoque de género desde lo básico, el programa lo que pretendía era darle herramientas conceptuales, metodológicas, informativas a los y las docentes para que lo trabajaran como parte de la currícula de lo que ya trabajaban diariamente. Después daba herramientas de lenguaje inclusivo, herramientas de cómo leer brechas de género en los espacios tanto de organización del aula como los recreos, o sea el programa pretendía comenzar a visibilizar el enfoque de género y las brechas que cada centro educativo. ¿Para qué? para qué entonces una vez identificadas esas brechas se incorporarán como temas de trabajo para el centro educativo y se evaluara cada 4 años el avance, ¿por qué? porque como es un tema tan sensible, tan multifactorial y es un tema social, realmente para poder ver algún

tipo de cambio había que hacerlo con un lapso, no más, no menos de 4 años. (Rosa, comunicación personal, 2021).

El documento del perfil del proyecto efectivamente plantea un abordaje teórico y también práctico del tema, de esta forma inicia con una aclaración de conceptos básicos como la diferencia entre feminismo y machismo, así como igualdad y equidad de género. Además explica el concepto de género como una construcción social que tiene efectos directos en la mujer, ubicándolas en una posición de desventaja frente a los hombres. En este documento si se hace referencia directa al feminismo:

El feminismo representa un movimiento social que busca denunciar las desigualdades, exclusiones y opresiones cometidas contra las mujeres históricamente en los diversos ámbitos de la sociedad, pero también es un movimiento de lucha por la defensa y garantía de los derechos de las mujeres a favor de una sociedad más justa y equitativa. (Instituto Nacional de las Mujeres, 2011, p.13)

A lo largo del documento se aborda el papel de la escuela primaria en la promoción de la igualdad y equidad de género donde apelan a la aplicación del Currículo Oculto de Género como una estrategia para impactar las brechas de género. Habla de la segregación horizontal y vertical que afecta a las mujeres y también especifica experiencias escolares que fomentan la igualdad y equidad de género con ejercicios y finaliza con prácticas específicas que se pueden desarrollar entre toda la comunidad educativa. De esta forma se formula o propone la implementación del proyecto en los centros educativos seleccionados:

El programa constaba de una capacitación básica, que era el enfoque de género, como hablar y entenderlo conceptualmente, muy muy básico. Había un manual ya pre elaborado y validado por el INAMU donde venía el paso a paso de cómo hacer el diagnóstico y yo le daba el acompañamiento junto con las compañeras que se capacitaban de región [direcciones regionales del MEP] a las escuelas. No se trabajaba con todas, sino que progresivamente todos los años se iba trabajando, unas entraban, y después otras, y las que entraban se les daba seguimiento de cómo estaban haciendo el diagnóstico... Habían presentaciones, había infografías, había videos... (Rosa, comunicación personal, 2021)

La funcionaria explica su modelo de trabajo escalonado donde ella desde la dirección central del MEP trabajaba con los equipos de algunas direcciones regionales elegidas, y estas a su vez llevaban la información y las capacitaciones a los centros educativos, siguiendo el orden de la pirámide jerárquica del MEP: dirección central - dirección regional - centro educativo. Ella en conjunto con la regional definían los centros educativos:

yo les decía “bueno chiquillos [de los equipos de las direcciones regionales] trabajemos este año solo con cinco escuelas a ver como nos va”, les damos la inducción, lo materiales, les ayudamos con lo del diagnóstico, les ayudamos a identificar las brechas y el otro año eso sí, el plan de trabajo ya ellos tienen que hacerlo y nosotros nada más le damos el seguimiento, y los próximos años otras cinco más y así. Porque era imposible, o sea yo no tenía ni recursos financieros, era *soila*. Yo me inventé una plataforma en línea gratuita porque en ese momento no teníamos Microsoft Teams, el correo era terrible, entonces yo me inventé una que se llama, se me olvidó el nombre, bueno es un espacio gratuito en línea que permite subir información y ahí yo iba metiendo mis contrapartes regionales para que ellos descargaran la información o estuvieran viendo, y yo posteaba a cada rato información (Rosa, comunicación personal, 2021).

El material y la mayor parte de la información que ella utilizaba en esta plataforma de divulgación era elaborada por el INAMU, o utilizaba otras fuentes como UNESCO y de países como España o de América del Sur. La participación del INAMU en este proyecto fue fundamental ya que de acuerdo a Rosa (2021), la institución ponía la plataforma, el trabajo de las funcionarias con todo el conocimiento experto en el tema, y desde el MEP se replicaba el material y se impartían las capacitaciones, sin embargo, según su criterio hizo falta más apoyo político, así como recursos materiales, económicos y humanos para una verdadera implementación del proyecto. Adicionalmente, la funcionaria enfrentó otros obstáculos como las resistencias de ciertos sectores y funcionarios que impedían el adecuado desarrollo del proyecto:

Nunca se nos dió dinero para imprimirlo y que fuera ya como algo meta, eso nunca se logró a pesar de que supuestamente era de interés y todo el rollo, porque generaba mucha roncha, además de eso, y hubo resistencia muy fuerte de parte de la gente en el MEP porque, *Escuelas* era solo una actividad de un plan de trabajo que había que hacer si o si en cada dirección regional, entonces lo más fácil para

cumplir era hacer una charlita sobre enfoque de género en las regionales, algunas lo hicieron, algunas no lo hicieron. Las compañeras y los compañeros que se capacitaron conmigo lo agarraron muy en serio y yo realmente no tengo cómo pagarles a ellos, al igual que yo, fue por pasión y por amor, comprendimos la importancia del tema, cuando entendimos porque era importante trabajarlo, justificamos, desde el enfoque de derechos, desde la primera declaración, constitución política, o sea comenzamos a armar todo el sustento de que no era un invento mío, ni del INAMU, ni del INIE, ni de otra persona, sino que era una cuestión país, que había que trabajar, entonces ese **convencimiento** de trabajo en equipo (Rosa, comunicación personal, 2021).

Quiere decir que para que haya una verdadera o completa enunciación del feminismo y sus causas dentro del MEP deben completarse una serie de condiciones que no se están cumpliendo, como las recién mencionadas, y ante ese panorama la movilización del discurso queda en manos de la buena voluntad de funcionarios y docentes que “por pasión o por amor” desean trabajar el tema porque entienden su importancia. También se destaca de esta cita que para que las personas dentro del ministerio trabajen en estos temas debe crearse toda una sensibilización al respecto, debe ir por la vía del convencimiento y una justificación que sobrepase al INAMU, la UCR o a ella en su lugar dentro del MEP.

Nivel político:

Los proyectos como *Escuelas para el Cambio*, así como la debida implementación de las políticas nacionales recién analizadas y en general el tema de género y feminismo dentro del MEP están atravesados por un tema de poder, más allá del soporte que brinde la parte técnica, es por medio de lo político que se garantiza el seguimiento y hasta el financiamiento de las acciones y estrategias.

Dentro del MEP, definitivamente la parte técnica por más interés que tenga, no tiene tanto peso verdad, yo diría que la parte política y estoy hablando de que tiene que haber una exigibilidad en las políticas de sí o sí, independientemente de la administración que esté, verdad. Y esto permite que se hagan las cosas porque tienen que hacerse. Si no hay voluntad política, porque eso es muy delicado, porque eso es lo que ha llevado al traste el avance de todo lo que tiene que ver con

los enfoques rectores. ¿Por qué? porque la voluntad política hoy puede ser muy buena y mañana puede ser otra, entonces eso es delicado (Rosa, comunicación personal, 2021).

Lo que Rosa (2021) afirma como funcionaria es que el tema de género y feminismo es completamente político, por ello, naturalmente en algunos momentos puede contar con apoyo, y en otros queda rezagado de acuerdo a la administración que esté rigiendo en ese momento. Incluso lo político se puede convertir en un actor que puede ser enemigo o puede ser aliado, es una figura que acompaña o abandona a las funcionarias técnicas, divaga entre esa dicotomía y las diversas administraciones del MEP en los últimos años.

Cuando hay voluntad política se han desarrollado algunas acciones importantes como la creación de la propia política interna de género, sin embargo de acuerdo con Rosa (2021), a pesar del impulso político para el fomento de los temas de género, cuando se vino la crisis del 2018 sobre las protestas de los programas de afectividad y sexualidad, y las campañas de *A mis hijos los educo yo*, “el primer atacado fue cualquier cosa que dijera género” (Rosa, comunicación personal, 2021).

Otra de las grandes acciones promovidas en este periodo de apoyo político fue la creación por medio de un decreto de la Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género en el 2018, con una serie de funciones vinculadas a garantizar que las políticas públicas de igualdad de género y prevención de violencia contra las mujeres se implementen a nivel institucional (Flor, comunicación personal, 2021). La aprobación de esta unidad fue posible gracias a la Dirección de Planificación (del MEP) y el Ministerio de Planificación. Sin embargo, previo a la existencia de esta oficina, en diversos periodos del MEP también se han desarrollado acciones similares, por ejemplo la instauración de una Oficina de la Mujer en 1995, y de acuerdo a Violeta (comunicación personal, 2021) en otras administraciones como la de Leonardo Garnier se trabajaron los ejes transversales, uno de ellos relacionados con los derechos humanos y el tema de género. Este es el resumen de algunos intentos y esfuerzos que se han propulsado desde el ámbito político a lo largo de la historia de MEP.

La voz de las funcionarias: sus representaciones sobre el feminismo en el MEP.

Finalmente, parte de la enunciación del feminismo dentro del MEP se obtiene por medio de la estructura de la narrativa de las funcionarias técnicas entrevistadas, en este apartado se

analiza lo que entienden por feminismo, lo que según ellas el MEP propone como feminismo y su narrativa respecto al tema.

Si bien no hay un concepto articulado sobre el feminismo entre las cuatro funcionarias entrevistadas, sí hay premisas en las que coinciden. Una de las principales nociones es que se refieren al feminismo como un movimiento social en defensa, garantía y reivindicación de los derechos de las mujeres (Violeta, Flor y Rosa, comunicación personal, 2021). También lo asocian con el cuestionamiento de los roles de género (Violeta, comunicación personal, 2021), la búsqueda de equidad e igualdad entre hombres y mujeres para romper con estereotipos (Margarita, comunicación personal, 2021), lograr el respeto hacia las mujeres y el acceso a las mismas oportunidades que los hombres (Rosa, comunicación personal, 2021).

Otra idea presente en las entrevistas es considerar el feminismo como una corriente política nacida del enfoque de los derechos humanos y que permite develar la posición de vulnerabilidad e inferioridad de las mujeres por la estructura social en la que vivimos (Rosa, comunicación personal, 2021).

De acuerdo con ellas, de esta estructura social nacen una serie de imposiciones de acuerdo a los roles de género. Para Violeta (comunicación personal, 2021), esto es problemático porque genera patrones socioculturales que han invisibilizado a las mujeres, generando daño y discriminación. Precisamente, el enfoque de género permite develar la invisibilización de las mujeres:

El enfoque de género es una categoría de análisis, que permite identificar en dónde están las discriminaciones, dónde se producen las discriminaciones y por qué se producen y en función de eso, cómo identificar medidas alternativas que permitan la equidad y la igualdad. (Rosa, comunicación personal, 2021).

De esta forma, el feminismo es identificado desde una dimensión política, mientras que el enfoque de género corre en un eje más bien teórico. Ejemplo de esto es que para Margarita (comunicación personal, 2021), el feminismo desde su práctica educativa se demuestra en acciones como promover que las mujeres jóvenes desde edades tempranas se interesen por temas políticos (partidos políticos estudiantiles), así como respeto a la diversidad y la inclusividad.

Hemos venido trabajando por ejemplo dentro de lo que es gobiernos estudiantiles por decir algo, o sea buscar esa equidad de participación entre hombres y mujeres

y que las chicas desde edades muy tempranas se vayan interesando en temas políticos. (Margarita, comunicación personal, 2021).

En las entrevistas realizadas a estas funcionarias también aparece la formulación del feminismo asociada con otros elementos como la violencia simbólica, el abuso sexual, la construcción de una cultura no machista, creación de campañas y estrategias de comunicación como “La campaña cero machista” elaborada junto con el Instituto WEM, el tema de acoso y hostigamiento sexual, desarrollo de webinars con temas como transversalidad del género y masculinidades positivas, el empoderamiento de las mujeres, y por supuesto el enfoque de género con la finalidad de promover un cambio cultural (Margarita, comunicación personal, 2021).

Queda en evidencia, a partir de estas definiciones analizadas que, para las cuatro funcionarias entrevistadas, predomina la noción del género como una construcción social, diferenciándose del argumento religioso conservador sobre la diferencia natural de los sexos. Además, las funcionarias plantean el enfoque de género como aquel que reconoce la existencia de relaciones desiguales entre lo femenino y lo masculino, y en esa línea abogan por alcanzar la igualdad y equidad.

Ahora bien, en lo que respecta al MEP, las funcionarias consideran que la enunciación del feminismo se da de manera implícita e indirecta, porque una acotación directa al término acarrea una serie de riesgos y resistencias que podrían traer abajo los avances alcanzados respecto a los derechos humanos en educación.

A veces es mejor dar cinco pasos que tener que retroceder diez, y en el MEP particularmente el tema discursivo, pesa muchísimo, o sea pesa muchísimo para que la gente satanice las cosas. Entonces, por ejemplo yo puedo hablar de un movimiento de acciones de defensa en pro de los derechos de las mujeres y eso tal vez en el discurso no genere mayor problema, pero yo hablo de feminismo, y eso va a desatar digamos una, una serie de voces de odio que probablemente al final nos lleven a retroceder y esto es lamentable, de ninguna manera quisiera que esto fuera así (Violeta, comunicación personal, 2021).

Las cuatro funcionarias entrevistadas coinciden en que no hay una adecuada comprensión del concepto feminismo por parte de la gran comunidad educativa, lo cual causa confusiones,

resistencias, miedos y hasta lo que ellas denominan como una satanización del concepto. Las consecuencias de lo anterior producen que el MEP asuma un perfil bajo respecto a estos temas que se traduce en pausas a ciertos proyectos, e incluso la amenaza de la cancelación del programa de sexualidad, tal y como se presentó en el capítulo anterior sobre las elecciones presidenciales del 2018.

También sucede que hay una política educativa que es clara teóricamente en los enfoques, pero que posee un rezago en el nivel práctico “todavía hay grandes brechas de actualización profesional, de seguimiento, de control ético de los colegios profesionales” (Rosa, comunicación personal, 2021). También Rosa (2021) considera que el entendimiento del enfoque de derechos humanos se encuentra en un estado muy incipiente dentro del MEP, que ha sido un proceso largo, lleno de obstáculos, y que más allá de ser tema de una administración, debería ser un asunto de interés nacional.

Creo que primero eso hay que trabajarlo con los derechos humanos de forma progresiva, hay que asegurarnos de que sea entendido, comprendida la implicación de los derechos humanos para después avanzar sobre los otros enfoques complementarios. Porque se entiende que son parte de un todo, que sin esto no se comprende lo otro (Rosa, comunicación personal, 2021).

Por esto, Rosa plantea que desde las instancias expertas se debe cambiar el manejo de la información “el tema no puede seguir tan elevado a nivel profesional, debe entenderse desde lo cotidiano, la cotidianidad de la gente” (Rosa, comunicación personal, 2021).

Además de comprender las premisas básicas de los derechos humanos y su relación con el feminismo, el siguiente gran desafío de acuerdo con Violeta (comunicación personal, 2021) es que la gente reconozca que el feminismo beneficia tanto a hombres como a mujeres, y a toda la sociedad en general.

yo por ejemplo sí rescato que en los Programas de la Educación para la Afectividad y la Sexualidad hemos tratado de que se comprenda que hay movimientos de lucha de los derechos de diversas poblaciones y que no hay avance si estos movimientos no existieran, y esto es fundamental entenderlo, para la población estudiantil (Violeta, comunicación personal, 2021).

Sin embargo, al no existir este escenario en la comunidad educativa ni en la población a nivel general, no es posible posicionar el tema dentro del Ministerio, sino a través de conceptos equivalentes.

Tal vez no está tan explícita la terminología [del feminismo], y lo que se utiliza más es la promoción de la igualdad de género, la promoción de, si la igualdad entre hombres y mujeres, etcétera, creo que esos son los conceptos que más se utilizan, no tanto el feminismo (Flor, comunicación personal, 2021).

Entonces, por ejemplo, yo puedo hablar de un movimiento de acciones de defensa en pro de los derechos de las mujeres y eso tal vez en el discurso no genere mayor problema, pero yo hablo de feminismo, y eso va a desatar digamos, una serie de voces de odio que probablemente al final nos lleven a retroceder y esto es lamentable, de ninguna manera quisiera que esto fuera así (Violeta, comunicación personal, 2021).

Estas son las estrategias discursivas a las que recurren para evitar enfrentamientos o mayores resistencias que perjudiquen el trabajo realizado en esta línea. Incluso, Flor (comunicación personal 2021) recuerda que en ocasiones anteriores el término de enfoque de género ha funcionado para que aparezca la ideología de género, provocando mayores oposiciones, confusiones y sobre todo miedos en torno al tema.

cualquiera puede desvirtuar un tema, cualquiera puede desvirtuar una palabra, verdad, como lo hicieron con la palabra género, se llegó a tal nivel que la gente tenía miedo que los chiquitos hoy quisieran ser piña y mañana manzanas, porque era una locura, hoy soy mujer y mañana quiero ser hombre, ¡no! (Rosa, comunicación personal, 2021).

Entonces, si bien el término no se emplea directamente como acabamos de ver, Flor (comunicación personal, 2021) sí sostiene que en el fondo son las teorías y posicionamientos feministas las que sustentan la formulación de planes, proyectos y políticas.

Es decir, nos referimos a un tema extremadamente sensible, donde lo discursivo posee un gran peso sobre la opinión pública. Emociones como el miedo y provocar la confusión de enfoque de género con la **ideología de género** han funcionado para opacar los discursos en pro de los derechos humanos y el derecho de la educación para la sexualidad (Violeta, comunicación personal, 2021). Las repercusiones que esto produjo en el pasado fueron escándalos, cierres en

centros educativos, e incluso una posible cancelación del programa de afectividad y sexualidad, así como detener programas como el de *Escuelas para el Cambio*.

Estas funcionarias desde su rol en el Ministerio, han reaccionado a estas resistencias apelando a documentos oficiales del Estado, evidencias científicas y respaldos jurídicos y filosóficos. Particularmente acatan los lineamientos de políticas nacionales como la de Sexualidad, Igualdad en Ciencia y Tecnología (PICTTI), Igualdad efectiva entre hombres y mujeres (PIEG) y Prevención de la violencia (PLANOVI).

Estas validaciones se realizan en mayor parte desde la oficina de la Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género, la cual también es motivo de análisis por su nombre, que se respalda, de acuerdo con Flor (2021), a través de un decreto nacional. Se trata del decreto N° 37906-MP-MCM creado en 2013 titulado *Creación de Unidades para la Igualdad de Género y de la Red Nacional de Unidades de Igualdad de Género* donde efectivamente establece que todas las instituciones del sector público deben contar con Unidades para la Igualdad de Género u otros mecanismo, tales como programas, comisiones, secretarías u otros, dentro de su estructura organizacional para promover la incorporación del enfoque de igualdad y equidad de género en el quehacer de la institución. (Artículos 1 y 2 del decreto). La revisión de este decreto, así como en las políticas recién mencionadas permite comprender por qué hay tanta prudencia en la utilización del término feminismo, que en general es reemplazado por igualdad de género para evitar los riesgos de su uso.

Estructura de la narrativa de las funcionarias

La lectura de la estructura es importante para este análisis porque de acuerdo con Jonhson *et al.* (2004) esta hace explícitas las relaciones entre los textos, situando en primer plano que el sentido no se produce de forma innata o absoluta, sino que siempre es producido en relación con otros significados. Una de las formas para lograr este análisis es por medio de las narrativas. En este caso los autores hacen alusión a los textos de cine y televisión porque siempre van a ofrecer algún tipo de forma narrativa, en nuestro caso, es posible trabajar con esta estrategia porque, si bien las entrevistas a estas funcionarias no son textos de cine ni TV, sí es posible inferir en ellos dimensiones estructurales de la cultura, por medio de la parte formal, narrativa y por los elementos genéricos del texto. Como plantea Jonhson *et al.* (2004), para este enfoque no es

importante descubrir el valor o la verdad del discurso, sino más bien las complejas formas de representación.

Así que, en la escala amplia de la estructura de este discurso, el feminismo se encuentra inserto en una gama de temas varios, principalmente relacionados con los derechos humanos. El contexto en que se inserta este análisis parte del reconocimiento de la disputa entre perspectivas de derechos humanos, por un lado, y la llamada la ideología de género, por la otra. Para las funcionarias entrevistadas, los temas de derechos humanos se asocian con comprensión, entendimiento, inteligencia, conocimiento y estudio, mientras que lo segundo se asocia a desconocimiento que a su vez está ligada con temor. La estructura básica del discurso que se emite desde la institucionalidad y que las personas entrevistadas expresan se resumen a continuación:

Tema principal	Derechos humanos, feminismo, equidad de género y LGBT.	Ideología de género
Palabras asociadas	Comprensión, entendimiento, inteligencia, conocimiento y estudio	Desconocimiento que a su vez está ligada al temor. Religioso.

Sobre la base de este binomio, se encuentra la estructura propia de la narrativa. Para organizar el significado y la narrativa, Jonhson *et al.* (2004) plantean que los elementos determinantes que moldean el discurso no son aparentes o más bien son dados por sentido, y por ello alude al análisis de la línea estructural de las narrativas convencionales, que es inicialmente identificada y analizada por Roland Barthes de la siguiente forma: orden - disrupción - complicación - resolución.

Es decir, analizar las entrevistas en función de la estructura implica reconocer las tensiones y relaciones entre el orden y el desorden que son en sí mismas culturalmente producidas (Jonhson et al., 2004) y así mismo los puntos de equilibrio y normalidad que provocan disrupción y finalmente una resolución.

Tomando dicho esquema como referencia, la estructura del discurso de derechos humanos que predomina en la narrativa institucional, posee la siguiente forma: la problemática general es el sistema patriarcal, que acarrea una serie de repercusiones asociadas como la reproducción de roles tradicionales de género, la violencia de los hombres hacia las mujeres, el sexismo y otras más visibles a lo interno del MEP como el hostigamiento sexual. En un segundo

momento de esta narrativa, el MEP toma acción sobre dichas problemáticas con estrategias específicas como la creación de la Unidad de Promoción para la Igualdad de Género, la construcción de una política interna de género, y otras más como los Programas de Educación para la Afectividad y Sexualidad.

Se insta una suerte de normalidad o aspiración institucional en la función pública del MEP que es la lucha constante por garantizar los derechos para todas las personas, la equidad de género y en general un trato humano y respetuoso hacia toda la diversidad humana. Esta narrativa es irrumpida por los escándalos en torno a los programas de sexualidad, y el protocolo para el bullying LGBT mediáticamente conocido como los baños neutros.

En síntesis, la estructura de esta narrativa, que será explicada punto por punto a continuación, toma la siguiente forma:

1. La problemática	Un sistema patriarcal marcado por la violencia y hostigamiento sexual, y la reproducción de roles tradicionales de género que producen desigualdad hacia las mujeres.
2. La solución	El MEP crea varias estrategias, las más importantes son la Unidad de Género, una política para la equidad de género y los programas de afectividad y sexualidad.
3. La normalidad o el orden	Se insta un nuevo orden que es luchar por garantizar todos los derechos de las mujeres, y disminuir la violencia de género.
4. La disrupción	Las resistencias de ciertos grupos generan escándalos, haciendo que algunos proyectos se paralicen.

Tal y como se presentó anteriormente, la problemática reconocida por las actoras de este discurso es la de un sistema patriarcal que perjudica a todo el sistema educativo en diferentes formas, afectando especialmente las oportunidades y el acceso de las mujeres. Este sistema además se describe como violento y reproductor de roles tradicionales de género, como se muestra en la siguiente cita donde la funcionaria describe el panorama del MEP:

Hay una réplica total de roles tradicionales, verdad, estábamos en comunidades donde el patriarcado, la violencia, es pan nuestro de cada día, la escuela es un oasis, pero no puede llenar de agua a todo el mundo, es muy complicado. (Rosa, comunicación personal, 2021)

Prácticas sociales más concretas como la violencia sexual, las relaciones impropias, el acoso sexual, sobretudo la impunidad en las denuncias y el hostigamiento sexual son lo que las entrevistadas ubican como el punto de partida para tomar acción en el MEP. Es decir, hablamos

de un problema cultural y social que marca las subjetividades de funcionarios, pero también estudiantes.

Con los funcionarios, no hay inducciones, no hay claridad de los roles en el sentido del enfoque de los derechos humanos, los roles de las jefaturas y las administrativas en las escuelas. Por ejemplo, las [escuelas en] que yo estuve, en muchas de ellas eran muy violentas, replicaban el patriarcado en su máxima expresión, aunque sean mujeres, se vuelven muy violentas para tener respeto... Entonces sí, o sea, y eso lo vive uno, y uno sabe, por ejemplo estos temas al no venir desde la universidad, al no haber un control ético de la profesión de parte de los colegios profesionales cualquiera hace lo que le da la gana y no hay quien diga hasta aquí (Rosa, comunicación personal, 2021).

Una de las entrevistadas es incorporada como funcionaria a las oficinas centrales del MEP por su experiencia y experticia en el abordaje del hostigamiento sexual. Según su relato, la Defensoría de los Habitantes realizó un estudio en el año 2015 donde el MEP puntuó como una de las tres instituciones con más casos de hostigamiento junto con la Caja Costarricense del Seguro Social y el Ministerio de Seguridad Pública, siendo que el MEP es una de las instituciones más grandes, tanto en población estudiantil como en personal. De acuerdo al último informe anual de labores 2019-2020 de la Defensoría de los Habitantes, el MEP continúa estando a la cabeza con la mayor cantidad de casos de hostigamiento sexual reportando un total de 508 casos entre el año 2014 al 2018 (Defensoría de los Habitantes, 2020).

Este informe hizo que las autoridades del MEP prestaran atención al tema, especialmente porque de acuerdo con Violeta (comunicación personal, 2021) no existían estadísticas a nivel interno que reportaran datos sobre cantidad de estudiantes, funcionarios, hombres, mujeres y zonas donde la problemática impacta de mayor forma.

Es así como inician una serie acciones concretas como: la creación de la llamada Unidad de Género (Unidad para la promoción de la igualdad de género) que se aprueba en 2018 como instancia especializada para trabajar el tema de las denuncias de hostigamiento sexual; luego se forma la comisión de género con el INAMU vinculada a PLANNOVI y al Consejo Nacional para la Atención y Prevención de la Violencia. También se formula una política de género interna que establece líneas de planificación para todas las instancias internas y una comisión para abordar el tema de la diversidad, la afectividad y la sexualidad (Flor, comunicación personal, 2021).

Si bien una buena parte de estos esfuerzos fueron propuestos a partir de los resultados del Informe de la Defensoría de los Habitantes del 2015, sí han existido anteriormente iniciativas a lo interno del Ministerio respecto al tema de género. Por ejemplo, en 2014 se presenta la primera política de género en el MEP, de gran importancia debido a que manifiesta un incipiente interés por el tema

Esta era básicamente una política de gestión, no educativa, pero sin duda alguna nos permitió eso, posicionar el tema, yo creo que en la medida que la gente dice ‘mirá a la administración este tema le interesa’ igual hay resistencias en el camino, pero esas resistencias la final son las que permiten la discusión y que los temas pues se vayan posicionando en una cultura institucional además tan grande y tan fuerte como es esta (Violeta, comunicación personal, 2021).

Otro antecedente importante fue la apertura de una Oficina de la Mujer en el año 1995, aunque luego desaparece. Y más recientemente la creación de los ejes transversales, presentes en todos los programas de educación curriculares, uno de estos relacionados con los derechos humanos, dentro de los cuales se encuentra incorporada la equidad de género.

Entonces se forma una suerte de normalidad a partir de todos estos esfuerzos. Por una parte, los procesos de capacitación y sensibilización en el enfoque de género, que según Margarita (comunicación personal, 2021) si bien ya se realizaban desde hace mucho tiempo, en los últimos años se les dio un mayor protagonismo, especialmente al incorporarlos en los enfoques rectores del ministerio (Margarita, comunicación personal, 2021). Otras acciones más de índole administrativas fueron asignar más abogadas al área que investiga las denuncias de hostigamiento sexual, así como capacitaciones a estas unidades jurídicas, dotando de mayores recursos administrativos y procesando con prioridad las solicitudes de traslado a las mujeres que han sido víctimas de violencia (Violeta, comunicación personal, 2021).

En cuanto a las acciones curriculares, uno de los alcances más destacados fue incorporar el tema de género como parte de la currícula de los programas de estudio:

Yo creo que un gran gol, un avance, es el Programa de Afectividad y Sexualidad, me sigo agarrando de esto porque yo creo que es el que evidencia más una lucha en la que pasó de todo, hasta elecciones presidenciales y todo. Yo creo que eso fue un primer avance importante, pensar que ahora por ejemplo, el programa de

primera infancia va a tener esa perspectiva yo creo que es un gran avance. (Flor, comunicación personal, 2021).

Finalmente, se encuentran todas las acciones co-curriculares presididas por la Dirección de Vida Estudiantil, en lo que se denomina como currículum oculto. Algunos ejemplos de estas acciones co-curriculares incluyen proyecto de Escuelas para el Cambio, el Departamento de Convivir de la DVE, la atención de la población LGBT, los recursos que el MEP destina al programa educativo para mujeres trans (Violeta, comunicación personal, 2021) el trabajo en masculinidades y todo el quehacer de la Unidad de Género. (Flor, comunicación personal, 2021).

yo creo que el Ministerio de Educación Pública ha tenido cambios, y en muy poco tiempo, yo creo que uno de los temas que más hemos avanzado es sobre todo en la atención de la población LGBT y ahí yo destaco la función que ha tenido la Dirección de Vida Estudiantil, igualmente el apoyo de las autoridades, por ejemplo que en este momento podamos decir que el Ministerio de Educación Pública por ejemplo destina recursos para poder tener un programa educativo para mujeres trans, probablemente era impensable hace algunos años (Violeta, comunicación personal, 2021).

Es decir, ha existido un trabajo sostenido y constante dentro del MEP en relación con estos temas, por ello se califica este segmento de la estructura narrativa como una *normalidad* o en términos de Jonhson *et al.* (2004) el orden.

Este nuevo orden, sin embargo, se ve interrumpido por los escándalos y las resistencias de ciertos grupos, especialmente de corte religioso que se oponen a los enfoques promovidos por el MEP. Los escándalos mediáticos que estallaron con más fuerza en la campaña electoral (2018) fueron justamente en oposición a los programas de afectividad y sexualidad, y más adelante respecto a los baños neutros. Estas disrupciones incluso son interpretadas desde este discurso como retrocesos en las metas para erradicar las problemáticas asociadas al género:

Los retrocesos principales creo que tienen que ver más con las resistencias de ciertos sectores que se fundamentan en determinados discursos que ya conocemos y que son muy difíciles, ahí sí creo que es muy difícil de poder entrar digamos, a modificarlos de un momento para otro. (Flor, comunicación personal, 2021).

Si bien, de acuerdo a este discurso, hay más avances que retrocesos, estos rechazos vienen de intereses internos y externos del MEP como ya hemos visto anteriormente. De acuerdo

con las entrevistadas, todavía hay docentes así como directores o directoras de centros educativos que se resisten a hablar de estas temáticas

Y resistencias externas que tiene que ver con esos sectores que se oponen a estas temáticas a grupos, a familias, y al mismo personal que está ya inserto en la comunidad educativa que se opone, que no le interesa y que más bien es como una piedra en el zapato, en el sentido de que tratan de sabotear muchas de las acciones que se intentan hacer, y entonces hay que recurrir al tema burocrático de estar enviando circulares, oficios, cuando debería ser una cosa más de sentido común y que debería impulsarse desde los diferentes espacios. (Flor, comunicación personal, 2021).

Otras de las consecuencias de esta disrupción y quizás la más importante es que, de acuerdo con Rosa (comunicación personal, 2021), algunas de las acciones respecto al enfoque de género se paralizaron o no pudieron crecer en cobertura.

En la actualidad estas resistencias aún no se han resuelto, y se producen en paralelo a los continuos esfuerzos y proyectos por la equidad de género, porque la disputa entre los sectores conservador y progresista continúa vigente. A pesar de este impasse, si se dibujan con claridad, una serie de aspiraciones dentro de este discurso institucional que se presentan a continuación.

La aspiración central de este discurso es lograr la equidad de género y el cumplimiento de los derechos de todas las personas. A esta se suman otros propósitos directamente relacionados con el quehacer del ministerio, por ejemplo, la implementación real de todos los proyectos, la presentación de una política de género propia e interna, la paridad en los puestos y otras cuestiones más ideológicas que se extenderán en este apartado.

Respecto al tema de la implementación, este siempre es retador especialmente desde la estructura vertical del MEP. En este sentido, la aspiración es que con cada proyecto la ejecución sea real por medio de un trabajo compartido y distribuido entre todas las instancias del ministerio, y no solamente en la Unidad de Promoción de la Equidad de Género (adscrita al despacho de la ministra) y la Dirección de Vida Estudiantil (adscrita al viceministerio académico). La meta es que el tema sea de interés para todas las personas que trabajan en el MEP, y no solo las que dirigen estos proyectos (Flor, comunicación personal, 2021).

Por otra parte, tener una política de género propia, de acuerdo con Flor (comunicación personal, 2021), es importante porque desde el ministerio se tendría oficializado un plan de

trabajo con acciones específicas que permiten tener metas claras. Ya existe un esbozo de esa política que hasta el momento de la entrevista se ha organizado en cinco grandes ejes: uno es la promoción de una cultura no machista, el segundo una cultura libre de violencia, el tercero busca fomentar nuevas masculinidades para la no violencia y la igualdad. El cuarto se vincula a una administración con perspectiva de género, incluye los análisis de los traslados del personal, y a las jefaturas. Y por último, el quinto eje, que a diferencia de los anteriores que son de prevención, este se concentra en brindar atención que garantice el acceso real a la justicia en temas de violencia sexual.

Por otra parte, desde el ámbito curricular Violeta (comunicación personal, 2021) reconoce que hay centros educativos donde no se están priorizando los programas de educación para la afectividad y la sexualidad. Según su criterio, esto es algo que implica una discusión a lo interno, especialmente porque en el contexto de la pandemia se le resta importancia a estos temas, que ella considera trascendentales para la vida.

Finalmente, Violeta (2021) rescata tres temas que entran en el ámbito de las aspiraciones del MEP, el primero es comprender la interseccionalidad, esto es según sus propias palabras, reconocer que las violencias y las discriminaciones se entrecruzan, fundamental para una institucionalidad pública que genera política:

De repente es algo muy general, pero perdemos de vista que no es lo mismo para una chica de una zona indígena, recibir un programa de educación para la afectividad y la sexualidad, por el contexto en el que esta, o en una zona rural determinada, a una chica por ejemplo de zona urbana donde tiene muchísimo más acceso a la información, donde hay posibilidad de tener acceso a internet y todas las ventajas y desventajas que eso implica. Entonces es ahora uno de los retos y justamente ahí hemos tenido apoyo del Fondo de Población, concretamente con el tema de población indígena porque es algo que si queremos (Violeta, comunicación personal, 2021).

El otro tema es el de la cobertura y atención a la población trans, para que ninguna persona trans tenga que salir del sistema porque se le discrimina. Y la tercera aspiración es lograr la paridad de género en los puestos

Estamos hablando de una planilla que está integrada cerca de un 70% de mujeres, pero los puestos de mando siguen concentrados principalmente en los hombres.

Que eso tiene que ver desde luego con eso que se conoce como el techo de cristal y las limitaciones que tienen algunas mujeres por el tema de cuidado, de poder seguir preparándose y aumentar digamos su puntaje en el momento de los concursos (Violeta, comunicación personal, 2021).

Una aspiración que ella considera más de índole personal, pero es bastante representativa de este discurso, es que las instituciones educativas, desde sus comunidades puedan trabajar en la generación de sus propios movimientos feministas: “así como el Colegio Superior de Señoritas fue el colegio que lideró la creación de la Liga Feminista, hace muchísimos años... Y me encantaría que eso fuera algo que promovamos desde el propio Ministerio de Educación.” (Violeta, comunicación personal, 2021).

En las aspiraciones de este discurso es claro cómo se entremezclan cuestiones personales de cada una, con influencias de sus propias carreras profesionales y la representatividad de la institución como un todo. Sin embargo, un hallazgo de este análisis es que el MEP como institución de educación no posee la suficiente legitimidad o autoridad para decretar en temas de equidad de género o bien feminismo. Por ello, el discurso se remite a intertextos para validar sus argumentos y acciones.

Las y los actores: personajes de la narrativa

Los actores y actoras sociales¹⁷ son importantes para el discurso porque producen representaciones de sus prácticas sociales e integran otras de su contexto. A su vez la representación es un proceso de construcción social de prácticas, y de formas de ser en la constitución identitaria (Fairclough, 2004) por ello interesa saber quiénes son los sujetos de estos discursos, qué hacen y cómo lo hacen, para conocer su vinculación con el feminismo.

En esta línea, el presente análisis de actores se basa en la propuesta del estudio del cuento de Propp (1998), quien se concentra exclusivamente en el rol y las funciones de los/las personajes en las historias, aludiendo que en las funciones se encuentra la parte fundamental de la narración, es decir, la acción del actor desde la significación del discurso. Por esto es una herramienta clave para encontrar la producción del sentido.

¹⁷ En adelante se trabajará con el concepto de actores el cual hará alusión tanto a lo femenino como lo masculino. Se elige usar actores porque algunos de estos no son personas, sino instituciones o incluso políticas que no tienen necesariamente un género específico.

En este análisis de la dimensión contextual se logran identificar tres funciones en los diferentes tipos de actores: actores destinadores del discurso, actores destinatarios y el actor opositor.

Tipo de actor	Función	Representación
Destinador	Su función es emitir discursos en pro de los derechos de las mujeres, la equidad y el feminismo en general. Se caracterizan porque poseen el saber sobre derechos humanos y equidad de género y procuran promoverlo dentro de la comunidad educativa.	Están a lo interno y externo del MEP. En lo interno son las oficinas centrales de MEP, en esta investigación representadas por las cuatro funcionarias entrevistadas. Y a nivel externo están el INAMU y las políticas de Planovi y Pieg.
Destinatario	Su función es ser el receptor de toda la información en derechos y feminismo, son quienes están para aprender y a quienes se les enseñan nuevas formas de relacionarse y de hacer equidad y justicia. Es el grupo del que se espera haya un cambio social en el vínculo entre hombres y mujeres.	El centro educativo como un todo, el personal administrativo y docente que se engloba en la misma categoría y, por supuesto, la población estudiantil.
Opositor	Este actor y lo que representa tiene como función resistirse a la acción de cambio propuesta por el feminismo, es decir, las transformaciones sociales respecto a las teorías de género.	Se refieren a estos de manera ambigua y no se les nombra directamente, pero en general corresponde a grupos religiosos conservadores, partidos políticos religiosos y fracciones legislativas. También son todas aquellas personas de la comunidad educativa que están en contra del feminismo, y abogan por una diferencia natural de los sexos. Usualmente vinculadas a lo religioso, lo radical o lo conservador, pero siempre de manera imprecisa.

A continuación se desarrollará cada categoría de actores con sus respectivas estrategias discursivas, sus caracterizaciones, pero también sus roles y formas de actuar, es decir, la función que cumplen dentro de este discurso.

Destinadores: quiénes tienen el saber

Los actores destinadores en este análisis son todos aquellos que producen un discurso dentro de la educación costarricense que promueve la equidad de género, la construcción social e histórica de la sexualidad e implícitamente el feminismo. Son quienes tienen el saber y por ende su principal función, es de instruir, capacitar y educar al resto de la población sobre la importancia de estos temas.

Se encuentran tanto a nivel interno como externo del MEP. Y en esta precisa coyuntura lograron afianzar una alianza que les ha permitido predominar la producción de estos temas en la educación, a través de la formulación de proyectos en las instancias ejecutoras del MEP, la creación de política pública, y por medio de los programas curriculares. Así mismo estos actores acuden a estrategias para legitimar y oficializar institucionalmente su discurso como lo son los enfoques rectores de MEP y las comisiones de PLANNOVI dirigidas por INAMU.

A nivel interno del MEP son las instancias representadas por las funcionarias entrevistadas en esta tesis, que llamamos oficinas centrales: la Unidad para la Promoción de la Igualdad de Género (adscrita al despacho de la Ministra) y la Dirección de Vida de Estudiantil. Y a nivel externo está INAMU, que trabaja de la mano con el MEP, especialmente por medio del Plan Nacional para la Atención y la Prevención de la Violencia Intrafamiliar (PLANNOVI).

De acuerdo con las funcionarias entrevistadas, las funciones de estas direcciones del MEP son las de educar, capacitar y sensibilizar al resto de la población en los temas de equidad y derechos humanos. Hay en ellas una concepción clara de que el abordaje de estos temas es transformador no solo a nivel social, sino que a nivel personal. Por lo tanto, se infiere que estas agencias se perciben a sí mismas como agentes de cambio dentro de la educación costarricense.

De lo anterior se desprende un **binarismo** que se instaura entre experiencia e ignorancia, el conocimiento de derechos humanos se plantea como el legítimamente válido, mientras que su reverso es la ideología de género, la causante de confusión y error. En la lógica de las funcionarias este problema existe porque las personas destinatarias no han logrado comprender, ni tener conciencia del verdadero sentido e importancia de estos temas dentro de la educación costarricense:

Los temas claves de derechos humanos y enfoques complementarios como son el de género e interseccionalidad y demás, no pueden ser un momento histórico, deben ser continuos, como procesos, o sea de refrescamiento anual, de revisión de

situaciones, de revisiones personales. El asunto con estos temas, si usted **no lo entiende** como ser humano es complicadísimo que usted pase como profesional a entenderlo, es muy difícil porque, termina replicando la cuestión teórica sin ningún sentido y sin ningún impacto (Rosa, comunicación personal, 2021).

...si la persona que media tiene claridad del enfoque, tiene **conciencia** del enfoque, tiene intencionalidad el enfoque, podríamos ver muchas cosas. Pero eso estaríamos hablando hasta que estuviéramos claros de que quienes van a mediar realmente tengan **claridad**, tengan **convencimiento** en el enfoque, y lamentablemente a nivel país todavía hay serias fracturas, y serias inconsistencias. (Rosa, comunicación personal, 2021) [negritas propias]

Claridad, conciencia, intencionalidad y convencimiento son las palabras claves en este discurso que se dirigen **entre los de arriba hacia los de abajo**. En el reverso de los arriba que poseen el saber, los de abajo *no entienden, no hablan, no trabajan el tema, no están educados/as, ni formados/as, ni tampoco conocen*. Y es de esta forma que cobran sentido sus reacciones negativas y resistencias hacia el tema de equidad de género y feminismo.

Era la cuestión de los partidos políticos más radicales, algunas fracciones particulares que **no entienden**, y no entendían el enfoque, hablaban de ideología de género, cuando no es ideología, es enfoque, son dos cosas totalmente diferentes, verdad. (Rosa, comunicación personal, 2021) [negritas propias]

Es que **la gente que apoyaba era gente que conoce y está formada en el tema**. El común denominador de la gente en la calle estaba muy **asustada** porque era una cuestión se había mezclado lo religioso con la ideología de género. (Rosa, comunicación personal, 2021) [negritas propias]

Recordemos que el MEP es un ente altamente politizado, hay mucha influencia de sindicatos, y eso mueve mucho. Igualmente es mucho de lo que yo te decía, la consecuencia de no hablar el tema, no trabajar el tema, **no educar en el tema**, entonces fue como una bomba que explotó. (Rosa, comunicación personal, 2021) [negritas propias]

Por ello, Margarita (comunicación personal, 2021) es enfática en explicar que para las actividades que ella dirige como los webinars, solo elige a personas consideradas como expertas,

especialistas en las temáticas “que sea gente que sí tiene conocimiento y con la cual ya hemos trabajado en diferentes procesos”.

En esta fórmula desde arriba (en las oficinas centrales del Ministerio, en documentos oficiales, políticas públicas o especialistas expertas) se produce el saber oficial de derechos humanos, y debe bajar hacia el resto de la comunidad educativa, entiéndase todas aquellas personas que conforman los centros educativos, desde el personal administrativo, docente, hasta la población estudiantil y sus familias. Así lo explican Flor y Rosa (comunicación personal, 2021) funcionarias de la Unidad de Género y de Vida Estudiantil respectivamente:

Yo trato de **bajarlo mucho**, tratar de hacerlo lo más básico posible, trato de utilizar el lenguaje más cercano posible, y trato de aterrizarlo a ejemplos que se que viven cotidianamente en los centros educativos. (Flor, comunicación personal, 2021).

...[los temas de género] se han quedado en la cuestión teórica, y esto lo digo porque lamentablemente muchos de los documentos, muchas de las bases están todavía muy a nivel elevado de lenguaje, y **el común denominador de la gente todavía no entiende qué es eso**, porque no ha habido un proceso sostenido en el tiempo, de comunicación y educación para cualquier persona. Se ha quedado mucho en los niveles **muy arriba**, entonces cada cuatro años lamentablemente dependiendo del nivel de arriba de que tanta claridad tenga sobre este tema lo sostiene o no (Rosa, comunicación personal, 2021).

En estas citas de nuevo se puede confirmar la lógica y estructura social vertical del conocimiento, en esta segregación se ilustra muy claramente quienes tienen el saber y el poder, mientras que el otro grupo no solo está en la ignorancia, sino que sus resistencias a este cambio social son justificadas en función de esto. Es decir, de acuerdo a la narrativa de las funcionarias, los actores sociales que se oponen al feminismo es por desconocimiento y no porque efectivamente defiendan otros intereses.

Por otra parte, a nivel externo del MEP está el INAMU como actor social que cumple un rol rector siendo ya que se presenta como la autoridad en esta materia, es la institución legitimada para validar los contenidos que se utilizan. De acuerdo con Rosa (comunicación personal 2021), el INAMU es quien dispone de una plataforma para el trabajo del tema de

género, así como el conocimiento experto. Muestra de esto es que una buena parte del material que se utiliza para los procesos de capacitación y sensibilización en el MEP es elaborado por el INAMU o bien se aprovechan los recursos ya establecidos.

Definitivamente para estas instancias ministeriales, el INAMU es un aliado institucional que, junto con otras ONGs como Paniamor, contribuyen también para la incorporación del enfoque de género, por ejemplo en el plan curricular de primera infancia (Entrevista con Flor, 2021).

Vemos que no hay un actor destinatario por sí solo que asume la autoría en estos temas, sino que circula entre INAMU, las políticas, y los enfoques rectores. Las personas que ejercen desde las instancias ministeriales esquivan la responsabilidad de la producción o mandato de los temas por temor a un escándalo, y finalmente en la práctica enfrentan una lucha entre apoyo o resistencias, que se termina jugando mediante los afectos y el compromiso personal.

Destinatarios: a quienes hay que enseñar

Entonces ¿cómo pedir trabajar el tema si toda la estructura está contaminada¹⁸?, verdad, y vos lo que podés hacer son como cuestiones muy paliativas, porque tras de eso yo estaba sola. Yo estaba sola entonces era complicado, yo contra el mundo, entonces trataba de hacer lo poquito que hacía de la mejor forma, tratando de dejar algunas cuestiones trabajadas con los chicos y las chicas. (Rosa, comunicación personal, 2021).

Los destinatarios de este discurso sobre género son todas las demás personas que conforman la comunidad educativa, en donde se pueden distinguir varios grupos: el centro educativo como un todo, el personal administrativo y docente que se engloba en la misma categoría y, por supuesto, la población estudiantil. Todos estos poseen algo en común: en general no conocen o no entienden el tema de los derechos humanos y, por ende, hay quienes están en desacuerdo con las propuestas de equidad de género. Es principalmente a estos actores a quienes se dirigen los destinadores, intentando capacitar, convencer y sensibilizar.

El centro educativo

El principal actor destinatario es el centro educativo, figura que engloba como un todo al personal administrativo (incluye el director o directora) y la población docente. Las

¹⁸ Con contaminada se refiere a: marcada por la presencia de sexismo, machismo, misoginia y violencia de género.

intervenciones de oficinas centrales del MEP a los centros educativos se realizan por medio de dos vías, bajo solicitud o demanda, y bajo mandato para la ejecución de proyectos.

La modalidad de mandato o dirección es posible gracias a la estructura jerárquica de poder a lo interno del MEP. De esta forma, desde las oficinas centrales, amparadas por PLANNOVI o los enfoques rectores y la voluntad política, se crean proyectos como el de *Escuelas para el cambio* o *La Estrategia de Educación STEAM*¹⁹, que deben ser ejecutados en los centros educativos y direcciones regionales que estas mismas instancias técnicas eligen.

En general, tanto la estrategia de *STEAM* como la de *Escuelas para el cambio* funcionan de una manera similar, desde estas oficinas centrales se seleccionan algunas direcciones regionales y centros educativos, se les solicita formar comisiones integradas por docentes y administrativos para que ejecuten el proyecto. El desafío en este modo de gestión es que no hay garantía que las personas seleccionadas para formar parte de este equipo estén capacitadas para desarrollar y promover el proyecto, por ello deben llevar procesos de formación por parte de las funcionarias de oficinas centrales.

En el caso de *Escuelas para el cambio*, de acuerdo a Rosa (comunicación personal, 2021), incluso algunas personas mostraban resistencia a trabajar los temas de equidad de género al punto que lo hacían imposible de ejecutar. El desarrollo del proyecto dependía de la anuencia y la buena voluntad de las personas funcionarias de estas instancias regionales, de las escuelas y los colegios. Este desafío es bien conocido para las gestoras de estos proyectos desde las oficinas centrales:

Luego otro gran reto y yo creo que el más importante y el más difícil es la concientización y la sensibilización del personal docente con respecto a este tema, o sea nosotros trabajamos con una población sumamente diversa, y que tiene diferentes formas de pensar y algunas muy contrarias digamos a lo que se esperaría para el fomento de la igualdad de género. O sea, esta es una realidad que no podemos obviar pero, aunque sea difícil, pues hay que, sin duda, alguna seguirlo intentando (Violeta, comunicación personal, 2021).

¹⁹ Es una estrategia para promover en los centros educativos el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiantado, desde un enfoque de género, para que exploren y valoren las áreas STEAM en sus proyectos vocacionales, que por sus siglas en inglés representan Science, Technology, Arts and Mathematics (Ciencia, tecnología, artes y matemáticas).

Sin embargo, también se presentan casos donde son los mismos centros educativos que bajo demanda solicitan a las instancias ministeriales de oficinas centrales (usualmente la Dirección de Vida Estudiantil) la necesidad de abordar alguna temática debido a alguna situación particular con un estudiante:

nosotros tenemos armada toda una propuesta de acompañamiento a los centros educativos por demanda, que quieren y necesitan trabajar el tema, sea porque tienen un chico, una chica y les asusta cómo abordarlo entonces lo trabajamos totalmente desde la sensibilización, desde la información y desde la concientización, y además reforzando la herramienta que es el protocolo que trabaja también la parte de prevención (Rosa, comunicación personal, 2021).

En este caso, se infiere que la interlocutora equipara el tema de derechos humanos, equidad de género y feminismo, con el abordaje de la población LGBT, dando como resultado la unificación de una variedad de discursos.

Si bien el centro educativo suele asumirse en estos discursos como un solo actor, en ocasiones es posible identificar ciertas cualidades o características que se otorgan exclusivamente a la población docente. Esto especialmente cuando algunas de ellas manifiestan su oposición para trabajar con ciertos temas de equidad de género, y por ende resistirse al cambio social:

Era complicado porque el asunto era desde los docentes y las docentes, verdad uno veía las dificultades del enfoque en los diálogos que había entre ellos, en las formas de cómo, los chistes, los espacios en las salas de profesores, di habían cuestiones muy violentas, y lamentablemente cuando uno les devolvía, no les gustaba para nada.

Lamentablemente he visto muchos docentes muy jóvenes con una resistencia terrible a hablar de los temas, y se me cae el esquema, porque pensaba que era gente muy grande, y no gente joven. Recién salida, con unas resistencias a hablar por ejemplo de temas LGTB, como sino... o sea... para mi ese tema todavía en mi época era complicado, pero ya ahora yo diría, bueno diay una mayor posibilidad de hablarlo, de ponerle nombre, hay gente que no quiere hablar de eso, el tema de sexualidad sigue siendo un tema tabú terrible (Rosa, comunicación personal, 2021).

Otro aspecto que afecta el modo en que se vinculan estos actores, es que las estrategias que desarrollan las profesionales (principalmente de psicología) de oficinas centrales o de equipos interdisciplinarios generan desconfianza en docentes: “la presencia de una profesional o de gente que no es de educación, es vista muchas veces como algo muy peligroso, me está evaluando, porque los docentes sienten que uno los está evaluando” (Rosa, comunicación personal, 2021).

El vínculo entre los actores destinadores y destinatarios se vuelve indispensable, porque son las y los docentes, quienes finalmente poseen un contacto directo y diario con el estudiantado, no quienes trabajan en oficinas centrales. Además, se ha establecido que la prioridad con estudiantes es que reciban las clases de la malla curricular, por lo que difícilmente queda espacio en los horarios para sumar actividades extracurriculares. Esto hace que el contacto y alcance desde oficinas centrales con el estudiantado sea aún más inaccesible. Esta es quizás la mayor preocupación por parte de las promotoras de estos discursos de equidad de género y derechos humanos. En este contexto, la incorporación del Programa de Afectividad y Sexualidad como un curso obligatorio dentro de la currícula se considera un gran logro respecto al abordaje de la población estudiantil.

La población estudiantil

La población estudiantil es otro de los actores destinatarios y sujeto de deseo del discurso, que a diferencia de los otros grupos de la comunidad educativa, son quienes cuentan con mayor apertura e interés por los temas de equidad y derechos humanos. De las entrevistas se destacan dos grupos a los cuales principalmente se destina el discurso: la población adolescente y la primera infancia.

Por su parte, la población adolescente posee una mayor anuencia, pero sobre todo disposición y curiosidad por aprender más y escuchar sobre el tema, así lo describen las funcionarias entrevistadas:

Los chiquillos y las chiquillas yo creo que en eso están mucho más abiertos a esos temas, para ellos no son temas tan complejos, el asunto es que sigue siendo un tema complejo para la persona adulta y el temor, mi temor más grande, es que cuando se convierten en adultos se encapsulen en esas concepciones tan radicales. (Violeta, comunicación personal, 2021)

[...] En los encuentros [estudiantiles] que nosotros realizamos son temas que se tocan y a la población estudiantil son temas que les interesa muchísimo. Les interesa, manejarlo, entenderlo y para nosotros ha sido muy rico poder escucharlos con esa visión fresca y con todas sus preocupaciones y con sus temas. Por ejemplo, cuando trabajamos el tema de noviazgo, el tema de violencia, los diferentes temas de violencia, siempre lo damos desde esta perspectiva (Margarita, comunicación personal, 2021).

Conscientes de esta apertura, las funcionarias entrevistadas han desarrollado un par de proyectos dirigidos a la población estudiantil para posicionar y sensibilizar en los temas de género, feminismo y prevención de la violencia. El primero es un concurso literario realizado en el Colegio Superior de Señoritas por la Unidad de Promoción para la Igualdad de Género inspirado en un ensayo de Yolanda Oreamuno que invitaba a las jóvenes a escribir acerca del feminismo y cómo perciben ellas la violencia contra las mujeres (Flor, comunicación personal, 2021).

El otro proyecto de Vida Estudiantil es un servicio comunal titulado *Alcemos la voz*, donde estudiantes de décimo año realizan campañas de comunicación dentro del centro educativo, para promover o prevenir el hostigamiento y el acoso sexual.

Respecto a la población de primera infancia, las entrevistadas coinciden en la magnitud y eficacia de abordar estos temas de género desde las edades más tempranas. Lo realizan principalmente por medio de la malla curricular, y ellas mismas lo perciben como uno de los avances y victorias más importantes dentro de la educación, algo que hasta hace pocos años no era considerable.

En general, las principales vías para llevar el mensaje de equidad de género y derechos humanos a la población estudiantil son por medio la currícula oficial, específicamente por medio del Programa de Afectividad y Sexualidad (que cubre a nivel nacional en los colegios), en las actividades co curriculares como STEAM (también una estrategia nacional a nivel de secundaria), el servicio comunal de *Alcemos la voz* (solamente para algunos colegios), y algunos encuentros estudiantiles (abarcen aproximadamente 100 estudiantes), y finalmente, capacitando y sensibilizando a las y los docentes que están en las aulas con el estudiantado.

Población funcionaria de las oficinas centrales

Finalmente, un tercer actor al cual se dirigen los mensajes de este discurso es a la población funcionaria de las oficinas centrales, es decir quienes dirigen todo el accionar del MEP. Aquí la meta es lograr una administración con perspectiva de género (Flor, comunicación personal, 2021) lo cual intentan alcanzar mediante las siguientes acciones: contratación a personas que posean conocimiento básico, interés o sensibilidad sobre los derechos humanos. Capacitación y sensibilización con las jefaturas para que estas puedan atender y prevenir temas relacionados con el hostigamiento sexual, esto incluye facultar a abogados y abogadas para que atienden los casos, y por supuesto promover la paridad en los puestos.

porque nosotros estamos hablando de una planilla que está integrada cerca de un 70% de mujeres, pero los puestos de mando siguen concentrados principalmente en los hombres. Que eso tiene que ver desde luego con eso que se conoce como el techo de cristal y las limitaciones que tienen algunas mujeres por el tema de cuidado, de poder seguir preparándose y aumentar digamos su puntaje en el momento de los concursos” (Violeta, comunicación personal, 2021).

Otros mensajes en esta línea se manifiestan por medio de la creación de salas de lactancia “el MEP ya cuenta con prototipos en la dirección de infraestructura para poder contemplar esto, antes simplemente era algo que tan siquiera se pensaba que era necesario” (Violeta, comunicación personal, 2021), y campañas como *Alcemos la voz* relacionada con las denuncias por connotación sexual que de acuerdo a Violeta del 2015 al 2019 MEP aumentó 300 denuncias de hostigamiento sexual (Violeta, comunicación personal, 2021).

Si bien las funcionarias entrevistadas en esta tesis coinciden en que el desconocimiento es la base de este problema, también alegan que existe desinterés en estos temas por parte de una parte del personal administrativo. Sin embargo, la solución a la cual apuestan para lograr estos cambios es con esta misma población, logrando que comprendan el tema de interseccionalidad, y que reconozcan que las violencias y las discriminaciones se entrecruzan (Violeta, comunicación personal, 2021).

Los opositores: el enemigo que ataca al MEP

“había una guerra terrible contra el MEP, en ese momento fue un ataque terrible político, legislativo con los ámbitos de la comunidad.” (Rosa, comunicación personal, 2021).

El grupo de los opositores es presentado desde este discurso a través de la analogía de un ataque que se realiza al MEP. Como se muestra en la cita, los principales significantes utilizados en este discurso para aludir a la relación con los opositores son los de lucha, guerra, ignorancia y miedo.

Una de las características que se destacan del grupo de opositores en este discurso es que difícilmente se habla con claridad de quienes son; por ejemplo, Rosa (comunicación personal, 2021) al referirse a este fenómeno plantea lo siguiente: “El común denominador de la gente en la calle estaba muy asustada porque era una cuestión de que se había mezclado lo religioso con la ideología de género”, haciendo referencia a que el origen de estos ataques proviene de una corriente mundial, con una posición política muy radical sobre la ideología de género.

De esta forma, los opositores aparecen en el discurso como un actor que se menciona de forma ambigua o inespecífica, su presencia se encuentra en lo no nombrado, y solo son referidos ante la insistencia de las preguntas de la entrevista. Se les relaciona con algunos significantes como *lo religioso*, *lo radical* o *lo conservador*, pero siempre de manera imprecisa. Esto se ejemplifica en las siguientes citas de las entrevistas:

Curiosamente había gente como con la cuestión de que, de ideas erradas en el enfoque, hablaban mucho de ideología, había una cuestión de resistencia religiosa, increíble pero sí (Rosa, comunicación personal, 2021).

Todo el tema religioso, que está metido por supuesto en las personas que forman parte de la comunidad educativa (Flor, comunicación personal, 2021).

Resistencias externas que tiene que ver con esos sectores que se oponen a estas temáticas a grupos, a familias, y al mismo personal que está ya inserto en la comunidad educativa que se opone, que no le interesa y que más bien es como una piedra en el zapato, en el sentido de que tratan de sabotear muchas de las acciones que se intentan hacer (Flor, comunicación personal, 2021).

A pesar de que se esquivan hacerles una referencia directa, sí se identifica a partir de estas citas que los opositores son los grupos conservadores, partidos políticos radicales o ciertas fracciones legislativas. Los cuales, según este discurso, por una cuestión de ignorancia,

equiparan erróneamente el enfoque de género con ideología de género (Rosa, comunicación personal, 2021).

Ahora bien, con un panorama más claro sobre quiénes son los opositores, y siguiendo la analogía de lucha o guerra, la función que cumplen es dirigir ataques para obstruir el progreso en derechos humanos. Por ejemplo, los ataques de la oposición se materializan por medio del impedimento a la educación sexual, cierre de centros educativos o campañas de desinformación, mientras que la contraparte de MEP reacciona intentando fortalecer la educación y sensibilización, eso sí con el obstáculo de realizarlo a través de medios burocráticos: envío de circulares y oficios para que las acciones sean acatadas e implementadas obligatoriamente (Flor, comunicación personal, 2021).

sí hay grupos todavía muy conservadores en estas temáticas, pero no se trata de buscar un enfrentamiento, sino es un proceso de información y sensibilización, entendiendo que son temas que hay que trabajar, y el MEP en ese sentido ha sido muy insistente. Que a pesar de que ha habido resistencia en otros procesos, en el MEP hemos considerado la importancia de que hay que seguir abordándolo...

Pero digamos lo que es dentro de este marco de respeto nosotros sí nos hemos encontrado en algunos procesos de sensibilización y asesoramiento que hay gente que cuando hablamos de estos temas se levantan y se van, pero también hemos logrado que mucha gente escuche, y analice, y si hemos logrado digamos en ese caso de hacer como ese cambio de chip. (Margarita, comunicación personal, 2021).

En el discurso de Margarita, el MEP se convierte en un agente unificado, el MEP es ella y todas las demás funcionarias que trabajan en esta oficina que desean el cambio. El MEP como actor es el interfaz al cual se dirige esta lucha y la voz oficial del discurso de quienes trabajan en estos puestos de poder. Sin embargo, este es un MEP donde no necesariamente están representados otros puestos y personas de la institución como por ejemplo los niveles inferiores de la jerarquía como las oficinas regionales y los centros educativos. Esto es así porque, según el relato de Rosa, (comunicación personal, 2021) para el caso del proyecto de *Escuelas para el Cambio*, algunos directores de centros educativos y direcciones regionales no otorgaban permisos para trabajar los temas de equidad de género

Direcciones regionales sólo cinco [se trabajó el proyecto], y en esas cinco habían 15 escuelas con las que íbamos a empezar a trabajar, de las 15 escuelas solo 12 porque habían directores violentísimos, furiosos con la ideología de género, y menos porque el programa se llamaba Escuelas para el Cambio y era de enfoque de género (Rosa, comunicación personal, 2021).

Es decir, los opositores están tanto a lo externo como a lo interno de la misma institución. El MEP como figura se convierte en el principal actor y locutor en este discurso en pro de los derechos humanos, que pretende un cambio social de equidad de género, sin embargo, internamente hay una enorme diversidad y multiplicidad de interlocutores. Algunos de los cuales consideran que el género es ideología de género y que pretende corromper a las personas.

Conclusiones

Si bien esta investigación se interroga por las representaciones sociales del feminismo, uno de los hallazgos de este capítulo es que no aparece solo, ni se procesa de forma aislada, sino que viene acompañado con otros significantes de mayor peso como derechos humanos, equidad de género y LGBT. Es decir, en el discurso estos conceptos se articulan unos con otros. En las entrevistas realizadas, el feminismo es secundario pues abogan, primero, en instalar la comprensión **de los fundamentos básicos de los derechos humanos** en la población meta. Tal y como lo plantean las funcionarias, comenzar de lo más básico, para eventualmente posicionar con más fuerza y libertad el asunto del feminismo.

De esta forma los derechos humanos se posicionan como un intertexto que conforma un importante elemento dentro de este discurso, así como las políticas nacionales y convenciones internacionales, que le brindan legitimidad al discurso. En este caso, se admite que los derechos humanos son un asunto ético, “no pueden ser un momento histórico, deben ser continuos, como procesos verdad” (Rosa, comunicación personal, 2021), que la educación para la sexualidad es una responsabilidad del Estado Costarricense y es necesaria la equidad de género para una verdadera igualdad de oportunidades en una sociedad machista y sexista.

Si bien en la actualidad el tema de los derechos humanos ha calado en la política educativa y la fundamentación pedagógica del MEP, aún enfrenta sus retos, ya que es planteado en esta narrativa como uno de los textos que históricamente ha estado ausente en la educación, tanto en la parte teórica como en la parte práctica:

creo que ha faltado terriblemente la parte de trabajo ético de derechos humanos en la formación profesional, o sea usted va a trabajar con seres humanos...

Pero lamentablemente esa parte ha estado durante muchos años, yo no sé si actualmente existirá ese vacío tan terrible, que se queda en lo teórico, en el contenido, en la revisión de la declaración y ya (Rosa, comunicación personal, 2021).

Otro reto que enfrenta es su anteposición a los discursos religiosos, porque se establece el reconocimiento de una diferencia entre derechos humanos y la diferencia natural de los sexos, que acentúa el conflicto, la polémica, la lucha por poseer la razón o establecer las normas y el poder. En estos escenarios no suele existir un consenso, normalización o aceptación de la diferencia (Fairclough, 2004).

En esta línea, una de las conclusiones de este capítulo es que una gran voz ausente en los discursos de las funcionarias y en la enunciación del feminismo y derechos humanos en los documentos del MEP es la del discurso religioso que defiende la diferencia natural de los sexos. Sin embargo, esto no quiere decir que no exista del todo dentro del MEP ya que hay un departamento de educación religiosa bastante influenciado por la religión católica.

Por lo tanto, el discurso de género y feminismo desde la formulación del MEP está envuelto en tensiones y contradicciones por ser una organización tan grande donde convergen los intereses de diferentes grupos sociales, personas y profesionales. Lo que sí se puede afirmar como resultado de este análisis es que en las cuatro funcionarias entrevistadas hay coherencia respecto a las intenciones y aspiraciones de incrementar el posicionamiento del tema, especialmente en función de sus preocupaciones por las problemáticas que la violencia de género acarrearán. Rosa (comunicación personal, 2021) lo resume de la siguiente forma:

Creo que si esta [el feminismo], en personas muy particulares que tiene conciencia sobre el tema, y no solamente hablando de mujeres, sino también de hombres, que están haciendo un esfuerzo para reivindicar el enfoque de género y el feminismo como condiciones básicas para un cambio cultural. Creo que sí está en personas, pero todavía hablar de una acción consciente, transversal del sistema pues no, todavía estamos lejos de eso.

Este es otro de los puntos claves, en el discurso se asume que la sociedad que vivimos es profundamente patriarcal y machista, y que la desigualdad y la discriminación hacia las mujeres

ha sido una constante histórica, por ello el trabajo del feminismo se plantea como una lucha continua llena de pertinencia y relevancia.

Por otra parte, respecto a los actores que conforman esta dimensión contextual, hay una relación clara entre los tres, la función de los destinadores es educar a los destinatarios para que compartan la conciencia e importancia en la presencia de estos temas dentro del MEP, incluidos los opositores, que asumen un rol de resistencia en la medida que no comprenden bien. El actor destinatario tiene claro su rol y su intención de lograr un cambio social en el marco de la sociedad patriarcal en la que se inserta la educación costarricense.

De esto cabe destacar que los temas de género y feminismo dentro del MEP se ejercen, o se apoyan fundamentalmente en el INAMU. Por ello la representación del feminismo en el MEP es un resultado de las políticas nacionales dirigidas por el INAMU, la política educativa emanada por el Consejo Superior de Educación y algunos programas de estudio de la malla curricular del MEP. Sin embargo, al respecto se concluye que los documentos de acatamiento obligatorio en el MEP como la política educativa y los programas de estudio, los temas de feminismo se abordan de manera tímida, escasa y hasta débil, tal y como se demostró en el análisis de este capítulo. Mientras que otros proyectos de oficinas centrales donde hay mucha más representación del feminismo como el proyecto de *Escuelas para el Cambio*, fueron de mucho menor alcance y cobertura.

Finalmente, las funcionarias entrevistadas también reconocen que esta es una apuesta por un **cambio cultural** lento y paulatino, que es aún un proceso incipiente y que aunque hay resistencia a hablar de estas temáticas “yo creo que el ministerio si está buscando romper con esas desigualdades, que se han venido presentando, entonces es un camino poco a poco y creo que hemos avanzado pero todavía queda mucho por trabajar.” (Margarita, comunicación personal, 2021). Las aspiraciones son impulsar desde la educación estos cambios culturales y que como plantea Rosa (2021) se pueda comenzar a “trabajar en la sororidad, en la construcción de una nueva feminidad, una feminidad más nutricia, una feminidad libre de violencia” en seres humanos más sensibles, en armonía con su entorno, con las otras y los otros y que identifica que la diversidad es riqueza, así como acciones hacia la igualdad.

8. Dimensión experiencial y grupal: prácticas, roles y relaciones en torno al feminismo en adolescentes.

Introducción

El presente capítulo aborda dos objetivos, por una parte explorar el sentido que le brindan las y los adolescentes a sus experiencias en torno al feminismo mediante el análisis de sus prácticas, hábitos y roles e identificar las representaciones de feminismo que median en sus relaciones interpersonales y grupales.

Como técnica para la obtención de esta información se realizaron cuatro grupos focales en cuatro colegios. Dos de estos ubicados en la Grán Área Metropolitana, donde confluyen comunidades de clase media y urbano marginalizados, y los otros dos colegios se encuentran fuera del Valle Central en comunidades que históricamente han sido políticamente más conservadores, como es el caso de Zarceros por su gran arraigo religioso, especialmente del catolicismo, y Palmar Norte, una comunidad rural a más de 250 km de San José. Para la convocatoria de los grupos se coordinó primero con la dirección de cada centro educativo, que por medio de los departamentos de orientación trasladaron la invitación a los grupos de décimo o undécimo, o bien formaron los grupos de acuerdo a la cantidad requerida y la disponibilidad de horario del estudiantado.

En la siguiente tabla se organizan los centros educativos, su ubicación, comunidades que acogen, cantidad de participación en los grupos focales y fecha de realización.

Nombre del centro educativo	Ubicación y comunidades	Participación	Fecha del grupo focal
------------------------------------	--------------------------------	----------------------	------------------------------

	aledañas al colegio		
Liceo Ricardo Fernandez Guardia	San Sebastián, Hatillo 25 de Julio, Alajuelita, Cristo Rey.	6 mujeres de 17 a 18 años. 2 hombres de 15 y 17 años. Total 8	17 de enero 2022
Unidad Pedagógica Cuatro Reinas	Tibás Cuatro Reinas, León XIII, Uruca.	12 mujeres de 16 a 19 años. 4 hombres de 16 y 17 años. Total 16	14 de enero 2022
Liceo de Laguna	Comunidades rurales de Zarcero: Laguna, La Peña, Las Brisas, Tapezco, Pueblo Nuevo.	8 mujeres de 16 a 17 años. 3 hombres de 16 a 17 años. Total 11.	25 de febrero 2022
Colegio Técnico Profesional de Osa	Palmar Norte, Palmar Sur, Tinoco, Ciudad Cortés.	10 mujeres de 15 a 17 años. 4 hombres de 15 a 17 años. Total 14.	16 de marzo 2022

El análisis de este capítulo se realiza a partir de las transcripciones de dichos grupos focales, en función de los comentarios, argumentos, discusiones y conversaciones que sostuvieron las y los adolescentes. Los grupos, en términos generales, mostraron la heterogeneidad de representaciones sociales que existen entre personas colegiales respecto al feminismo, y cómo cada colegio responde a las particularidades de su contexto. Algunos elementos que destacaron a nivel general de estos grupos focales fue que la mayoría de las participantes fueron mujeres en aproximadamente un 80% a 90%, y en términos de discurso los dos colegios de San José, así como el de Zarcero tuvieron una línea discursiva más progresista, a diferencia del CTP de Osa que expuso mayores cuestionamientos y críticas al feminismo, algo que prácticamente no sucedió en los otros colegios.

Para el análisis de la información se crearon tres categorías a partir de los objetivos propuestos y el contenido de las transcripciones de los grupos focales. Estos permitieron reconocer las interacciones y prácticas sociales que producen las representaciones sociales del

feminismo en las personas participantes. La primera categoría se titula conocimiento porque recoge las imágenes, símbolos, definiciones y creencias en torno al feminismo, lo considerado positivo o negativo, la diferencia que establecen entre el feminismo del pasado y el del presente, así como otros significantes asociados (machismo, el aborto, la comunidad LGBT), y actores sociales como Allison Bonilla, la religión y las llamadas “feminazis”.

La segunda categoría presenta las experiencias, esto es, el análisis que se obtiene a través de los testimonios y fragmentos de sus vivencias, que especialmente las mujeres han vivido en torno al tema. Incluye el acoso callejero, la educación sexual, la dinámica en redes sociales, la violencia contra las mujeres y algunas prácticas como las marchas y la vestimenta.

Finalmente en el tercer apartado las relaciones interpersonales se analiza la interacción del feminismo en los ámbitos privados de quienes participaron, como lo son amistades, noviazgo, familia, colegio y comunidad.

Conocimiento:

El tema del feminismo, tal y como surge en los grupos focales, incluye contradicciones, dudas, certezas y muchas interrogantes: en otras palabras, no hay un discurso homogéneo, pero sí predominan las posiciones a favor de la equidad de género. De tal manera que existe en estos jóvenes una noción generalizada sobre el concepto asociado a la lucha de las mujeres por sus derechos y la consecución de justicia e igualdad de condiciones, pero también existe una gran confusión respecto a la definición, lo que les lleva a identificar feminismo con estereotipos y burlas.

Todo este conocimiento popular y social que manejan respecto al feminismo se organiza en varias categorías que se presentarán a lo largo de este apartado, y que son el resultado de estos significantes que conforman el imaginario colectivo. Desde una dicotomía entre un feminismo “bueno” y otro “malo”, el del pasado con el del presente, hasta los temas transversales que nutren el concepto: el machismo, la controversia del aborto, la diversidad sexual, la participación de la religión, las feminazis y finalmente, el caso trágico de Alison Bonilla que, como veremos, se convirtió para estos/as adolescentes en un importante referente en nuestro país respecto al femicidio y las luchas del feminismo.

Lo “bueno” y lo “malo” del feminismo

Para las y los jóvenes que participaron en los grupos focales, el feminismo tiene sus ventajas y desventajas. Por una parte logran identificar un escenario de lucha contra un sistema social o contexto que describen como machista, injusto y desigual hacia las mujeres:

Participante mujer: En realidad, la mujer es la que sufre más que los hombres, no sufre, sino la que pasa más cosas incómodas y no le permite ser feliz por así decirlo. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Participante mujer: Yo tengo la idea de mujeres que luchan contra la presión social que siempre han tenido: ser mujeres ejemplares, amas de casa y todo eso. Entonces yo siento que es como mujeres que luchan, pero también hay mujeres que lo ponen como si el hombre fuera malo. (Grupo focal RIFEGU, 2022)

Es así como respecto al feminismo, reconocen la existencia de un fenómeno social donde históricamente a las mujeres se les considera inferiores a los hombres solo por el hecho de ser mujeres. Este trato diferenciado se traduce en acoso y maltrato que explican de la siguiente forma:

Participante mujer: A las mujeres siempre les enseñaron que se tenían que quedar calladas, si les molestaba algo, y como ahora las mujeres no se quedan calladas lo ven como una falta de respeto, que están haciendo las cosas mal y en realidad no, porque si a mí me faltan el respeto yo me tengo que defender, no me tengo que quedar callada, así sea de quien sea.

Participante mujer²⁰: La mujer tiene que ser sumisa para ellos, le pueden pasar por encima.

Participante mujer: La ven como una amenaza, cuando uno se revela la ven como una amenaza.

Participante mujer: Como que tienen la idea de que uno quiere ser mejor que los hombres, cuando en realidad yo siento que lo que se busca es la igualdad, simplemente que se vea que las mujeres somos igual que los hombres y merecemos lo mismo. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

²⁰ Cabe hacer la aclaración que en términos de la transcripción, cada vez que se aparece participante es porque habló otra persona diferente.

Es decir, para ellas hay un escenario de lucha claramente establecido contra el machismo. Es este machismo que lleva a las mujeres a sufrir injustamente de acoso y maltrato (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022). De tal manera que la mayoría de adolescentes participantes asocian el sentido del feminismo con factores como: igualdad de género, respeto, justicia, libertad de expresión, valor, fuerza y defensa de los derechos de las mujeres con el fin de que “las mujeres tuvieran los mismos derechos que los hombres, para que ya no hubiera tanta discriminación.” (Grupo focal RIFEGU, 2022) y para que las mujeres puedan sentirse en paz y con libertad (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022).

En términos generales, esta es la aspiración del feminismo de acuerdo a ellos y ellas: que las mujeres sean más escuchadas por el gobierno, que incrementen las ayudas y que no se pierdan las luchas y derechos alcanzados por los movimientos feministas en el pasado. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Dos colegios, el de Laguna y el de Osa, logran además identificar el feminismo como un movimiento histórico, un movimiento de las mujeres por la igualdad de género. Y asocian el perfil de la persona feminista como: valiente, segura, con carácter y fortaleza (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022). Sin embargo, por parte del CTP de Osa, que en general maneja un discurso más conservador, el grupo percibe a la mujer feminista no solo como la que asiste a las marchas y porta un pañuelo morado, sino como una mujer libre y liberal: “que ellas pueden ser como ellas quieran, sin necesidad de que alguien les diga que no lo pueden hacer.” (Grupo focal de CTP de Osa, 2022).

Ahora bien, a pesar de que tal y como lo describe uno de los participantes hombres “a corto plazo se benefician las mujeres y yo digo que ya después se beneficia la sociedad porque se hacen las personas mejores.” (Grupo focal RIFEGU, 2022), también en los cuatro colegios encuentran una versión del feminismo extremista y radical, al punto que lo equiparan con el hembrismo “es cuando las mujeres odian a los hombres, no es que buscan la igualdad, es sobrepasar los derechos de los hombres” que les hace dudar sobre el concepto (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022).

Una discusión similar ocurrió en el Liceo RIFEGU (2022), pero que despertó inquietudes por la falta de precisión conceptual y por los estereotipos confusos en torno al feminismo. En una primera parte, las y los participantes plantearon la existencia de un feminismo bueno y otro malo. La versión negativa del feminismo es aquella donde la mujer está en contra del hombre, lo odia,

no quiere que este se supere, y más bien desea estar por arriba de él “quiere que el hombre esté abajo y ella arriba, así como pasa con los hombres que quieren estar arriba y las mujeres abajo” (Grupo focal RIFEGU, 2022). Sin embargo, más adelante, en el mismo debate, y sin mediación externa, les llevó a concluir que esto realmente no es feminismo, y por lo tanto no debería ser considerado como tal:

Participante mujer: Yo escucho hablar tantas cosas pero sinceramente yo no tengo bien en claro el significado [del feminismo].

Participante mujer: Como que tienen odio hacia los hombres.

Participante mujer: Tal vez no es feminista.

Participante hombre: Rompen el concepto considero yo.

Participante mujer: Es que digamos yo siento que el feminismo no tiene como un concepto único, digamos es esto y es esto. Siento yo que no lo tiene.

Participante mujer: Por eso no se le deberían decir feministas, no deberían estar en el concepto de feminista.

Participante hombre: Como que son varias ideas en una sola.

Participante mujer: Todas esas cosas que yo he visto, me hacen pensar que el feminismo no es solo una cosa y no es ni buena ni mala. (Grupo focal RIFEGU, 2022).

La misma inquietud tuvieron las y los participantes del CTP de Osa (2022), quienes antes de emitir algún criterio aclararon que no comprendían bien lo que era el feminismo y por ello advirtieron que sus opiniones podrían estar equivocadas. Esto permitió captar las representaciones sociales del feminismo que circulan en sus contextos directamente del conocimiento popular y social de la comunidad, sin la influencia de discursos académicos o teóricos. Así, algunas de las formaciones discursivas que aparecieron en sus opiniones apuntan a que el feminismo es injusto porque no defiende por igual los derechos de las mujeres y los hombres, y que en algunos casos por culpa del feminismo los hombres resultan perjudicados:

Participante hombre: El feminismo pelea solo por las mujeres, el feminismo actual es considerado por muchas personas que solo se pelea por las mujeres, no por los dos.

Participante mujer: Hay muchas mujeres que piden igualdad y que por ejemplo, una mujer le pega a un hombre y ahí nadie reclama, o sea hay muchas mujeres

que en esas marchas que “uy igualdad” y toda esa cosa, pero igual, llega una mujer y mata a un hombre y ahí nadie aparece entonces ¿dónde está la igualdad que ellas piden? (Grupo focal de CTP de Osa, 2022).

Estas declaraciones abren paso a una serie de estigmas que nutren las representaciones sociales del feminismo. Un ejemplo es la siguiente afirmación de un participante hombre del grupo de CTP Osa (2022): “las feministas de hoy en día son consideradas estúpidas porque no saben lo que hacen, solo apoyan eso por moda” lo cual fue secundado por otra expresión de una adolescente mujer:

Digamos yo lo voy a decir así pero, la juventud de ahora apoya eso [el feminismo], pero no saben ni porqué, ni qué es, ni de qué se trata ni nada y han llegado al punto donde todo lo ven mal, y usted por cualquier cosita ya lo ven mal.

En los otros grupos también aparecen razonamientos negativos asociados al feminismo, pero a diferencia de Osa, no es su opinión directamente, sino lo que ellos y ellas captan de las opiniones de otras personas. Así por ejemplo, en el Liceo de Laguna circula la idea de que las feministas son mujeres intensas y por eso son motivo de burla. En la UP Cuatro Reinas describen una imagen general de que las feministas son locas, salvajes y feas. Otras son vistas como “marimachas” porque les gusta el color azul y juegan fútbol. Sin embargo, una de las participantes mujeres responsabiliza esta imagen negativa a las mujeres feministas porque

han tomado esa actitud como de carácter tan prepotente también, que incluso hasta deja que decir, con respecto a cómo actúan, porque yo pienso que han tomado una actitud agresiva, no han tomado como ese momento de que se puede dialogar, hablar. Con respecto a eso, ¿qué podemos hacer para solucionarlo? no necesariamente tomar todo a lo personal digo yo, porque muchas mujeres feministas o feminazis, lo toman todo personal, y creen que todo el mundo está en contra de ellas y no es así. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Si bien en cierta parte ellas responsabilizan a las feministas por esta reacción negativa al concepto, también las participantes explican que las burlas y estigmas se dan a raíz de las resistencias de la sociedad ante los cambios en los roles de género:

Participante mujer: Sí también eso viene de antes, hay personas que viven como en los tiempos de antes, que era la mujer la que se quedaba en la casa cuidando a

los chiquitos y el hombre trabajaba. Que es como los mitos que solo el rosa es para las mujeres y el azul para los hombres. Que solo los hombres pueden jugar fútbol y las mujeres no. Entonces yo digo que la mayoría de gente cree, o vienen con eso que o sea usted tiene que soportar todo eso porque él es el hombre de la casa, mucho machismo, y eso es lo que está pasando, que los hombres crecen con esa crianza, entonces cuando las mujeres se están rebelando lo que hacen es molestarse y empezar a burlarse de eso (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Definitivamente, el ejercicio de los grupos focales, con preguntas generadoras sobre el feminismo, permitió circular varias ideas, conceptos e imágenes respecto al tema. Como resultado, es posible identificar que en cuanto al concepto, no hay un discurso homogéneo, ni completamente a favor, ni en contra, porque carecen de una definición y claridad conceptual. Esto permite que se produzca un campo de representaciones sociales donde se juegan y debaten los más diversos elementos que toman de su ambiente: creencias, estigmas y nociones, a los cuales acuden para intentar encontrar sentido a las relaciones entre los hombres y las mujeres, al mismo tiempo que da cuenta de la disputa cultural en curso. A lo largo de este capítulo se irán analizando los lugares de donde se nutren estas representaciones sociales.

El feminismo de antes, el de ahora y el del futuro

En los cuatro grupos identifican el feminismo en dos tiempos, el del pasado y el del presente y en el Liceo de Laguna incluso el del futuro. Diferencian un feminismo del pasado que luchaba por mejorar las pésimas condiciones de las mujeres, y que fue crucial e indispensable para alcanzar derechos básicos como el acceso a la educación y el voto de las mujeres. En este sentido validan, agradecen y reconocen el movimiento feminista como necesario para erradicar estas grandes discriminaciones.

Participante mujer: Nosotras ahorita estamos aquí porque las mujeres del tiempo de antes lucharon para que nosotras estuviéramos aquí, porque sino solo estarían los hombres, entonces no sé, siento que el feminismo viene también de antes, pero ahorita ahorita se activó más por toda la muerte que ha habido de mujeres injustamente. (Grupo focal RIFEGU, 2022)

Hay una percepción de que en la sociedad del pasado las condiciones sociales de las mujeres eran mucho peores que ahora, y esto hace que se justifiquen y validen los movimientos sociales impulsados por el feminismo.

Participante mujer: Yo siento que el feminismo nació ya que en el tiempo de antes eran mucho más machistas y las mujeres no podían seguir permitiendo que las pisaran, que las tuvieran debajo del zapato, entonces siento que el feminismo es algo que ayuda mucho a las mujeres.

Participante mujer: Sí pienso como que antes era muy, como que las mujeres las dejaban muy aparte y no les daban los mismos derechos, y siento que ahora esto es diferente.

Participante hombre: Para cambiar la sociedad, como para cambiarla desde las raíces. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

Es decir, hay una idea clara de que en el pasado el trato hacia las mujeres era más injusto, discriminatorio y violento y que la sociedad costarricense ha evolucionado a favor de una equidad en los géneros, esto da cuenta de la tensión entre tendencias tradicionales y modernas. Sin embargo, en los colegios del Liceo de Laguna y RIFEGU (2022) concuerdan en que las luchas deben continuar porque a pesar de que se han logrado avances, aún falta mucho por hacer

Participante mujer: que va a ser una lucha que va a costar, pero que al final va ir dando sus frutos y que se ha notado que ya lo ha hecho, pero no se ha llegado donde se quiere.

Participante mujer: Va lento pero si ahí va. (Grupo focal Liceo Laguna, 2022)

No obstante, este no es el caso para los otros dos colegios donde algunos/as consideran lo contrario, que el verdadero feminismo es el antiguo porque en ese entonces si existían motivos de lucha válidos y que en cambio en la actualidad el movimiento se ha desprestigiado precisamente porque ya todos esos derechos se han alcanzado, y que ya no queda más por hacer. La siguiente frase es un ejemplo de este razonamiento:

Yo en lo personal digo que el feminismo no lo considero del todo importante porque creo que se ha desviado mucho de lo que es el feminismo verdadero de los años de antes, de que lucharon bastante las mujeres por el voto que al final prácticamente la dignidad como mujer se está perdiendo. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Este participante, que no es tímido en compartir sus opiniones, estima que en el presente y especialmente en las noticias, se escuchan más aspectos negativos del feminismo, que causan burlas y le restan importancia al movimiento. En el CTP de Osa otro participante hombre considera algo similar:

Participante hombre: el feminismo del pasado buscaba los derechos de la mujer, que no se les había otorgado. A la mujer se le denigraba mucho, el actual no sé específicamente porque nunca lo explicaron, nada más pelean por puras estupideces. O sea, muchas feministas en el gobierno español estaban peleando por micromachismos como el aire acondicionado, no le encuentro yo que tiene de machismo el aire acondicionado y hay videos, por eso es que a las feministas de hoy en día no se les toma en serio. (Grupo focal CTP de Osa, 2022)

Con este caso se ejemplifica esta noción de un feminismo del pasado que fue mejor, y el del presente que no tiene sentido porque ya todos los derechos de las mujeres se han cumplido. También consideran que el feminismo de ahora no es pacífico y por eso no es exitoso en su cometido. (Grupo focal CTP de Osa, 2022)

Por último, el Liceo de Laguna acude a una esperanza en el futuro, pues consideran que aún queda mucho por lograr en Costa Rica, un país tan joven respecto al movimiento feminista, y apuestan a que cuando las generaciones viejas desaparezcan la situación de la mujer va a mejorar:

Participante hombre: Cuando nosotros ya estemos más mayores, Costa Rica va a estar más desarrollado en ese sentido porque ya va estar el pensamiento de uno, entonces ya no va haber tanto machismo (grupo focal Liceo Laguna, 2022).

Es entendible que quienes participaron en el Liceo de Laguna (2022) realicen estos planteamientos puesto que se caracterizan por vivir en una comunidad que ellos y ellas mismas describen como profundamente conservadora, donde constantemente se despliegan discursos conservadores que ya no comparten. Por ejemplo, desde el seno mismo de sus casas escuchan a familiares homologar el concepto de feminismo con *aborto* y *lesbianismo*: “Y mi papá dice que ser feminista es malo porque el aborto es malo”; esta adolescente comprende que estos argumentos se producen en el marco de una gran ignorancia, pero también lamenta que no hay apertura por parte de estas generaciones mayores para dialogar acerca del tema y valorar otros criterios.

Elementos simbólicos: machismo, el aborto y la comunidad LGBT

A través de los grupos focales se encuentra que los temas de machismo, aborto y comunidad LGBT conforman el universo simbólico de las representaciones sociales del feminismo y por ello se desarrollan en este apartado.

De estos tres significantes, el machismo es el que ocupa la mayor frecuencia en el discurso ya que es uno de los principales puntos de partida en las conversaciones sobre el feminismo. En esta línea, la mayoría reconoce que vivimos en una sociedad machista, y en tres de los cuatro colegios (a excepción del CTP de Osa) sostienen que este aún no se ha erradicado. En términos generales, lo definen como la actitud de los hombres cuando pretenden que a las mujeres no les vaya bien (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022), que esperan que la mujer sea sumisa y obediente hacia ellos, acatando sus órdenes (Grupo focal RIFEGU, 2022) e incluso en el Liceo de Laguna llegan a plantear que la ley en nuestro país es machista, refiriéndose a que las penas de cárcel son injustas hacia las mujeres, así como la actitud de los policías “de hecho que yo siento que Costa Rica es un país muy machista, en ese sentido.” (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022).

Por otra parte, en el caso particular del CTP de Osa, a diferencia de los otros colegios que reprochan el machismo, aquí más bien se apropian y legitiman el discurso machista, replicando el argumento de que el trato hacia los hombres es injusto respecto al de mujer:

Participante hombre: de hecho muchas mujeres sienten que están siendo asesinadas, pero el 80% de las personas que mueren en las guerras son hombres, el 75% de las personas que viven en situación de calle son hombres, no le encuentro donde están siendo asesinadas ellas, otro ejemplo sería en Ucrania cada hombre mayor a 10 años... [interrumpido]

Participante mujer: Yo entiendo que es injusto porque le meten menos años a las mujeres que a los hombres pero los que asesinan son los hombres.

Participante mujer: Y las mujeres también. (Grupo focal CTP de Osa, 2022)

Así, en el tema del machismo vemos el reflejo de la desigualdad cuando hay posturas antagónicas entre los colegios urbanos y los rurales. Porque en general, el discurso de las personas jóvenes de los colegios rurales tendió a reproducir más discursos adultocéntricos que cuestionan el feminismo, a diferencia de los colegios en el área metropolitana.

Cabe destacar que el machismo, al igual que el aborto y la comunidad LGBT aparecen como referencias que espontáneamente las y los participantes de los grupos focales asocian con la definición del feminismo, ya sea porque los consideran estereotipos, o porque forman parte de la causa feminista, tal y como se observa en la siguiente cita:

Participante mujer: Que el feminismo lo juntan con el aborto y dicen varas como que una feminista es pro aborto y apoya a la comunidad LGBT y daña cosas y tiene el pelo corto y es lesbiana y se lo pinta. Esos son los estereotipos. (Grupo focal de Liceo de Laguna, 2022)

Esta representación apela a dos de los temas más controversiales para una sociedad conservadora: el aborto y la orientación sexual diversa. De esta forma, por la vía del estereotipo se capta la formación discursiva en la cual se plantea que el feminismo apoya o está a favor de aquello que infringe ciertas normas sociales hegemónicas, dicho de otra manera el feminismo como transgresor de lo hegemónico tradicional y conservador.

Las y los estudiantes del grupo focal en Zarcero, a pesar de no estar de acuerdo con el estereotipo de que ser feminista es igual a ser lesbiana, si logran deducir las razones por las cuales se ha establecido una relación entre ambos movimientos a razón de un apoyo mutuo “el vínculo es que muchas de las feministas apoyan también a la comunidad LGBT” (grupo focal Liceo Laguna, 2022).

De esta manera, lo no dicho en este discurso es que ambos movimientos se ubican en la periferia del gran discurso hegemónico que es patriarcal y heteronormativo. Ambas poblaciones, las mujeres y las personas sexualmente diversas comparten una historia de exclusión, rechazo y opresión, y por ello en esta identificación se solidarizan en un apoyo mutuo. Otra característica que le atribuyen es que estos grupos a pesar de estar al margen, se levantan en defensa de sus derechos, para salir de su condición de discriminación.

Por otra parte, el aborto es otro tema controversial que se asocia al feminismo, que si bien apareció en los cuatro grupos focales, donde más se destacó fue en el Liceo RIFEGU y el CTP de Osa. Cabe hacer la aclaración que al igual que el tema LGBT, el aborto surge de forma espontánea en las conversaciones²¹, lo cual es clave para corroborar la incorporación de estos temas en las representaciones sociales del feminismo.

²¹ No hay en la guía de preguntas para el grupo focal, ninguna que mencione el aborto.

En este sentido, el tema produjo un debate entre quienes están a favor y en contra. Las premisas de ambas partes son las tradicionalmente conocidas, por un lado que el aborto atenta contra el derecho a la vida y que va en contra de su moral cristiana (grupo focal de CTP Osa, 2022). Y en los argumentos a favor (la mayoría del RIFEGU) se encuentra: la libertad del cuerpo de las mujeres, su poder de decisión y en que la obligación de una maternidad forzada o contra la voluntad de la mujer puede repercutir en la vida del menor, es decir el discurso de las maternidades deseadas. Un tercer grupo son quienes apoyan el aborto solo en casos de violaciones (la mayoría del CTP de Osa), o enfermedades, porque alegan que las parejas tienen acceso a métodos anticonceptivos para prevenir embarazos “porque usted debe ser responsable de sus actos” (grupo focal de CTP Osa, 2022).

Sin embargo, sobre esto último se destaca un extracto de la discusión del grupo focal del Liceo RIFEGU (2022):

Participante mujer: pero también en ese caso digamos eso yo no lo apoyo porque hay muchas maneras de no salir embarazada, digamos tal vez usted no está al cien por ciento segura con las pastillas, puede tomar pastillas y usar preservativos, puede hacer las dos cosas a la vez.

Participante mujer: Ahora hay bastantes maneras de que la mujer se pueda cuidar de no tener hijos.

Participante mujer: Sí, no siempre pastillas, ahora hay chip, inyección.

Se puede ver como circula en estas adolescentes un discurso por parte de mujeres donde la responsabilidad de prevenir un embarazo no deseado recae exclusivamente en la mujer, dando especialmente énfasis a métodos de anticoncepción hormonales, y por consecuencia eximiendo de responsabilidad al hombre.

A modo de síntesis, la relación que establecen entre el feminismo y el aborto, especialmente en las participantes del RIFEGU, viaja por dos sentidos, uno está vinculado al lema feminista de “su cuerpo y su decisión” y que esto se debe respetar. Y por otra parte, consideran que a nivel general de la sociedad se interpretan como feministas a todas aquellas mujeres que defienden el aborto:

Participante mujer: También suelen llamar feministas a las mujeres que andan buscando el aborto. He escuchado mucho que las llaman feministas porque buscan el aborto.

Participante mujer: O luchan para que ya no hayan más abusos.

Participante mujer: Luchan por el aborto, luchan por el maltrato, por las violaciones.

Participante mujer: Y a veces las juzgan más que todo por eso, porque ellas luchan por el aborto.

Participante mujer: Yo siento que las mujeres no son juzgadas por otra cosa que más por el aborto, siento que es por eso, por el aborto y por la forma en que se visten. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

Este es el mismo argumento que utilizan en el CTP de Osa (2022) para justificar la relación entre el feminismo y el aborto, que las feministas marchan para luchar a favor del aborto. En este caso, las participantes afirman que el feminismo está indudablemente ligado a la aprobación del aborto, y esta es quizás una de las representaciones más instauradas y que en un contexto de ruralidad como el de Osa, influenciado por la religión, es lo que naturalmente causa mayor resistencia contra el feminismo.

Finalmente, en torno a estos tres temas hay posturas encontradas, es decir no hay una opinión coincidente entre todos, sino que son motivo de debate, y de posicionamientos diferentes donde se cruzan incluso elementos religiosos que influyen en las representaciones sociales.

Actores del discurso: religión y feminazis

En el análisis de los actores de estos grupos focales, se identifican, por una parte, las enunciadoras del discurso que en general son las mujeres que se autoproclaman feministas, son las que salen a luchar a las marchas, las de *Ni una menos*, las que tienen la foto de perfil con un fondo morado, que son más liberales, hacen lo que quieren, aquellas que lograron el voto de la mujer en el pasado, y las que hoy en día se indignan por las injusticias, los femicidios, y la violencia contra la mujer. Y por otra parte están los opositores del discurso feminista: hombres y mujeres machistas, abusadores (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022) e incluso la Iglesia Católica.

La Iglesia Católica fue específicamente mencionada en el Liceo de Laguna de Zarcero (2022), que según la percepción de los mismos/as estudiantes, es una de las comunidades con mayor tradición católica de nuestro país. Desde una posición crítica, las y los jóvenes estiman que esta institución es en muchos aspectos, machista, y consideran difícil que dentro de la religión pueda existir el feminismo. Esto es coincidente con en el Liceo RIFEGU (2022) que

también considera la religión como altamente machista. Esto nos habla de una representación social del feminismo contraria al conservadurismo de la iglesia, particularmente a la interpretación de la Biblia.

Participante mujer: Es muy difícil. Yo siento que para mí la Biblia tiene cosas verdaderas, pero también cosas que el ser humano ha modificado con el pasar de los años. Pero el pensamiento sigue creciendo y el mundo va evolucionando. Entonces si usted junta lo que es la religión, para mí tienen más poder los mandamientos, que vienen desde lo más básico que es no matar, no mentir, pero no vienen temas que ver con la sexualidad, o que la mujer tiene la culpa de tal cosa, como Eva que tiene la culpa por morder la manzana de Adán.

Participante mujer: Y yo por ejemplo he visto en la Biblia que hay un versículo que dice como que los hombres no pueden tocar a las mujeres si andan con la menstruación o que las mujeres no pueden salir de la casa si andan con la menstruación, o sea what the fuck. (Grupo focal Liceo Laguna, 2022)

En otros colegios como el Liceo RIFEGU (2022) se percibe una mayor influencia de las iglesias evangélicas, que similar a la católica, son cuestionadas por sus reglas machistas

Participante mujer: Por ejemplo, mi hermana tiene una amiga que es cristiana, iba a la misma iglesia que nosotros, entonces ella tenía 13 años de matrimonio con el esposo, ya fue tanto lo que ella aguantó, que ella decidió separarse y en la iglesia la empezaron a tachar, que era como mal porque va contra la religión, solo porque se separó. Entonces en la iglesia le pasaban diciendo la cristiana falsa, un montón de cosas, bueno la empezaron a atacar en la propia iglesia. Entonces ella obviamente se sintió mal porque, sí o sea tenía 13 años de matrimonio y todo, una hija, pero ella no era feliz y el marido le pasaba la mujer al frente y ella se tenía que quedar callada. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

En síntesis, el tema de la religión tanto la evangélica como la católica, no solo aparece como un actor social que se opone al feminismo, sino que atraviesa las experiencias de estas jóvenes en sus cotidianidades. También, estas citas permiten analizar que el feminismo es representado como un pensamiento moderno y actual, que se opone al pensamiento que califican como obsoleto y desactualizado de la religión.

Finalmente, otro actor analizado en el discurso de estos grupos focales son las llamadas “feminazis” aquellas mujeres que, según las explicaciones de quienes participaron, no quieren que los hombres existan. En un principio es interesante cómo se incorpora feminazi en la conversación y se vuelve equivalente a feminista, el término se confunde con feministas, o por lo menos se aume que ambas están directamente vinculadas, pero luego reflexionan y analizan que no es feminismo, o bien que el feminismo puede tener varias definiciones. En todo caso, si bien se reconoce que las feminazis son una corriente extrema, y que esto no es feminismo, sí tienden a pensar en primera instancia que en las feministas hay algo de odio, o resentimiento contra los hombres. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022). Esto es motivo para una indagación más profunda, explorar las fuentes ¿de donde toman el concepto? ¿cómo se lo apropia? ¿Quiénes lo emplean? Es decir, como un término como feminazis se cuele en las conversaciones como sinónimo de feminismo o se confunde con éste.

El fenómeno de Allison Bonilla

La joven Allison Bonilla, de 18 años, desapareció el viernes 4 de septiembre del 2020 cuando iba de camino a su casa desde Cachí hasta Ujarrás en Paraíso, provincia de Cartago. A partir de ese momento autoridades, familia y vecinos inician una búsqueda que da como resultado el hallazgo de los restos de su cuerpo. El principal sospechoso del asesinato de la joven, un vecino, confesó en una primera declaración que la había violado y posteriormente asesinado, lanzando su cuerpo a un botadero de basura clandestino situado en San Jerónimo de Cachí (Cordero, Barahona y Sibaja, 2020).

De acuerdo con Cordero, Barahona y Sibaja (2020), este es uno de los asesinatos que más ha suscitado la atención pública, dando lugar a

una oleada de indignación nacional que tuvo su máxima expresión el domingo 6 de septiembre mediante marchas y plantones en diversas partes del país. Grupos integrados especialmente por mujeres salieron a la calle denunciando el macabro hecho y exigiendo a las autoridades esclarecer el crimen.” (p.15).

Al mismo tiempo, en las redes sociales se produjo un movimiento de exacerbación y denuncia, principalmente mediante la utilización de un marco de Facebook con el lema de: “nacé para ser libre, no asesinada” (Cordero, Barahona y Sibaja, 2020).

De acuerdo con los resultados de los grupos focales en los colegios, es posible establecer el caso de Allison Bonilla como un referente del feminismo, primero porque surge en todas las discusiones de forma espontánea, y luego porque de acuerdo con las personas participantes, el crimen cometido contra la joven es sinónimo de: injusticia e indignación por la condena insuficiente al culpable (Grupo focal del Liceo de Laguna, 2022), la violencia contra la mujer y femicidio (Grupo focal de RIFEGU, 2022) y la movilización y visibilización de un movimiento social en redes sociales mediante el lema de *Ni una menos* (Grupo focal de UP Cuatro Reinas, 2022).

Facilitadora: ¿Y quiénes comparten cosas del feminismo en sus redes sociales?

Participante mujer: Todos.

Participante mujer: Creo que fue el año pasado que estaban con lo de Allison Bonilla y todas esas cosas y si usted veía, todo era de fondo morado y corazoncito morado y todo el mundo estaba hablando de eso.

Facilitadora: ¿Ok lo del fondo morado y el corazón morado tiene que ver con feminismo?

Participante mujer: Si, lo de Ni una menos y todo eso.

Participante mujer: Y en mi perfil, yo me metía y era todo eso, para mi si fue como bonito porque estaban apoyando y todo eso, ¿me entiende? Cuando estuvieron mandándole los mensajes a las mujeres de esto y lo otro. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

El asesinato de Allison Bonilla se hizo viral en las redes sociales movilizándolo, sensibilizando y posicionando sobre el debate público la problemática en torno a la violencia contra la mujer y los feminicidios. Esto se confirma por la aparición del tema en cada uno de los grupos focales de los colegios, el amplio conocimiento en torno al caso de la joven, pero además porque Allison Bonilla como referente, posiciona sobre la mesa una discusión entre los chicos y las chicas sobre la incapacidad que poseen las mujeres para establecer límites ante las agresiones y violencias por parte de un hombre, por más enfermo y obsesionado que este sea. La explicación sobre esta imposibilidad de las mujeres es razonada por medio del machismo arraigado en la crianza:

Participante hombre: Muchas veces las mujeres son como que les enseñan que tiene que depender de un hombre, ahí es donde le digo que entra el tema del machismo, de la crianza y de todo lo demás. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

En este sentido, ven el feminismo como una herramienta o un *modus operandi* de protección y defensa de la mujeres ante casos tan extremos como la misma muerte, y ahí es donde le encuentran sentido a las prácticas feministas, de las mujeres protegiéndose entre ellas mismas y apoyándose en casos de violencia o maltrato por parte de hombres.

Dimensión experiencial:

Una parte fundamental de las representaciones sociales está compuesta por la relación que creamos entre el mundo y nuestras experiencias subjetivas, porque es un conocimiento que se construye en conjunto con modelos de pensamiento que vienen de las tradiciones, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986). En el caso de las personas jóvenes que participan en los grupos focales de esta investigación, la mayor parte de su conocimiento sobre feminismo se remite a sus experiencias de vida que se intercalan con los procesos de producción de sentido. Experiencias que estas adolescentes, sus familiares o personas cercanas han vivido principalmente en relación con discriminaciones e injusticias solo por el hecho de ser mujeres.

Por ello, en este apartado se analizan temas específicos que atraviesan la cotidianidad como lo es la violencia contra la mujer, el acoso callejero, la vestimenta, las marchas, la educación sexual y finalmente la dinámica de las redes sociales.

Violencia contra las mujeres

“Facilitadora: ¿Qué le preocupa al feminismo?”

Participante mujer: Amanecer muerta en una bolsa.” (Grupo focal de UP Cuatro Reinas, 2022)

La violencia contra las mujeres, y los feminicidios son parte de las experiencias que estas jóvenes viven en sus vidas personales, en sus familias, o como referencia a través de los medios de comunicación. De acuerdo con las participantes, esto es lo que les ha permitido adquirir conciencia sobre la violencia contra la mujer y la injusticia del machismo, y por consecuencia las ha hecho tener una perspectiva del tema diferente a sus transmisiones generacionales:

Facilitadora: ¿qué más les ha hecho a ustedes pensar diferente?

Participante mujer: Lo que uno ve, o sea por ejemplo, mi mamá tiene una amiga que es una señora, que tiene sesenta y algo, ella es muy machista entonces ahí uno ve. Por ejemplo, yo a mis hijos no los quiero criar con esa ideología, tampoco los quiero criar con la que hay que exaltar a la mujer. Siento que simplemente hay que criarlos como personas buenas, pero esa señora, yo una vez estaba peleando con mi hermano, porque mi hermano no quería lavar los platos que le tocaban y entonces ella me empezó a decir un montón de cosas y me dijo que por qué yo no le tenía que gritar a mi hermano si yo era la mujer y yo era la que tenía que lavar los platos, entonces ahí es donde a mi me cae mal.

Participante mujer: Sí, viene desde antes, como los educaban antes, que la mujer estaba debajo del zapato del hombre y que ella tenía que hacer todo lo que le dijera el hombre y la hacían sumisa. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

Este es un ejemplo de una experiencia sobre cómo en los momentos más simples o cotidianos ellas sienten la desigualdad de género. Sin embargo, el grupo focal en este colegio también funcionó como un espacio seguro para que algunas adolescentes revelaran situaciones de violencia de género, así, una joven contó cómo su hermana mayor ha sido víctima durante cinco años de una relación muy violenta, donde incluso su pareja le ha quebrado la nariz a golpes. Otra nos habló de cuando a sus 15 años de edad se vio inmersa en una relación que describe como tóxica porque su pareja le prohibía maquillarse, arreglarse el pelo, usar ropa corta o hablar con otras personas. Narra cómo sufría de abuso psicológico y sexual, porque la obligaba a enviarle fotos desnuda. Y luego están los incontables relatos de participantes que de una u otra forma han sido testigo de la violencia de hombres hacia mujeres dentro de sus familias como una realidad que continúa latente, ya sea por sus abuelos, tíos, primos, y hasta padres (Grupo focal de UP Cuatro Reinas, 2022).

En el intercambio de relatos entre las participantes se generaron conversaciones como las siguientes:

Participante mujer: Entonces yo tal vez en ese punto como que entiendo a su hermana porque si cuesta mucho salir de esa relación, o sea yo quería salir de ahí, pero yo no sabía cómo, entonces yo seguía sintiendo maltrato psicológico. Pero si fue demasiado tóxico y siento que tal vez eso me dejó

muchos traumas, y ahora tengo una relación y es muy sana, pero siento que todavía tengo traumas por eso (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022).

Estas adolescentes encuentran en el feminismo una vía de liberación y emancipación ante el sufrimiento y dolor que han experimentado por la violencia de género. Es decir, lo que proclama el feminismo no les es indiferente porque impacta directamente con sus historias de vida y les moviliza, ya sea por ellas, sus madres, sus abuelas, sus hermanas o sus amigas.

Para otras participantes, el tema de la violencia contra la mujer es un asunto comunitario, como es el caso de quienes asisten a la UP Cuatro Reinas, ubicado en una comunidad que limita con la León XIII

Participante mujer: Cuántos feminicidios no pasaron el año pasado y este año, empezando el año, vean a esa muchacha de la León XIII le pasó; el esposo la mató, bueno la pareja de ella la mató y todo. O sea todo lo que ha pasado y las cosas todavía siguen así y lo que dicen es que ella se lo buscó. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Se trata de una realidad donde el tema de la violencia contra la mujer, a nivel comunitario, llega a los extremos del riesgo por la muerte, y se mantiene siempre como una posibilidad.

Participante mujer: Y o sea usted ve que tal vez amanece muerta al día siguiente y ella por como andaba vestida, a la hora que andaba en la calle, a la hora que la encontraron, que si estaba alcoholizada, entonces es: usted se lo buscó porque andaba así vestida o porque andaba maquillada así.

Participante mujer: Me ha dicho mi abuela, si a usted le pasa algo no venga diciéndole nada a su papá porque es su culpa, me lo ha dicho así. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

De esta forma, la violencia contra la mujer, y los feminicidios son un tema del feminismo, porque de acuerdo con las participantes, son las mujeres que han sido violadas, maltratadas físicamente y psicológicamente, las que buscan apoyo, justicia e igualdad (Grupo focal CTP de Osa, 2022) y que la mujer ya no está viendo al hombre como un compañero, sino como un enemigo, “como algo peligroso que le puede llegar a hacer daño” (grupo focal Liceo Laguna, 2022).

Participante mujer: Entonces supongo que quizás así las mujeres que hacen esas cosas, marchas y todo eso es como haciendo justicia por ellas, ellas mismas toman... ¿Cómo es la palabra?

Participante mujer: ser escuchadas, di un ejemplo cuando la mujer mata al hombre porque él siempre le ha pegado, entonces ella busca cómo deshacerse del problema, ya que la ley puede ser un poco rígida. (grupo focal CTP de Osa, 2022)

La introducción sobre el tema de las leyes y la legislación en el CTP de Osa produjo un debate donde algunos participantes expusieron que los hombres reciben un trato injusto y desigual frente a la ley porque esta protege más a las mujeres. Sin embargo, en los demás colegios, la percepción sobre este tema es distinta, ya que consideran las leyes como un mecanismo limitado y de difícil acceso para la protección de las mujeres, y que en algunos casos extremos más bien las mujeres se ven obligadas a defenderse y tomar justicia por su propia cuenta.

Otros/as consideran que más bien Costa Rica, por ser un país democrático, cuenta con suficiente apoyo a los derechos de las mujeres y les posibilita mecanismos y recursos de ayuda, sin embargo la barrera se encuentra a nivel psicológico, en la capacidad propia e individual de cada una para salir del ciclo de la violencia:

Participante mujer: Pero a veces la mujer lo intenta y no puede, o sea yo he visto casos que les pegan o yo no sé si es que tienen algo, pero están tan fregadas con esa persona que están, pero igual como que siguen ahí, no es fácil, o sea necesitan ayuda. No es como que ya me pegó y ya mañana voy a ir a poner una denuncia o una demanda, porque o sea no, no es fácil, cada quien lleva su proceso en todo esto, no es como que ya se va a ir y le van a ayudar. O sea es como que sea el padre de sus hijos, y el padre de sus hijos le pega. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Como bien se conoce, el tema de la violencia contra la mujer es complejo, y más allá de ser solo un tema personal, familiar o comunitario, es una problemática social. Esto de alguna manera se reconoce en el discurso de quienes participaron en estos grupos focales, por ello se convierte en un tema vinculante al feminismo en sus representaciones sociales.

Acoso callejero

Participante mujer: Pero digamos, cuando yo estaba pequeña yo no pensaba en que a mi un hombre me iba a gritar en la calle o que me podía tocar, cuando me pasó fue cuando me di cuenta. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

Todas las participantes de los grupos focales han experimentado el acoso callejero, y de una forma u otra las ha vinculado con el feminismo. En sus testimonios admiten que no han conocido a ninguna mujer que estando en un bus o en un parada, no haya sido víctima de acoso callejero (Grupo focal CTP Osa, 2022). Además, tienen claro que este es un tema donde las víctimas son exclusivamente mujeres.

Participante mujer: Porque a pesar de que a los hombres también los matan y los secuestran, pasa más en mujeres y es común ver una mujer asustada en la noche que a un hombre, andan más tranquilos. En cambio uno como mujer anda ahí pensando que le puede pasar algo, que tal persona viene caminando detrás de uno, que el carro viene muy despacito.

Participante mujer: En mi caso a mi si me ha pasado, vea yo iba caminando, y en el carro me llamaban y me decían venga y después el carro iba detrás mío y así. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Además de que para las participantes el acoso callejero es una muestra clara de la desigualdad contra las mujeres, la mayoría de hombres ejercen su poder desde sus carros, lo cual hace que se interseccionan más desigualdades, ellas mujeres, jóvenes, colegiales, caminando y los acosadores desde sus carros:

Participante mujer: Lo peor es cuando usted va por la calle y pasa un carro con varios hombres y le gritan algo a usted y usted ya siente inseguridad por más que usted ande pantalón.

Participante mujer: De hecho a mi me ha pasado que usted anda una blusa digámosle por el ombligo y un pantalón alto y pasa un carro lleno de hombres y me gritan, yo andando sola.

Participante mujer: Usted va a decir es mi culpa, si hubiera traído otra ropa, no hubiera sido así. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

Y es que con el acoso callejero el miedo y la inseguridad se trasladan a los espacios públicos que ellas obligadamente deben transitar. Hay un constante miedo a andar en la calle, miedo a cómo vestirse, pero sobre todo, miedo a esos hombres que se transforman en acosadores. Al respecto, las adolescentes del Liceo de Laguna (2022) explican cómo se van acostumbrando a ver a los hombres siendo machistas y acosadores, y que este acoso por parte de hombre es algo natural que les puede suceder en cualquier momento.

Participante mujer: Y tal vez usted puede pensar como que él es diferente, y al final termina siendo lo mismo entonces es como lo que usted está viviendo, como que uno se decepciona de los hombres, o como que al final usted siente ese miedo, digamole porque es un miedo, yo lo siento así, es como un miedo, yo camino sola por la calle en Zarcero, yo prefiero mil veces ir con una amiga o con un compañero, y si usted me pone a mi a elegir entre una mujer y un hombre, yo prefiero irme con una mujer porque me siento más segura que andando con un hombre, porque se ha dado así, muchas veces por más conocido llegan a ser cosas que no deben.

Participante mujer: Yo digo que no se puede confiar en nadie.

Participante mujer: Y al final muchas personas dicen como, casi siempre y siento que eso es algo muy machista no se como lo tomen ustedes, y es que a los hombres también le pasa, pero es incomparable, la diferencia es mucha, a una mujer a lo que le pasa a un hombre, mucha diferencia. (grupo focal Liceo Laguna)

Otra de las consecuencias es que se ocasiona un desencanto hacia los hombres y una pérdida de confianza debido al acoso que sufren en los momentos más cotidianos, tal y como se demuestra en las citas. Por ello, para estas participantes el feminismo cobra sentido en la medida que les hace ver las diferencias entre cómo los hombres y las mujeres experimentan sus vidas:

Participante mujer: Así como un hombre puede caminar tranquilo por la calle y a altas horas de la noche que nosotras también. Que salga tarde del trabajo, de la universidad, de algo que andaba haciendo y pueda caminar tranquila sin el miedo de que le van a hacer algo, de que la van a violar, de que mañana va a amanecer en una bolsa negra porque la mataron o le hicieron esto o lo otro (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

En este sentido, cabe destacar que en los grupos focales las adolescentes ubican una relación entre acoso callejero y feminismo, sobre todo en el reconocimiento de una lucha por mejorar las condiciones de las mujeres, en este caso, en el ámbito público. Otro de los temas que les afecta tanto en lo público como en lo privado son los comentarios que otras personas, sobre todo mujeres, ejercen sobre su vestimenta, que se desarrollará en el apartado siguiente.

Restricciones en la vestimenta

Según cómo te vistas, te lo estás buscando tú solita y es tu culpa, pero incluso si te vistes “normal”, no deja de ser algo que te va a pasar. Sabrás lo que es sentir vergüenza. Sirve como precursor a la posibilidad futura de que tu cuerpo sea víctima de una posesión física todavía más agresiva. (Bates, 2017, p.144).

Esta cita de Bates en su libro sobre sexismo cotidiano capta los sentimientos de las jóvenes respecto a su vestimenta y el acoso que reciben por parte de los hombres. Es la ropa uno de los ámbitos más restrictivos que sufren las participantes, y donde sienten que experimentan más abiertamente la discriminación y desigualdad respecto a los hombres. Saben que utilizar cierta ropa va a ocasionar acoso callejero, y en el peor de los escenarios son sus propias madres y abuelas quienes les prohíben vestir ciertas prendas para no provocar a los hombres. Como recurso preventivo, prefieren cambiar de ropa para evitar esas molestias aún si esto significa perder esa libertad.

Algunos de estos mensajes provienen directamente de sus familias a través de figuras femeninas importantes como la madres o las abuelas, tal y como se demuestra en el caso del Liceo de Laguna:

Participante mujer: Y la vestimenta, porque mi abuela es también así, muy machista y ella dice que uno no puede salir con un short porque uno es la que está provocando a los hombres. Y en realidad siento que si y no tiene la razón, porque uno se viste como uno quiera.

Participante mujer: Es que a las mujeres siempre les dicen que es culpa de uno, y a los hombres no les dicen, que no importa la vestimenta de las mujeres, que di él las acose.

Participante mujer: A los hombres no les dicen nada.

Participante hombre: Pero digámole, las abuelas de uno también tienen como ese

concepto, que las mujeres son las que provocan, porque por ejemplo, yo una vez estaba donde mi abuela, y yo iba salir con mi prima al supermercado y ella iba a ir con un short y ella le dijo que: “¡cómo iba a ir así!”, que luego se quejaban de que le decían cosas en la calle, entonces se armó un pleito por lo mismo. Participante mujer: Ejemplo tengo blusas que tal vez enseñan el ombligo normal, no es una blusa muy larga y yo la utilizo porque me siento cómoda, y mi abuela lo que pasa es bajandomela, me la baja y me dice “es que usted es muy bonita como para que ande enseñando” y me hace “la mujeres no tienen que enseñar, las mujeres entre más tapaditas mejor” (grupo focal Liceo Laguna, 2022).

Son mensajes que se han transmitido de generación en generación, muestra de la violencia naturalizada, justificada e invisibilizada sin ningún cuestionamiento entre las mujeres de la familia. Sin embargo, el discurso de las adolescentes colegiales cuestiona, rechaza y critica este posicionamiento. Hay un quiebre porque desean romper con esta representación de que es la mujer quien busca el acoso del hombre por cómo se viste y por cómo se maquilla (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Participante mujer: pero o sea es que hay hombres que solo con la mirada ya dicen un montón de cosas y todo eso es incómodo, en mi caso a mi no me gusta eso, me siento incómoda y también es una falta de respeto. Es como que vaya un hombre y yo me le quedé viendo y tal vez a él si llegue a gustarle que se sienta así como halagado, pero a mi no, ¿me entiende? (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Se produce un cambio generacional donde estas adolescentes comprenden el fenómeno del acoso de manera distinta a sus madres y abuelas, y en este sentido son ellas las que intentan cambiar la perspectiva en sus familias y sacudirse de los juzgamientos machistas, discriminatorios e incluso dolorosos:

Participante mujer: Yo las he visto en la forma en que ellas hablan, no tanto mi mamá, pero más que todo mi abuela, que es como que la ropa corta ya está provocando a alguien, no puede andar con vestido, entonces yo estoy intentando que ella, no es que ella sea igual que yo, sino para que vean un poquito las cosas diferente.

Participante mujer: Yo tengo eso también, más de mi mamá la verdad y a veces

me duele porque ella es mujer y ella ha pasado por esas cosas, porque a veces tengo que usar una camisa que no necesita brasier, entonces yo me lo quitó y entonces me pongo la camisa normal y ella cree que eso es una vulgaridad y o sea no se ve nada pero se ve... cuando yo ando con un vestido piensa que yo voy a provocar a alguien o algo así. O yo le he dicho a mi mamá hasta incluso con pijamas largas a uno le dicen algo, uno puede ser mujer y siempre le van a decir algo. [A] uno más charral le pueden decir algo, de cualquier forma le pueden decir algo; no es necesario vestirse atractiva para que alguien le diga algo. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Parte de ese cambio en sus perspectivas es abogar por que sean los hombres quienes reciban educación al respecto, y asuman la responsabilidad del problema. Esto fue expuesto en reiteradas ocasiones, pero especialmente hicieron referencia a la experiencia de una de las participantes, cuando dentro del mismo colegio, una docente la regañó por usar una licra “muy apretada” en educación física, alegando que esto iba a provocar a los hombres docentes y estudiantes:

Participante mujer: Usted no puede venir aquí con algo corto porque es como que están los hombres y le van a faltar el respeto, pero, o sea, en vez de decirle a uno como tiene que vestirse, deberían enseñar a los hombres que no tienen que faltar el respeto. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Finalmente, este es un tema donde todas las participantes coinciden en la injusticia que el control por la vestimenta significa para las mujeres, y cómo se puede ver claramente la brecha de desigualdad respecto a los hombres. Sin embargo, algunas optan por resignarse a cambiar su manera de vestir cuando salen a la calle o a fiestas para sentirse seguras:

Participante mujer: Pero es que hay un problema, o sea yo estoy de acuerdo y obvio es entendible que cada quien se vista como quiera y salir, pero digamos, me ha pasado en lo personal que, yo iba a salir de noche a una fiesta o lo que sea y yo me pongo lo que sea y mis papas no me dicen nada, y yo voy con una enagua o un vestido corto y me siento cómoda, yo salgo de la casa y todo bien y yo tengo mi derecho de salir como yo quiera, pero en el momento de la fiesta usted se va a sentir insegura de cómo usted va a salir, por más que usted diga que en la calle usted se viste como quiera. Pero si usted tiene a un hombre siguiéndola por detrás,

ese es el problema, que usted va a tener, por más que usted quiera vestirse como quiera, sabe que puede pasar algo.
 Participante mujer: Gracias a eso uno a veces cambia la forma de vestir.
 Participante mujer: Porque por ejemplo yo, ya es tanto como que uno está acostumbrado que le digan no se ponga eso o cosas así que por ejemplo uno se pone un short o una blusa corta, y digo: bueno así voy a ir a Zarcero y siento que me van a decir las cosas, entonces mejor voy con una blusa normal, porque ya uno está acostumbrado a que alguien le va a decir algo o le va decir en la calle una persona que uno no conoce o la familia. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

De esta forma, el acoso que se manifiesta sobre la vestimenta reafirma el ejercicio de poder, dominio y control de los hombres sobre las mujeres. Las adolescentes del Liceo Ricardo Fernandez Guardia lo describen como la sensación de superioridad de los hombres cuando estos piensan que poseen el derecho a opinar y faltarle el respeto a una mujer por cómo se viste o incluso como se maquilla, “ellas también luchan contra ese abuso psicológico que hay”. Las repercusiones son todas las estrategias de planificación que deben hacer las mujeres, desde muy jóvenes, para sobrellevar el día con mínimo riesgo de acosos no deseados, prácticas que se vuelven parte de la cotidianidad de las mujeres, solo por el simple hecho de ser mujeres. (Bates, 2017).

Marchas feministas

Las marchas feministas es otro elemento que conforma el imaginario del feminismo, fue un tema que apareció en los cuatro colegios de forma espontánea, y generó debates en torno a sus aspectos positivos y negativos. Sin embargo, sí predominó la controversia por el vandalismo y los daños ocasionados en los espacios públicos.

Algunos de los aspectos que se plantearon sobre las marchas, es que estas son, sin duda, una práctica feminista donde participan todo tipo de personas (grupo focal Liceo RIFEGU y grupo focal Liceo Laguna, 2022), pero especialmente las mujeres consideradas “libres” (Grupo focal CTP de Osa, 2022):

Participante mujer: La mayoría de mujeres que van a las marchas son así, son como muy libres, liberales.
 Facilitadora: ¿qué significa eso, liberales?

Participante mujer: que ellas pueden ser como ellas quieran, sin necesidad de que alguien le diga que no lo puede hacer. (Grupo focal CTP de Osa, 2022)

A su vez, estas participantes opinan que las marchas son el resultado de las grandes injusticias que han vivido las mujeres, especialmente las que han sido asesinadas (grupo focal CTP de Osa, 2022). Lo cual se redondea con otras declaraciones del Liceo de Laguna, donde afirman que es gracias a las marchas que las mujeres han conquistado sus derechos, “Sin una marcha no se hubiera logrado nada, ningún derecho”.

Participante mujer: ...sin marchas no pudiéramos usar pantalón, sin marchas no pudieran trabajar porque o sea si usted lo ve desde la historia, ciertas mujeres tuvieron que arriesgar su vida a que las golpearan y a que las amenzaran e insultaran y les gritaran y les pusieran de todo y hacer una marcha para poder llegar hasta donde estamos ahora. (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022)

También para las participantes, las marchas son el resultado de esfuerzos de diálogo fracasados, por ello se recurre a otro tipo de manifestaciones (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Aún a pesar de que hay un discurso que valida la importancia de las marchas para alcanzar los derechos, también está presente el discurso de las mujeres que hacen daños innecesarios en las marchas (grupo focal Liceo Laguna y grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022), cuando pintan paredes y rompen cosas (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022). El vandalismo, los golpes, las peleas, la violencia y el conflicto nutren este imaginario en torno a las marchas:

Participante mujer: Ellas piden respeto pero no respetan, por eso las personas no se las toman en serio y se burlan de ellas.

Participante hombre: en muchos casos se ha dado que cuando las mujeres hacen marchas y piden igualdad. Dicen que ellas rayan y pintan, porque dicen que es del gobierno, pero hay leyes que dicen que mientras sea manifestando uno puede tapar vías, pero más allá no, porque han dañado propiedad privada que son de personas. (Grupo focal CTP de Osa, 2022)

En este sentido hay una reproducción del discurso que circula en los medios de comunicación, que sobre la base de un supuesto pacifismo costarricense, condena las marchas. Algunos de esos titulares han sido analizados por otras investigaciones, por ejemplo el periódico La Nación, utilizó los siguientes: “4 iglesias josefinas aparecieron pintadas con grafitis de

género”, “Vándalos dejaron sus marcas en diez cuadras capitalinas” (publicación acompañada de un mapa que señala los lugares con graffitis), “Candidatos de PAC y PRN condenan los ataques a iglesias” y “Policía vigila edificios para evitar graffitis” todas en el marco de las marchas feministas que se produjeron durante la campaña electoral del 2017 (Sánchez, 2019). Estos titulares hacen eco de las siguientes declaraciones en uno de los grupos focales:

Participante mujer: Yo fui una vez a una marcha, fui con una amiga, lo que yo vi [de la marcha] estaba tranquila en la parte en la que yo estaba, las que hacen daño son las que salen en los medios.

Participante mujer: Yo pienso que no está bien tampoco que estén agrediendo a las personas y que estén rayando las paredes, para pedir respeto, porque no van a ser respetadas.

Participante mujer: Porque que yo sepa, la marcha es por las mujeres asesinadas o los derechos para el aborto, o sea son cosas por las que siento yo, sí vale la pena luchar. Pero no ir a dañar cosas. (grupo focal CTP de Osa, 2022)

Efectivamente pareciera que la parte vandálica de las marchas que es la que más se difunde por los medio de comunicación, es la que más cala en el imaginario de estas y estos jóvenes y produce resistencias. Si bien esto demuestra que el consumo y reproducción de los discursos conservadores de los grandes medios de comunicación se cuele en las representaciones sociales de una parte de las y los adolescentes, también se hallaron discursos más progresistas, sobre todo en los colegios de la GAM. Así en la UP Cuatro Reinas (2022), respecto a estos daños y rayones en la propiedad pública, las adolescentes criticaron la reacción exageradamente negativa de estas manifestaciones, que no se compara con las vidas de las mujeres que se pierden, el acoso sufrido y la violencia constante hacia las mujeres, más difícil de restaurar que la pintura en una pared:

El año pasado yo creo que hicieron una marcha y creo que lo hacen es como andar rayando, y la mayoría de gente se queja por eso, aún hasta las mismas mujeres. Entonces, tal vez se quejan porque rayaron una pared, porque quebraron esto, pero yo lo veo en la forma que eso se puede arreglar, pero ¿a dónde queda la amiga que se llevaron o la hermana que mataron? y todas esas cosas. ¿Me entiende? ¿Y el respeto? O sea no se puede salir tranquila porque ya la están acosando, entonces ¿por qué llegan a quejarse de cuando una mujer quiere

defender sus derechos de una forma? ...tal vez no sea la forma correcta, pero uno ya está cansado de eso. Lo ven mal porque rayó una pared, cuando una pared se puede recuperar pero una amiga no. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Si bien confluyen varios tipos de discursos, la mayoría consume y asume el abordaje punitivo y amarillista que los medios de comunicación tradicionales difunden, desprestigiando las marchas por los daños en las paredes. Es decir, que ciertas formas de manifestarse estarían reforzando el conservadurismo y las resistencias hacia el feminismo. Esto nos permite evidenciar el efecto de los medios de comunicación sobre las representaciones sociales de las y los adolescentes colegiales, que además, como veremos en el apartado siguiente cuentan con una muy baja o nula mediación de estos temas por parte del centro educativo, ya que en la mayoría de los casos no están recibiendo las clases de educación sexual.

Educación sexual

En todos los colegios reconocieron que uno de los grandes aportes del feminismo a la educación fue lograr el acceso universal de las mujeres a los centros de estudios con la misma libertad que los hombres. Sin embargo, en un colegio fueron más allá cuando plantearon que otro gran logro del feminismo fue haber posicionado la educación sexual dentro del mapa escolar.

En ese mismo grupo focal se inició una discusión donde se debatió si la educación sexual posee alguna relación con el feminismo, unos dijeron que no, mientras que quienes decían que sí lo argumentaban a razón de que en las clases de educación sexual se enseña sobre el aborto, un tema abiertamente calificado como feminista. Esto demuestra el desconocimiento en torno a lo que verdaderamente se debería impartir en la educación sexual en los colegios, y deja en evidencia que estos adolescentes de décimo y undécimo año no han recibido adecuadamente las clases de sexualidad, a pesar de su obligatoriedad dentro del curriculum.

Al investigar más sobre el estado de la educación sexual en estos cuatro colegios, se vio que durante el 2020 y 2021 en los dos colegios de la GAM, el o la docente a cargo de impartir el curso de forma virtual no se presentó o casi nunca se conectó a clases, así el estudiantado nunca conoció a la persona docente ya que solo enviaba las guías de trabajo autónomo. Y la poca materia que recibieron fue descrita en la UP Cuatro Reinas (2022) como: “lo mismo que nos enseñan siempre, lo de las enfermedades, lo que le enseñaron a uno en la escuela, y casos que ya se han visto mucho. Igual el profe nunca devolvía las guías.”

En una línea similar opinan las y los adolescentes del CTP de Osa, que no es un tema atractivo, ni les brinda la información que necesitan:

Participante mujer: yo una vez recibí eso [las clases de educación sexual] y sinceramente no vi nada importante de esa clase.

Participante hombre: fue una pérdida de tiempo.

Participante mujer: yo siento que todos los colegios sí tienen que recibir educación de afectividad y sexualidad pero buena. Bueno, donde a usted lo informen, porque hay guilas de 13 años que no están informadas... porque existen muchas enfermedades y muchos problemas y a veces no se sabe qué, y uno se ocupa de informar. (grupo focal CTP de Osa, 2022)

De esta forma, el acceso a la información sobre educación sexual y sus fuentes fue todo un tema de debate en cada uno de los colegios. Ya que en realidad, en la mayoría de los colegios las y los jóvenes si consideran necesario que se imparta las clases de sexualidad, y en general prefieren obtener la información por parte del colegio y no de sus familias por los siguientes motivos: consideran que sus mamás cargan con muchos tabúes respecto al tema, y sienten que no pueden hablar libremente con ellas; que en sus casas no se educa sobre este tema, o por lo menos no es el común denominador (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022). En otras ocasiones, a pesar de que existe confianza y seguridad con sus padres y madres, para ellas y ellos simplemente es raro e incómodo hablar de sexualidad en la familia. (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022).

Ampliando sobre el tema de cuáles son sus fuentes de información de preferencia, para aprender sobre sexualidad y afectividad, una de las respuestas plantea lo siguiente:

Participante hombre: pero igual también yo siento que tiene que haber parte de los dos [en la enseñanza de la sexualidad], en el colegio un experto que sepa pero también tiene que haber una parte de la casa, porque digamos los papás de uno también fueron jóvenes y tuvieron la edad de nosotros, vivieron cosas y tal vez tienen algún consejo que le puede servir a uno, entonces yo siento que tiene que haber de las dos cosas.

Participante mujer: Muchos papás lo que dicen es que no hablan de eso porque está la excusa de la religión y las creencias de que hasta al matrimonio pueden [tener sexo], entonces muchos papás lo evitan y le dicen que aguantarse hasta el

matrimonio y ya y no le dan a uno como consejos. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

En este caso, a pesar de que la posición de los adolescentes respecto al tema es clara, hubo algunas declaraciones de madres que explícitamente prohibieron a sus hijas recibir el curso de sexualidad

Facilitadora: ¿y ustedes llevan el curso de sexualidad?

Unísono: No, porque mi mamá dijo que no.

Participante mujer: Decían que eso no teníamos que escucharlo.

Participante mujer: El mío es diferente porque me dijeron que no, y en realidad a mi la que me habló de todo eso de la sexualidad fue mi tía y fue rajado de una vez, porque mi mamá como que siente que le da miedo, le da miedo hablarme a mi.

Participante mujer: Yo sí quería entrar, pero mi mamá me dijo que no, que ella me podía educar, y ella sí me ha hablado de eso, pero nada más por encima, entonces yo me he tenido que dar cuenta por mí misma de las otras cosas o por otras personas, más que todo por amigos y por redes sociales. Digamos a mí me sale mucho en tik tok como maneras de protegerte y cosas así. De hecho, en mi caso yo he aprendido más de redes sociales y de mis amigas, que de mi familia. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

Estos resultados sobre el tema de la educación sexual son fundamentales para enfatizar en la importancia de dar voz a las y los estudiantes para que cuenten con representatividad en la toma de decisiones, especialmente en los espacios donde se decide el rumbo de la educación sexual. Ha quedado demostrado en las encuestas nacionales de salud sexual y reproductiva la importancia y la urgencia de llevar apropiadamente esta información a las aulas de nuestros colegios, entre otras cosas por lo que aquí ya se demuestra, que aquello que no les enseñan en sus casas sobre sexualidad lo aprenderán por sus pares o en las redes sociales. Que es justamente lo que se verá en el siguiente apartado, de cómo una buena parte de las representaciones sociales sobre el feminismo se ha formado por medio de las redes sociales.

Redes sociales

Las redes sociales es uno de los principales hallazgos respecto a las representaciones sociales del feminismo en estos jóvenes, porque este es el lugar y el medio principal por donde se enteran sobre el feminismo. Son las noticias, el internet, el Instagram, el Facebook, el Tik Tok, y en fin cualquier otra red social de moda, las principales fuentes de información, muy por encima del colegio, la casa o la comunidad.

Pero más allá de una basta disponibilidad de datos que nos ofrece el mundo globalizado en el que vivimos, y el amplio acceso a la información que ofrecen las redes sociales y el internet, las y los jóvenes acceden a estas fuentes porque hay un genuino interés por el tema, es decir les despierta curiosidad porque les atraviesa en sus realidades:

Facilitadora: ¿ustedes siguen ciertas páginas [en redes sociales] y entonces le salen las publicaciones?

Participante mujer: Tal vez le das me gusta y entonces ya te sigue saliendo.

Facilitadora: A ok el algoritmo ese.

Participante mujer: O tal vez hay personas feministas en Instagram o en Facebook, salen por ejemplo Brujas Feministas o....

Participante mujer: O tal vez se descubre más del tema por lo que una ha pasado, o porque hay una persona cercana. O sea tal vez si es totalmente cierto lo que están diciendo en las redes sociales.

Participante mujer: Yo la verdad es que vivo sacando conclusiones, de todo lo que veo saco conclusiones. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

Participante mujer: A mi estos temas me gustan mucho, entonces yo sigo a mujeres feministas que hablan de los temas y todo ese tipo de cosas y así me he ido informando y aprendiendo más. (grupo focal Liceo Laguna, 2022)

Participante mujer: Es que en redes sociales ahora se habla mucho, y tal vez uno se pone a investigar y a ver muchas cosas. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Se confirma que hay motivación por parte de estas jóvenes sobre el feminismo y que la información a la que se ven expuestas en las redes sociales les es atractiva.

Participante mujer: Por lo menos yo me hice la idea de que el feminismo tenía varias raíces porque miro una cosa en supongamos las redes sociales, pero miro otra en la calle, entonces ahí yo me voy formando todas esas ideas, y no me queda claro, por eso pienso que no tiene un solo concepto. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

Poco a poco, o más bien a retazos, van construyendo la definición del feminismo según lo que logran apropiarse de las redes sociales. Esta es una de las razones por las cuales estas adolescentes consideran que el feminismo no posee un solo concepto, “¡De todo se dice! por eso yo tengo todos esos conceptos, porque se dice de todo” (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022).

Incluso hay fenómenos o movimientos específicos que aumentan la exposición del feminismo en las redes sociales. Así lo mencionaron en la UP Cuatro Reinas respecto al tema de Alison Bonilla, ya que veían sus redes sociales inundadas de perfiles con el fondo y el corazón morado (lema de “Ni una menos”).

Finalmente, otras fuentes de información más pequeñas son las noticias, de las cuales no tienen muy buen concepto, y grupos de WhatsApp, por ejemplo de defensa y seguridad ciudadana de mujeres. Esto les hizo ver no sólo cómo las mujeres están en mayor riesgo que los hombres, sino que muchas mujeres transitan por situaciones similares de vulnerabilidad, pero que con las redes sociales han adquirido herramientas para organizarse entre vecinas, protegerse, y al mismo tiempo informarse más sobre temas relacionados con el feminismo (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Dimensión grupal: Relaciones interpersonales y grupales

La cultura se construye sobre la base de sentidos compartidos (Hall, 2010), desde los cuales las relaciones interpersonales y grupales permiten la construcción de mundos sociales comunes. En estos la producción del sentido funciona como eje articulador y central que organiza los sistemas de representación. En el seno de las relaciones grupales de estos y estas adolescentes se juegan relaciones complejas donde la comunicación permite intercambiar sentidos, conceptos y signos, el proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto son las representaciones (Hall, 2010). Por ello, es fundamental dentro de este análisis incorporar las relaciones que estos jóvenes establecen con sus amistades, la familia, el colegio y la comunidad.

Jodelet (1986) plantea que el juego de las relaciones entre los grupos puede modificar las representaciones que sus miembros tienen de sí, de otros grupos y de su grupo. Esto es lo que sucede entre estas adolescentes respecto al feminismo en función de la amistad, porque cuando de feminismo se trata, es en nombre de esa amistad entre pares que se identifican así mismas como una generación (función de grupo) y se diferencian de las generaciones mayores:

Participante mujer: Por lo menos yo siento que yo, hablando con mis amigas y mis amigos, yo me siento más libre porque digámole si usted pone a los papás y a los jóvenes, las opiniones de los jóvenes siempre van a ser como más abiertas, entonces lo que yo no sé, tal vez mis amigas si lo saben y me lo van a enseñar, o lo que ellas no saben yo se los puedo enseñar.

Participante mujer: Yo siento que también es como que uno dice: bueno voy a hablar con mis papás pero usted lo piensa y dice uy no seguro me van a regañar o algo así. En cambio usted habla con amigos es como la misma libertad y la misma expresión de todos (Grupo focal de Liceo Laguna, 2022).

De esta forma, se confirma que es en las relaciones de pares y amistades donde se sienten más identificadas, con mayor apertura, entendimiento y libertad para compartir significados y significantes respecto a las representaciones sociales del feminismo. En el liceo de Laguna (2022) se autodenominan como las “generaciones nuevas”, mientras que en la UP Cuatro Reinas se califican a sí mismos como una “generación rara” porque intentan cambiar el lugar de la mujer en la sociedad, lo cual, según su criterio, es visto por las personas adultas como una falta de respeto, porque sus padres y madres han tenido una educación diferente respecto a este tema.

Por lo tanto, hay un quiebre en la transmisión familiar y generacional respecto a la relación entre los géneros. Los grupos focales realizados estuvieron plagados de muchos testimonios sobre experiencias con familiares respecto a la defensa del feminismo y la equidad de género, así como manifestaciones machistas que las participantes relataron con rechazo. En la mayoría de los casos, acoger el discurso feminista representa pensar diferente a la norma familiar y generacional.

Participante mujer: Bueno, por ejemplo en mi caso, a mi me han enseñado lo mismo que mi abuela pero con el paso del tiempo yo he ido entendiendo que eso está mal porque la mujer no le tiene que servir al hombre.

Facilitadora: ¿Qué te hizo entender que estaba mal?

Participante mujer: El hecho de saber que los hombres no son más que las mujeres y merecemos lo mismo, es todo, porque lo que se ha hecho entender es que las mujeres somos menos, no podemos hablar, no podemos decir, no podemos hacer porque somos mujeres, y eso está mal, porque ser mujer no es un límite.

Facilitadora: Pero si tu papá y tu mamá y tu abuela te enseñaron que las mujeres son menos, de donde sacaste vos que no.

Participante mujer: No se, del entendimiento, saber y ya.

Participante mujer: En mi caso por mi hermana mayor. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Definitivamente hay un esfuerzo de diferenciación de estos jóvenes con sus familias que se canaliza por la vía de los temas progresistas como lo es el feminismo. Y en este sentido, es posible identificar varios escenarios distintos que surgen de sus experiencias familiares. Por una parte encuentran el feminismo presente en sus familias, pero solo en las generaciones más jóvenes, y especialmente en las mujeres, en primas, hermanas mayores y tías jóvenes (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022). Luego está el caso de familiares que ellas describen como una doble moral: para ciertos temas coinciden con puntos de vista feministas, pero para otras cosas siguen replicando argumentos machistas, por ejemplo en el Liceo de Laguna narran que las mujeres de la familia se niegan a servirle la comida a los hombres, pero que si son capaces de juzgar a las mujeres por su vestimenta. Y un tercer grupo son aquellos/as familiares de mentalidad cerrada, personas juzgadoras, llenas de tabúes, de machismo

Participante hombre: pero igual son generaciones que no van a cambiar su forma de pensar, así fue como les enseñaron, como los educaron.

Participante mujer: Y que tal vez si aceptan varias cosas, pero hay otras que no.

Participante mujer: Pero yo siento también que si se ve la diferencia de la generación de mis abuelos, a los papás. Digamos que mi abuelo es más machista que mi papá. (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022)

Aquí la educación y la crianza se convierten en un factor clave del discurso, y en esa forma de crianza tan arraigada no encuentran posibilidad de cambio. Sin embargo, eso no les impide defender sus argumentos y sostener su manera distinta de pensar ante sus familiares. Un ejemplo de ello es que para el grupo focal del Liceo de Laguna (2022), algunas mamás y papás

estuvieron dubitativos en firmar el consentimiento informado de estos grupos focales para que sus hijos e hijas participaran en esta investigación.

Participante mujer: Mi mamá me dijo: ¿para qué va ir a esa charla? y yo le dije: mami yo pienso como yo pienso y a mi nadie me lo va a cambiar, yo quiero ir a ver que hay.

Participante mujer: A mi, mi mamá me dijo que no la iba a firmar porque ahí hablaban cosas que no tenían sentido, que le meten muchas cosas en la cabeza y yo le dije, ‘mami es que yo siento que yo no voy a cambiar por alguien que me venga a hablar o cosas así: No, lo que yo veo bien lo voy a ver bien y lo que yo vea mal lo voy a dejar, no hay problema’.

Participante mujer: a mi, en lo personal, yo nada más le dije a mi mamá que firme esto, porque ella ya sabe cómo pienso yo, ella ya sabe cómo soy yo y que tenemos cosas que no pensamos igual, y ella me dijo como: ‘mmm debería no firmárselo’, pero porque ella ya sabe cómo soy yo, y yo le dije, mami usted ya sabe cómo soy yo. (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022).

Incluso en algunas ocasiones las participantes mismas intentan corregir comentarios que hacen sus madres, o algunas actitudes diferenciadas que reproducen con sus hermanos, por ejemplo que les dejan salir más, e ir a pijamadas (Grupo focal Liceo de Laguna, 2022). Por ello desean con mucho fervor que los cambios a favor de la equidad comiencen en sus casas con sus familias

Participante mujer: Cada quien practica diferente, hay unas que van a la calle y hacen lo que hacen, y otras que se quedan en su casa. Pero digamos en mi caso, yo quiero como empezar por mi familia, porque si mi familia no cree en mí, la gente de la calle no lo va a hacer. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022).

Lo cierto es que, en comunidades como la de Zarcero que son particularmente conservadoras, la mirada juzgadora de sus familiares, hace que las y los jóvenes recurran a experiencias vinculadas con el feminismo porque también les significan una posibilidad de experimentar con su **identidad** sin ser juzgados:

Participante mujer: Yo tengo amigas que ellas me dicen como: “si yo soy parte de la comunidad [LGBT] pero nunca le voy a decir a mi papá”, por miedo, porque ellos saben la opinión de los papas.

Participante hombre: yo por ejemplo digamos, a mi me gustaría pintarme el pelo y digamos yo no me lo pinto porque, a mi mamá le da igual, pero mi papá dice que si yo me pinto el pelo que él no me saca al super tan siquiera, que le da como vergüenza. Por ejemplo, yo le digo a mi papá que yo soy gay y yo calculo que me echa de la casa. Es que digamos, es así, por ejemplo mi abuelo es lo mismo.

Participante mujer: A mi un tío me dijo: usted se tatúa y yo la sigo queriendo, pero no la vuelvo a tratar con respeto. (grupo focal Liceo Laguna, 2022).

De este modo, el feminismo les permitiría ensayar su imagen propia, a través del tatuaje o teñirse el pelo, o con su orientación sexual, sin embargo el conservadurismo hegemónico en sus casas y comunidad les hacen sentir restringidos y juzgados.

Por otra parte, en un grupo aún más conservador como lo es el CTP de Osa, consideran que el feminismo o no se encuentra del todo en sus familias, o está en la medida que este no se relacione con el vandalismo o el aborto, en sus palabras, un feminismo tranquilo, pacífico y respetuoso.

En lo que respecta al colegio, el feminismo está prácticamente ausente, así lo declaran las y los participantes de los cuatro colegios “yo siento que para mi si hace falta un poco más de feminismo, o sea no hay feminismo en el colegio porque tal vez hace falta que las mujeres se apoyen más” (Grupo focal del Liceo RIFEGU, 2022).

En el Liceo de Laguna consideran que donde más circula el feminismo es entre las estudiantes mujeres, pero que en la población docente es más complicado, solamente la profesora de psicología ha introducido el tema y es según ellas, a razón de que es una persona joven. En el Liceo RIFEGU (2022) solamente logran identificar profesores hombres y mujeres machistas que discriminan a las mujeres, algunas de ellas víctimas de esas circunstancias. En la UP Cuatro Reinas (2022) opinan que debería recibir más orientación del tema porque solo el de profesor de orientación y la de estudios sociales les han hablado sobre feminismo. Y finalmente en CTP de Osa (2022) la respuesta es un rotundo no “es que aquí somos como muy aparte de los grupos y que se vaya a hacer algo así [relacionado con el feminismo]. Como que nadie va a hacer una marcha aquí. Aquí no se hace nada.” que nos refleja la situación de exclusión de una región tan alejada de la GAM.

Finalmente, en cuanto al tema de las comunidad, únicamente estudiantes del Liceo de Laguna en Zarcero (2022) refieren a aspectos comunitarios relacionados con el feminismo.

Describen su comunidad de la siguiente forma: “sí, Costa Rica es muy machista, pero yo siento que Zarcero es mucho más machista que los demás... Es que Zarcero es como Costa Rica pero doble, es como el doble de todo.” hablan de un gran machismo arraigado que va de generación en generación.

Las consecuencias de ese profundo sistema patriarcal y machista las viven como un silenciamiento forzado “uno tiene que estar callado porque usted no puede decir es que yo lo soy [parte de la comunidad LGBT] con libertad por lo que digan los demás, porque los papás le dicen a usted es que si usted lo dice que van a pensar o que van a decir.” (Grupo focal del Liceo de Laguna, 2022). Esto principalmente porque la comunidad de Zarcero es pequeña y unida, lo que implica que todos/as sus habitantes se conozcan, y cualquiera que se salga de la norma es señalado y discriminado.

También los estudiantes de este colegio señalan que más allá de su comunidad, a nivel nacional Costa Rica es un país muy machista “en este momento tenemos un candidato a la presidencia que es un acosador, y dicen que no tienen pruebas, pero si hay una denuncia es por algo.”, “cuesta mucho ver en un gobierno que haya más mujeres que hombres” (Grupo focal del Liceo de Laguna, 2022).

Conclusiones:

Las principales conclusiones de este capítulo se concentran en varios hallazgos, el primero es sobre las redes sociales y los medios de comunicación. Una de las principales fuentes de información que alimentan las representaciones sociales del feminismo en estos adolescentes se da a través de lo que circula en sus redes sociales, y aquí entran en juego también algunos movimientos sociales (como el de Allison Bonilla) que se viralizan en estas plataformas sociales y que se van propagando en los perfiles de sus pares. Así es como se han llegado a enterar de injusticias sociales cometidas contra mujeres y en general descontentos sociales en torno a la relación entre los géneros. Estos y estas jóvenes captan esos simbolismos, que les despiertan interés y curiosidad para aprender más sobre estos temas, pero también porque les tocan fibras de sus propias experiencias de violencias y desigualdades, y en esa identificación nacen las ansias por conocer más. Por lo tanto, una buena parte de la experiencia del feminismo la viven a través de las redes sociales, de cómo estas se articulan, haciendo que la constitución de subjetividades sea más compleja.

En general, este conocimiento que van construyendo sobre el feminismo es amplio, ya que como se pudo ver manejan varios conceptos, nociones básicas, así como algunas cuestiones históricas del movimiento feminista. La mayor parte es positivo excepto por el tema de las marchas, y ahí es donde aparecen también los medios de comunicación y sobre todo las noticias. Las marchas feministas son controversiales y hay opiniones encontradas, afecta el abordaje amarillista de la prensa que en lugar de cubrir los motivos de protesta, se enfoca en las cuestiones vandálicas, lo cual termina perjudicando el concepto de feminismo.

Otro hallazgo en la línea del conocimiento, es que en el campo de las representaciones sociales del feminismo está abastecido por otros conceptos y fenómenos como el aborto, el machismo, la comunidad LGBT, las feminazis y el caso de Alison Bonilla, todos son significantes vinculados al feminismo de una u otra forma.

El feminismo también aparece como un asunto transgresor, y esto es clave porque les hace sentir a su generación como transgresora en varios sentidos: respecto a las actitudes machistas de sus madres, abuelas, padres, tíos, familiares; respecto a la vestimenta de las mujeres y en general una visión de mundo que aboga por educación sexual, y por acabar con el acoso callejero y la violencia contra las mujeres. Esto permite afirmar que en lo que al feminismo refiere, si hay un cambio generacional, por ello en este sentido, se denominan así mismos como una generación nueva, hasta como una generación rara, la que discrepa con el conservadurismo de sus casas y comunidades. De hecho, una de las representaciones del feminismo que median en sus relaciones interpersonales es la posibilidad de ensayar nuevas identidades fuera de la mirada juzgadora de sus familias, y así van construyéndose en una diferenciación subjetiva y grupal.

Esto lleva a las experiencias, que vienen a cumplir un rol clave en las conclusiones del capítulo, ya que el feminismo encuentra sentido en ellas y ellos por medio de las experiencias, sobretodo la de las adolescentes que sufren por el acoso callejero, por la violencia de sus parejas, por las restricciones en su vestimenta, porque son conscientes de las discriminaciones contra las mujeres y se quejan de esta. En este sentido, otro de los hallazgos importantes es que las dos principales fuentes que alimentan las representaciones sociales son las redes sociales, pero también estas experiencias que conforman su cotidianidad, donde hay una conciencia explícita de la desigualdad a la que se ven expuestas las mujeres respecto a los hombres, que va desde el ámbito de lo privado hasta lo público.

Un gran ausente en esta dinámica es el MEP y la educación formal, ya que según los relatos de los grupos focales se pudo encontrar que los colegios más allá de ser un espacio para reivindicar los derechos por las mujeres y de transformación social, es uno más de los espacios donde las mujeres jóvenes son discriminadas y hasta violentadas. Esto se manifiesta desde las relaciones de pareja que establecen con sus pares, las discriminaciones por parte de personal docente y administrativo, hasta el hecho de que no reciben las clases de educación sexual, y son sus mismos docentes grandes desconocedores/as del feminismo. De hecho, en uno de los grupos focales se planteó que un aporte del feminismo es la educación sexual que ellos y ellas anhelan recibir, pero que no obtienen en sus aulas.

Finalmente, se encontraron diferencias importantes entre el colegio del CTP de Osa en Palmar Norte y los otros tres. La mayoría de conclusiones desarrolladas hasta aquí aplican para los tres colegios a excepción de este. Las y los jóvenes del colegio de Osa se distinguen de los demás porque poseen un discurso mucho más conservador, son conscientes de no saber qué es el feminismo, y efectivamente manejan conceptos errados. Por ello, consideran que el feminismo en la actualidad es innecesario porque afirman que el machismo ha sido erradicado. Especialmente en este colegio algunos de los hombres que participaron alegan que las mujeres tienen más derechos que los hombres y que la balanza se ha inclinado hacia el lado de ellas. En casi todos los aspectos hay diferencias importantes de este grupo con los demás.

Por ello, si bien hay mucho camino avanzado, aún queda bastante por hacer, especialmente en la zonas más rurales y alejadas del centro metropolitano de nuestro país, ahí es donde se exponen las desigualdades en nuestro país, al mismo tiempo que tenemos un MEP donde sus formulaciones de arriba no llegan a las aulas. Son las redes sociales las que permiten visibilizar un movimiento en pro de los derechos de las mujeres, que permite concientizar sobre la condición de las mujeres, pero sobre todo les permite formar grupo, unirse, acompañarse y formar parte de redes de mujeres feministas.

9. Discusión y conclusiones:

Como bien se ha podido constatar, el feminismo disputa territorios de sentido en la cultura y el lenguaje como parte de un fenómeno cultural más grande donde lo conservador y lo liberal se enfrentan. En este último apartado se discutirá el resultado de esta disputa ideológica que permea en las representaciones sociales del feminismo en adolescentes colegiales.

Como punto de partida, uno de los hallazgos de esta tesis es que efectivamente las ideas feministas están presentes dentro de la cultura y la base de sentidos compartidos que poseen estos adolescentes. Sin embargo, este feminismo ha sido accesible, no necesariamente por el MEP o por la educación que reciben en sus aulas, sino más bien por medio de las redes sociales y experiencias propias de vida.

Ahora bien, las representaciones sociales que tienen del feminismo son complejas porque tal y como se ha podido constatar con el tema de la sexualidad (Campos, 2021), la educación media no solo es un espacio de disputa, sino que representa las distintas narrativas que confluyen en el campo ideológico, lo cual también pudo evidenciarse en esta tesis con el feminismo.

Para exponer el análisis de estas representaciones sociales que las y los adolescentes de colegios públicos portan sobre el feminismo, es necesario remitirse a la lógica de conformación de las representaciones sociales propuesta por Jodelet (1986), donde se destacan como categorías de análisis las siguientes tres dimensiones: una contextual, otra experiencial y una tercera grupal. El siguiente esquema sintetiza las conclusiones y hallazgos respecto a cada una de estas dimensiones.



Figura 4: Esquema constitutivo de las representaciones sociales donde hay una dimensión contextual, experiencial y grupal. Elaboración propia.

La imagen es una representación que ilustra esquemáticamente el resultado de la disputa ideológica sobre las representaciones sociales del feminismo, donde:

- **En la dimensión contextual:** se concluye que en términos generales si hay condiciones contextuales para que se instauren representaciones sociales del feminismo en las y los adolescentes de colegios públicos, porque los debates feministas se han logrado instalar en las agendas públicas e institucionales. En otras palabras, se puede afirmar que hay condiciones en la sociedad costarricense para el desarrollo del tema, pero al mismo tiempo esas condiciones son escasas porque este es un tema controversial dentro del MEP que puede ser causante de polémica. Como resultado, el abordaje se ha politizado.
- **En la dimensión experiencial:** hay un fuerte componente de redes sociales y experiencias de vida que alimentan las representaciones sociales del feminismo de estos/as adolescentes. Hay una sensibilidad instalada al respecto, porque es a través de estos dos elementos que las y los colegiales logran tomar conciencia de

la opresión, la desigualdad, la injusticia y la violencia de género. Aquí cabe destacar que las experiencias vividas en torno al tema son politizadas por parte de estas jóvenes, ya que, en sus propias palabras, lo que le ocurre a una, le ocurre a todas, no es individual es social. Una grandiosa muestra de cómo para ellas lo personal es político.

- **En la dimensión grupal:** el estudiantado logra conformar una identidad o cohesión de grupo de sentirse una “generación rara”, nueva, que les diferencia de sus familias, especialmente porque el feminismo se representa como transgresor de lo hegemónico tradicional y conservador. Por ello, desde acá se destaca que hay un eje intergeneracional que marca pautas diferenciales, pero también corre un eje territorial ya que existen diferencias grupales de acuerdo a las zonas del país.

Los siguientes apartados de este capítulo se proponen discutir y ampliar los temas que resultan de la intersección de estos tres puntos. Primero presentando un análisis de la relación entre los discursos institucionales y las representaciones del estudiantado, aquí se contrasta la información obtenida de las entrevistas a las funcionarias, la revisión documental y los grupos focales. Y luego el segundo apartado recoge las principales conclusiones de cómo lo experiencial y lo grupal en estos/as adolescentes aporta sentido al feminismo. Aquí se desarrollan temas como las experiencias, los medios de comunicación, el impacto de las redes sociales, el ciberactivismo y finalmente se cierra con la cuestión grupal de donde se desprende un eje intergeneracional y otro territorial que da cuenta de las transformaciones sociales que se han podido atestiguar con esta tesis.

La institucionalidad como marco que encuadra las representaciones sociales del feminismo. La relación entre los discursos institucionales y las representaciones del estudiantado.

En el MEP hay una variedad de narrativas respecto a los temas de género y feminismo. La raíz de esta diversidad de narrativas se puede estudiar principalmente a través del abordaje de la sexualidad. Para ello Campos (2021), quien realiza un extenso análisis al respecto, muestra cómo desde 1985 con las primeras guías sexuales, el MEP ha interviniendo el tema, al inicio muy de la mano con las jerarquías de la Iglesia Católica, el Opus Dei y la Conferencia Episcopal,

que desde ese momento estaban enfocados en involucrarse con la producción textual y con cualquier otra oportunidad para emitir documentos al respecto.

Más adelante, a partir del año 2000, a raíz de las alarmantes cifras de adolescentes y niñas embarazadas, el tema se convierte aún más en un asunto de interés público donde incluso interviene la Defensoría de los Habitantes quien solicita al MEP que oficialmente profundice en la educación sexual (Campos, 2021). Esto sucede en medio de una coyuntura política que permite limitar la participación de la religión católica en la producción de las guías sexuales, de esta forma se comienza a producir un cambio en el discurso sobre la sexualidad en la educación. Ejemplo de ello es la creación de la Política de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana (2001) que logra implementar el Programa de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral; que ya para esta ocasión, la participación de los jerarcas de la iglesia católica se redujo a proceso consultivos y en igualdad de condiciones a otros grupos religiosos, ONG e instituciones.

Además, este discurso institucional sobre la sexualidad no solo se ha venido construyendo sobre la base de perspectivas conservadoras o liberales, sino que también ha involucrado perspectivas jurídicas y de salud, entre otras. Como vimos, hay participación de actores internacionales mediante la firma y ratificación de convenios internacionales, sin embargo no todo fue positivo:

No obstante, estos actores han sido cuestionados por sectores sociales como la jerarquía de la Iglesia Católica y grupos evangélicos que se oponen a las políticas progresistas, aduciendo a un intervencionismo sobre la soberanía nacional (Campos, 2021, p.101).

De esta forma, estos grupos religiosos se convirtieron en los actores adversarios de los discursos de género y feminismo dentro del MEP “lo cual hace que el MEP deba enfrentar una lucha ideológica y política con jerarcas de la Conferencia Episcopal.” (Campos, 2021, p.104) especialmente porque la Iglesia Católica es percibida como una institución rectora del orden moral y que cuenta con mayor cercanía a la población que se opone a las transgresiones del orden natural. Por esto, enfrentarse a esta institución religiosa implica costos electorales graves, y una dinámica de enfrentamientos y polémicas tal y como sucedió con la campaña política electoral del 2018, donde además se sumaron grupos evangélicos.

En el otro extremo, los actores sociales aliados a discursos progresistas en la sexualidad y el género son el INAMU, las Universidades Públicas, organizaciones de la ONU y otras ONG feministas. Es por estos actores sociales y el interés político que ha sido posible cierta representación del feminismo en el MEP, por más escasa que esta sea. A su vez, en estos actores aliados recae la mayor participación y legitimidad en el discurso sobre estos temas. Son quienes promueven pero también brindan soporte para continuar posicionando el tema de género en las agendas públicas, entendiendo que operamos con un Estado donde se reconoce que su rol no es neutro, sino que más bien puede emitir importantes mensajes relacionados a las representaciones de género que sustentan las políticas. De ahí la importancia del rol del Estado en tanto es una institución legítima para implementar políticas relacionadas al abordaje de las temáticas sobre sexualidad, “aunque en el proceso de formación y redacción del discurso participan otros actores sociales, las potestades de la institución legítima le permiten decidir cuáles voces de los actores involucrados se consideran y cuales son desechadas.” (Campos, 2021, p.107). Un ejemplo de esto es la siguiente cita de una de las funcionarias técnicas del MEP sobre la involucración de actores que apoyan estos procesos:

Yo creo que aparte del INAMU, también las fundaciones, PANIAMOR es fundamental en el trabajo que hacemos, Fundación Justicia y Género, que aunque aún no hay un convenio firmado va en esta línea y la fundación tiene un montón de propuestas para el MEP muy valiosas. Luego las universidades son importantísimas, en ese caso estamos con la UNA porque fue la que nos pidió el convenio, pero las universidades siempre nos han aportado un montón. Por ejemplo, me acuerdo con los Programas de Afectividad y Sexualidad, las universidades fueron fundamentales, siendo como esta contraparte del diálogo y respaldando lo que se estaba planteando. Y también por supuesto el respaldo que nos dan Unicef, Unesco, Unfpa (Flor, comunicación personal, 2021).

Se visualiza como en este proceso participan las funcionarias del nivel técnico que fueron entrevistadas para esta tesis, quienes tienen cierta potestad de producir cursos, diseñar proyectos, elegir profesionales para actividades masivas como webinars, y trabajar directamente con las fundaciones, las universidades y agencias de la ONU; y con ello logran en buena medida posicionar el tema dependiendo del apoyo político con el que cuentan.

Tradicionalmente, referirse a discursos hegemónicos se asocia con la existencia de una institución que tiene la potestad de difundir y crear prácticas discursivas, las cuales responden a ciertas nociones propias de la cultura en un contexto determinado. No obstante, esos discursos son generados por sujetos, expuestos a situaciones relacionadas con los cambios generacionales, la visibilización de nuevos enfoques y perspectivas, y la transculturización (exposición y convivencia con otras culturas), que han comenzado a desplazar el dominio de los discursos hegemónicos, para abrirse a nuevas perspectivas y subjetividades propias de la dinámica de transformación social en el espacio-tiempo. (Campos, 2021, p.115)

Estas funcionarias son parte de este grupo de profesionales que han sido expuestas a los nuevos enfoques progresistas, y que comparten la pretensión de incluir los temas de derechos humanos y feminismo dentro de la educación. Que cuenten con un posicionamiento unificado al respecto es muestra de que si se han logrado instaurar dinámicas de transformación social respecto a estos temas, es decir, los discursos conservadores sobre la relación de los géneros se han venido interviniendo y modificando con las ideas progresistas. Más bien, la mayor lucha de ellas es con personas funcionarias de los otros niveles del ministerio como personal docente y administrativo de las direcciones regionales y centros educativos que se resisten a los nuevos enfoques en derechos humanos y por ende no encuentran sentido a la lucha social que promueve el feminismo. Esta es la barrera que obstaculiza llevar el discurso oficial del MEP en estos temas a la población estudiantil. Sin embargo, muy a pesar de esto, con esta tesis se pudo encontrar que las y los adolescentes de los grupos focales se identifican más con las ideas progresistas que con los grupos religiosos conservadores, pero no por el MEP, sino por las redes sociales, lo cual se profundizará más adelante.

En síntesis, hay un discurso oficial desde una institución legítima que es el MEP, que apela por los derechos humanos y la igualdad de género aludiendo al feminismo, sin embargo, alrededor de esto hay una variedad de narrativas producidas por actores adversarios y aliados que están en una constante pugna. Si bien desde un inicio los sectores conservadores tenían su poder al estar en las primeras filas de redacción de las guías sexuales, ahora que han sido excluidos de estos procesos, su poder recae en los escándalos que pueden provocar apelando al miedo de la ciudadanía en casos como el de los baños neutros, la misma educación sexual o la llamada ideología de género. Esto solo confirma lo que muy atinadamente Campos (2021) señala de que

los discursos oficiales siempre tendrán aliados y adversarios para tratar un mismo problema social.

El temor de ese costo electoral por los escándalos que se pueden provocar alrededor de los programas de sexualidad o la misma mención del feminismo se pudo comprobar con los resultados del análisis de los documentos del MEP respecto a las representaciones del feminismo. En estos se halló que el concepto de feminismo está prácticamente ausente de cualquier texto, mismo aspecto que confirmaron las funcionarias entrevistadas, apelando a que es necesario que primero la comunidad educativa comprenda el encuadre de derechos humanos, antes de introducir temas que pueden ser controversiales y echar abajo el avance que se ha venido logrando. Algunas explicaciones sobre estas implicaciones negativas se pueden ver en las siguientes citas:

Entonces, por ejemplo yo puedo hablar de un movimiento de acciones de defensa en pro de los derechos de las mujeres y eso tal vez en el discurso no genere mayor problema, pero yo hablo de feminismo, y eso va a desatar digamos, una serie de voces de odio que probablemente al final nos lleven a retroceder y esto es lamentable (Violeta, comunicación personal, 2021).

Tal vez no está tan explícito [el feminismo] porque en la terminología lo que se utiliza más es la promoción de la igualdad de género, la igualdad entre hombres y mujeres, etc. creo que esos son como los conceptos que más se utilizan, no tanto el feminismo. Pero el trasfondo, bueno al menos hablo desde mi experiencia, lo que está de fondo si por supuesto que son las teorías feministas, los posicionamientos feministas, pero no podría decirle que está tan presente esta discusión, o este su uso a nivel de todo el MEP...es importante que se empiece a utilizar, para que también exista claridad, generaría un montón de resistencia y un montón de debates que tendríamos que empezar a trabajar (Flor, comunicación personal, 2021).

Precisamente por ser un tema controversial, potencialmente causante de polémica para el MEP, el abordaje es tibio y en buena medida político.

Cuando hubo todo el boom de, “a mis hijos los crio yo, los educo yo”, entonces el primer atacado fue cualquier cosa que dijera género, entonces cuando hubo una

revuelta en la Asamblea Legislativa y a nivel político de que los Programas de Afectividad y Sexualidad se iban a abrir las mentes a los chicos y las chicas, iban a tener sexo por las calles verdad, fue una locura, y entonces ya vino la bendita carta de que entonces si yo como papá, o mamá, se ve que eso afectaba a mis hijos, yo firmaba la carta para que no recibieran esa cosa tan terrible, monstruosa y brujesca, que eran los Programas de Afectividad y Sexualidad (Rosa, comunicación personal, 2021).

De esta forma, el discurso de la sexualidad en nuestro país no está limitado a la versión oficial porque hay muchos lugares desde donde se habla, existiendo la participación de distintos grupos sociales y escenarios donde “pese a que la legitimidad oficial sobre la enseñanza de la sexualidad recae en el MEP, la existencia de otras voces no oficiales siempre estará en el escenario” (Campos, 2021, p.106) por ello los temas están en constante tensión y contradicción, y poseen una serie de implicaciones tal y como se acaba de ver. Esto es importante porque es la muestra de lo que ya nos planteaba Hall (1998) de que la cultura es un complejo juego de discursos y formaciones ideológicas.

Sin embargo, a pesar de la explícita existencia de esta pugna en el campo ideológico de la educación, y de que si hay condiciones contextuales para que se elaboren las representaciones sociales del feminismo en las y los adolescentes de colegios públicos, el feminismo llega a estos adolescentes por otras vías que serán analizadas más adelante. Antes de eso, se analizarán los dos principales discursos institucionales (el conservador que apela a la ideología de género y el progresista que se remite a los derechos humanos) y su relación con las representaciones sociales de los adolescentes participantes de esta tesis.

Ideología de género y ofensivas antigénero

Se ha analizado en esta tesis cómo el Vaticano promueve el uso de la ideología de género y las ofensivas anti género como sustrato natural de la humanidad para activar toda una cadena de asociaciones connotativas que buscan generar miedo y pánico moral en la población. Nuestro país no fue excepción de esto, según la experiencia de las funcionarias públicas que trabajan directamente con los temas de género dentro del MEP, desde que se planteó la perspectiva de género se activó el discurso de ideología de género (Flor, comunicación personal, 2021) y estuvo ampliamente presente en las elecciones, afectando a una buena parte del electorado. Esto hace

que desde el MEP se deben extremar las medidas de cautela para no retroceder en los avances alcanzados (Violeta, comunicación personal, 2021), siendo que el ejemplo más claro que desató el temor por la ideología de género fueron justamente los programas de educación sexual, tal y como lo explica Violeta:

Creo que hay un gran reto de que la gente entienda que el feminismo nos beneficia tanto a hombres como mujeres, como sociedad en general, mientras no hay una comprensión de esta lógica, y voy a poner el ejemplo de los Programas de Educación para la Afectividad y la Sexualidad. Vamos a ver, ¿cuál fue el discurso más fuerte que se posicionó? nunca fue el respeto a los derechos humanos y al derecho de los estudiantes de la educación para la sexualidad, fue el tema de la **ideología de género**. Y qué desató todo esto, cierres de escuela, desató incluso valorar si se continuaba con esto o no. Tal vez no a lo interno del Ministerio de Educación Pública, pero esto formó parte luego de los programas de gobierno, subsiguientes, para las elecciones siguientes (Violeta, comunicación personal, 2021).

Sin embargo, si bien estos acontecimientos funcionan como recursos retóricos utilizados por grupos conservadores religiosos para oponerse a los programas de afectividad y sexualidad del MEP y la ideología de género apuntala a que los sistemas de género tradicionales se pueden perder, esto no impacta de la manera esperada a las y los adolescentes en quienes se analizaron las representaciones sociales del feminismo.

En ninguno de los grupos focales fue mencionado el tema de la ideología de género, ni es asociado con el feminismo, por ello se plantea que esta población pareciera no ser vulnerable o susceptible a la influencia de las instituciones religiosas en este tema. Se encontró que estos jóvenes en su mayoría no están bajo las narrativas que idealizan la familia tradicional y los valores morales cristianos.

Especialmente en dos de los colegios fue remarcado el interés del estudiantado por separarse o diferenciarse de la religión. En el Liceo RIFEGU (2022) porque en general consideran a la Iglesia Católica como una institución sumamente machista que atenta contra algunos de los derechos de las mujeres, y también porque algunas son afectadas por disposiciones evangélicas que avalan situaciones de violencia en las familias. De manera similar, en el Liceo de Laguna de Zarcero (2022), las y los jóvenes poseen una actitud crítica hacia la

Iglesia Católica que la perciben como sumamente machista y por lo tanto no ven posible que sea compatible con el feminismo.

En ambos colegios cuestionan algunos aspectos del pensamiento de La Biblia como obsoletos y sin sentido, como el mito de Adán y Eva o incluso mencionaron otros en torno a la menstruación de las mujeres. Son, por lo tanto, planteamientos conservadores y carentes de sentido para estos jóvenes, como resultado todo lo relacionado con la religión pierde legitimidad frente a ellos y ellas, y de esta forma ni siquiera registran el tema de la ideología de género.

Temas progresistas dentro del MEP: Educación sexual.

Uno de los principales estudios de esta tesis ha sido analizar la lucha ideológica que se produce entre el sector progresista y conservador sobre los temas de sexualidad y feminismo, donde cada uno intenta ganar un conjunto de significados en torno a las categorías de la familia, las relaciones de género y la educación sexual. Como se ha visto, es el sector progresista el que en los últimos años ha logrado transformaciones en el discurso oficial del MEP por medio de planes, políticas y programas que se promueven desde el Consejo Superior de Educación, el INAMU y las mismas funcionarias públicas del MEP.

Desde el lado de las funcionarias entrevistadas, ellas plantean que efectivamente el Ministerio ha tenido avances significativos respecto a estos temas “el Ministerio de Educación Pública ha tenido cambios, y en muy poco tiempo, yo creo que uno de los temas que más hemos avanzado es sobre todo en la atención de la población LGBT” (Violeta, comunicación personal, 2021). También desde las unidades ministeriales como la de Vida Estudiantil se destinan recursos para elaborar programas educativos para las mujeres trans, algo que ella misma reconoce como impensable hace algunos años.

Otros avances significativos que estas funcionarias destacan es contar con programas de estudios elaborados desde la perspectiva de género (Flor, comunicación personal, 2021), aspecto que se pudo confirmar con la revisión documental. Es decir, que sí hay esfuerzos por posicionar el tema de los derechos humanos plasmados en papel, especialmente desde la política educativa y por lo menos en un par de programas de estudio (sobre todo en el de sexualidad y psicología). Pero el logro que más se resalta tanto para las funcionarias como la población estudiantil, es el de la educación sexual.

Tener un Programa de Afectividad y Sexualidad yo creo que es uno de los aportes más importantes, saber que las denuncias, saber que las personas estudiantes ahora están hablando y rompiendo el silencio de situaciones de abuso, las situaciones de violencia que desconocíamos y que antes estaban normalizadas y naturalizadas creo que ha sido uno de los mayores aportes. (Flor, comunicación personal, 2021).

Además de acuerdo con Violeta (comunicación personal, 2021) con este programa se busca que la población estudiantil comprenda la existencia de movimientos de lucha de derechos por las diversas poblaciones, y que sin estas manifestaciones sociales no existirían los alcances con los que hoy cuentan las mujeres y otros grupos minoritarios.

En esta línea, una de las grandes conclusiones es que el tema de la educación sexual es una pieza fundante de la dimensión contextual de las representaciones sociales del feminismo, no sólo porque es uno de los grandes referentes empíricos de la disputa discursiva que hay entre los sectores conservadores y progresistas, sino porque además se encuentra muy presente en las y los adolescentes desde el ámbito de sus experiencias y en las relaciones intergrupales.

En resumen, el significante de la educación sexual es trascendental en estas conclusiones porque se halla en las tres dimensiones de las representaciones sociales del feminismo y es uno de los elementos que confiere sentido al feminismo para estos/as adolescentes colegiales.

La perspectiva que posee el estudiantado sobre la educación sexual y en general sobre el feminismo permite constatar que estos discursos progresistas han calado más que los conservadores. Las siguientes citas muestran la posición a favor de recibir una educación sexual seria y profesional en las aulas y no en sus casas, contrario al lema de “a mis hijos los educo yo”

Facilitadora: ¿de dónde preferirían ustedes conocer de sexualidad y afectividad: del cole, de un profe experto o prefieren que sí sea un familiar?

Unísono: de un profe, de un experto.

Participante mujer: Es que es mejor, siento que van a saber más, cómo hablarle a uno, explicarle mejor.

Participante mujer: O sea yo con mi mamá por más la confianza que le tengo, porque yo se que yo llego donde mi mamá y le digo que me pasa y yo se que no me va a regañar y me va a aconsejar, yo no puedo porque yo digo es mi papá es

mi mama y es un poco raro.
 Participante mujer: Es como incómodo. (Liceo laguna, 2022)

Facilitadora: ¿Ustedes recibieron el programa de sexualidad?
 Participante mujer: No. (unánime).

Facilitadora: ¿Les tocaba este año en décimo?
 Participante hombre: Se supone.

Participante mujer: Sí pero casi no recibimos nada, era virtual. No se conectó la profe.

Facilitadora: ¿Y qué piensan ustedes de recibir clases de sexualidad?

Participante mujer: Buena idea.

Participante hombre: A mi me parece muy buena idea.

Participante mujer: Yo pienso que sí.

Participante hombre: Para evitar embarazos no deseados, enfermedades.

Participante mujer: Pienso que es una buena idea porque así se educa, ya que en la casa no hay. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

--

Facilitadora: ¿Y ustedes llevaron el programa de estudios de afectividad y sexualidad?

Participante mujer: No, más o menos. Es que no, él no venía, la verdad que yo no sé quién es él.

Participante mujer: Si le soy sincera yo no sé quién es el profe.

Participante mujer: Solo nos mandaba las guías, que era como de unos casos.

Participante mujer: Es lo mismo que nos enseñan siempre, lo de las enfermedades, lo que le enseñaron a uno en la escuela, y casos que ya se han visto mucho. Igual el profe nunca devolvía las guías. (Grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

Con estas citas se muestran varias cosas, primero, que aunque para las funcionarias entrevistadas la actual educación sexual es una gran conquista del sector progresista en la educación, estos grupos de estudiantes colegiales no han recibido las clases a pesar de que sí lo deseaban. Segundo, que el escaso contenido que sí lograron recibir es obsoleto y aburrido, lo

cual confirma que desean una educación sexual no adultocentrista, sino una que responda a sus intereses. Y tercero, se comprueba que no reciben esta educación en sus casas.

En el caso del Liceo de RIGEFU incluso explican que en sus casas no les gusta hablar de sexualidad, por los tabúes que poseen las madres. Es decir, la forma en que confieren de sentido a la disputa ideológica de la sexualidad en la educación es por medio del tabú, entendiendo que el problema son “los tabúes que tienen las mamás”.

Finalmente, sobre este tema de la educación sexual cabe destacar que, a pesar de que hubo una campaña de desinformación sobre las guías sexuales, esta no tuvo ningún efecto que se pudiera demostrar en estos/as adolescentes, ya que si consideran necesaria la educación sexual. En este sentido los discursos conservadores tampoco calaron.

Por último, si bien el discurso del MEP respecto al género, la sexualidad y el feminismo es progresista, estas representaciones circulan en los adolescentes pero no como parte del currículum de las aulas, sino más bien por las redes sociales y sus experiencias. Antes de entrar en ambos temas, se hará un análisis de la comunicación institucional que ayudará a comprender porque no hay sintonía entre las leyes promulgadas y lo que ocurre en las aulas.

Comunicación institucional

Esta tesis ha evidenciado que hay un contraste entre lo que oficialmente está escrito en las políticas del MEP (programas de estudio, proyectos directrices, ejes rectores, etc) y lo que finalmente llega a la población estudiantil porque, tal y como establecen Becerro, Casco y Gianfrini (2017) “no siempre hay sintonía entre las normas promulgadas y los escenarios en los que transcurre la vida diaria y en los que deben garantizarse y respetarse los derechos enunciados” (p. 73). Lo cual ciertamente significa un desafío para la institución que como ya hemos analizado funciona mediante una jerarquización sumamente vertical.

A esta problemática se puede aproximar desde un análisis de la comunicación institucional. Especialmente las autoras Becerro, Casco y Gianfrini (2017) han realizado una reflexión sobre el enfoque de derechos humanos y género en la comunicación institucional donde plantean que el principal objetivo de estos enfoques no es solo que se conozcan o se entiendan, sino que se transformen en prácticas concretas, lo que no necesariamente está ocurriendo en el MEP con el tema de los derechos humanos “hablar de derechos significa generar condiciones

para que esos enunciados tengan sentido y se traduzcan en prácticas concretas en esta sociedad” (p. 78).

Entonces, si bien lo legal es una primera base necesaria, es insuficiente para garantizar una verdadera acción o implementación del enfoque de derechos por varias razones, primero porque hay una población docente que se resiste a asumir nuevas perspectivas sobre este tema y luego porque el enfoque no se encuentra contemplado en un objetivo de programa, es decir en la comunicación institucional.

Las medidas legales resultan indispensables como respaldo para defender los derechos humanos, pero, si la sociedad que los debe hacer garantizar se encuentra subsumida en una cultura que no distingue críticamente las situaciones que la perjudican, se ve doblemente perjudicada la posibilidad de establecer reivindicaciones y generar movimientos de transformaciones sociales. (Becerro, Casco y Gianfrini, 2017, p.99)

Algunas de esas medidas legales con las que cuenta en el MEP fueron los documentos analizados en esta tesis como las políticas nacionales de PLANOVI y PIEG, la Política Educativa, los programas de estudio y hasta los proyectos específicos de género que son respaldados no solo a nivel del Estado, sino que por convenciones internacionales y por otras instituciones públicas como el INAMU y la UCR. Pero, definitivamente hay una discrepancia societal entre los sectores que distinguen críticamente las acciones que les perjudican y los que no, estas diferencias se identifican bajo criterios geográficos en la población estudiantil, y jerárquicamente en la personas adultas funcionarias del MEP.

La discrepancia societal con los grupos de adolescentes se constató mediante las diferentes perspectivas de acuerdo a la región. De esta forma se pudo distinguir que en el colegio del cantón de Osa en la Zona Sur (el más alejado de la GAM) participó la mayor parte del estudiantado que considera la situación de los derechos de las mujeres como un tema superado, porque según sus criterios ya se logró eliminar el machismo, así como la discriminación por género. Muy a diferencia de lo que plantearon las y los demás adolescentes colegiales, donde sobre todo las mujeres son conscientes de su discriminación por género: en las calles, en la vestimenta, en las relaciones de pareja, en la comunidad y hasta en la familia se percatan de cómo sus derechos son vulnerados.

Por otra parte, está el sector de la población docente y administrativa que se resiste al cambio, que fue bastante destacado en las entrevistas realizadas a las funcionarias del MEP, quienes han encontrado obstáculos en las resistencias de estas personas adultas para promover e implementar prácticas asociadas a los derechos humanos y el feminismo:

El asunto es que sigue siendo un tema complejo para la persona adulta, lamentablemente he visto muchos docentes muy jóvenes con una resistencia terrible a hablar de los temas... hay gente que no quiere hablar de eso, el tema de sexualidad sigue siendo un tema tabú terrible. Y mucho menos los temas de género, ya hablando como teoría, ahora como enfoque es más complicado porque, es que son temas que remueven historias de vida, y las historias de vida son muy dolorosas muchas veces (Rosa, comunicación personal, 2021).

Incorporar el enfoque de género y derechos humanos es una tarea retadora para ellas desde sus roles como funcionarias del MEP; porque implica que desde toda la comunidad educativa se pueda problematizar la condición natural de la sexualidad y de la relación entre los generos mediante un “análisis de situación integral que considere la dimensión estructural, política, económica, social, biológica, psicológica y biográfica de cada uno, así como las relaciones de poder que se establecen entre ambos (Becerro, Casco y Gianfrini, 2017, p.86)”, tomando en cuenta que se dirigen a una población meta tan diversa.

Sin embargo, a pesar de que la estrategia que se ha utilizado desde el MEP, es en función de lo establecido por las políticas de PLANOVI y PIEG que, como se vió, tienen un sistema de implementación bastante estructurado con comisiones, es insuficiente justamente porque en la práctica estas acciones no se encuentran contempladas en un objetivo de programa a lo interno de cada centro educativo, al no suceder esto ocurre que

una acción en el marco de la gestión, o en un contenido de materiales de comunicación, terminamos siendo cautivos de la emergencia cotidiana, de la improvisación, y dejamos al azar la posibilidad de un cambio a favor de estos principios (Becerro, Casco y Gianfrini, 2017, p. 76).

De alguna manera esto es lo que sucede en el MEP con estas funcionarias, que desde las oficinas centrales no cuentan con la capacidad de lograr estos procesos, no porque no quieran, sino porque no poseen el alcance ni la incidencia, y también habría que cuestionarse si la mejor

forma de impactar es desde esa verticalidad. En cambio, sus esfuerzos están enfocados en que la población comprenda la teoría, pero no han sido capaces de crear una estrategia concreta:

Creo que primero hay que trabajar, eso hay que trabajarlo como los derechos humanos de forma progresiva, hay que asegurarnos de que sea entendido, comprendida la implicación de los derechos humanos para después avanzar sobre los otros enfoques complementarios. Todavía tenemos grandes deudas con el enfoque de inclusividad, terribles deudas, porque todavía no lo hemos entendido, hablamos de personas minusválidas, o de personas que no son aptas, o sea un montón de cosas tan violentas, entonces imagínate lo que implica trabajar, o sea primero hay que empezar, una vez que entiende el enfoque de género, los complementarios van solitos. Porque se entiende que son parte de un todo, que sin esto no se comprende lo otro (Rosa, comunicación personal, 2021).

En cambio, los procesos de comunicación implican, de acuerdo con Becerro, Casco y Gianfrini (2017), tomar los derechos e incorporarlos en todos aquellos espacios donde se origina la producción social de sentidos, donde se encuentra en construcción y disputa, esto puede ser en las aulas, en las experiencias de las y los adolescentes, pero sobre todo en las redes sociales porque son espacios que les permiten cuestionar lo que se ha naturalizado, y reflexionar a partir de un genuino interés y motivación, especialmente a partir de hechos y experiencias concretas como la de Alison Bonilla:

Esto es, dar esa disputa donde se encuentran enquistadas la injusticia, la inequidad, indiferencia y discriminación, porque requiere de cambios políticos, sociales, simbólico-culturales e institucionales (Becerro, Casco y Gianfrini, 2017, p.93)

Por lo tanto, es prioritario avanzar en generar procesos informativos y educativos que corran por los canales formales e informales a los cuales tienen acceso las y los adolescentes, pero no desde las oficinas centrales del MEP, ni siquiera desde las regionales, debe ser desde los centros educativos y las comunidades, pero para ello debe romperse el profundo adultocentrismo que denuncian estos adolescentes.

Lo experiencial y grupal como portador de sentido al feminismo en estudiantes:

La mayor parte de las representaciones sociales del feminismo en estudiantes se compone por dos aspectos: las experiencias de vida relacionadas con discriminaciones por motivos de género, y a través de medios de comunicación como las redes sociales, que producen y transforman el campo de la representación ideológica de las relaciones entre los géneros. A partir de las experiencias y las redes sociales se puede dar respuesta de cómo estos jóvenes adoptan un lugar dentro de la ideología progresista a favor del feminismo. Sin embargo, los resultados no son del todo homogéneos, veremos que en estos grupos focales hay diferencias a partir de un eje territorial y otro intergeneracional que se profundizarán más adelante en este apartado.

Experiencias

A partir de los relatos de estas personas jóvenes, se advierte que hay una sensibilidad instalada respecto al lugar que ocupa la mujer en las relaciones de género. Especialmente las mujeres participantes de estos grupos focales se apropiaron de la conversación y no fueron tímidas en tomar la palabra para denunciar experiencias personales, así como manifestar su sensibilidad hacia prácticas sociales que les atraviesan el cuerpo. Ellas reconocen que los efectos de la discriminación de género no son una cuestión individual o aislada que le ocurre a una sola, sino que es político. Ya que al hacerlo, constantemente se están remitiendo a sus experiencias familiares, grupales y sociales, donde incluso se trastocan los espacios privados de los públicos.

Esta conciencia sobre el traslape entre lo público y lo privado se manifiesta en torno a la experiencia de acoso callejero a la que frecuentemente están expuestas. El acoso callejero es un tema que relacionan con el feminismo porque es donde ellas son conscientes de la desigualdad de género y el sometimiento de las mujeres, ya que lo reconocen como una problemática social exclusiva de la mujer. Es una experiencia que viven a diario, de camino a sus casas o sus colegios, que además produce una sensación de impotencia porque usualmente es ejercido por los hombres desde sitios de poder como sus carros. Se trata de acuerdo con Mesén (2021) de una lógica del sistema de dominación masculina, donde lo público y lo privado se han establecido para hombres y mujeres, respectivamente.

Para estas adolescentes es claro que el acceso de las mujeres al espacio público es diferente al de los hombres, según Mesén (2021) son espacios de violencia cotidiana, donde se viola la dignidad humana que impide el desarrollo pleno de la vida de las mujeres. Es aquí donde se cruza el miedo y el acoso: miedo a andar en la calle, miedo a cómo vestirse, pero sobre todo, miedo a esos hombres que se transforman en acosadores.

Por lo tanto, se instaura en el imaginario de las mujeres desde muy corta edad, no solo el temor al acoso, sino también de lo que podría suceder, que tiene como consecuencia una aceptación de la problemática en lo cotidiano. Se convierte en algo a lo que ellas se llegan a acostumbrar: cambiar de rutas, vestirse diferente, o dejar de utilizar transporte público, tal y como lo manifestaron en los grupos focales. De esta forma, se articula uno de los mitos de la cultura machista, que lo que le ocurre a las mujeres es por culpa de ellas mismas (Mesén, 2021). Al respecto, las adolescentes del Liceo de Laguna explican cómo se acostumbraron a las actitudes machistas y acosadoras de los hombres, volviéndose algo natural que puede aparecer en cualquier momento.

Por ello es importante, tal y como lo plantea Mesén (2021) crear rupturas con el sistema de creencias que invisibiliza y justifica la violencia contra las mujeres. En este sentido, cabe destacar que en los grupos focales las adolescentes ubican una relación entre acoso callejero y feminismo, sobre todo en el reconocimiento de una lucha por mejorar las condiciones de las mujeres, en este caso, en el ámbito público.

El tema del acoso callejero se vincula también con el tema de la vestimenta de las mujeres que las afecta tanto en lo público (que pueden ser más proclives al acoso callejero) como en lo privado, especialmente por las otras mujeres de sus familias que les instauran restricciones y culpabilización por la manera en que desean vestirse.

La cultura de culpabilización de las víctimas es, según Bates (2016), uno de los principales métodos de silenciamiento hacia las mujeres, y para las participantes esto es grave porque las responsabiliza del acoso que reciben por parte de los hombres, como si fuera algo que estuvieran buscando. Esto remite a la culpa tan interiorizada que poseen las mujeres, que ha sido históricamente impuesta sobre su existencia, “que se avergüenzan de lo que se les culpa injustamente, es decir, de provocar a los hombres para que las acosen” (Mesén, 2018).

Son mensajes que se han transmitido de generación en generación, muestra de la violencia naturalizada e invisibilizada, sin ningún cuestionamiento entre las mujeres de la

familia. Es lo que Bates (2016) señala de cómo lo cotidiano del acoso se convierte en norma aceptada y adaptada a nuestra manera de vivir “al permitir esto, reforzamos la idea de la aceptabilidad y agravamos el sentido de derecho” (p.144); sin embargo, el discurso de las adolescentes colegiales cuestiona, rechaza y critica este posicionamiento. Hay un quiebre porque desean romper con esta representación de que es la mujer quien busca el acoso del hombre por cómo se viste y por cómo se maquilla (grupo focal UP Cuatro Reinas).

Medios de comunicación: Redes sociales

Los medios de comunicación cumplen un rol clave en la formación de las representaciones sociales del feminismo, que para las y los adolescentes colegiales, esa función se desarrolla por medio de cuatro variables que se discutirán como parte de estas conclusiones. Primero, que las redes sociales son una de las principales fuentes de información sobre el feminismo, es donde más se ven expuestas al concepto y todos sus temas asociados. Además reconocen esta como una fuente legítima y válida para informarse y aprender del tema.

En segundo lugar, las redes sociales como medios de comunicación son los sitios donde estas adolescentes se ven expuestas a movimientos sociales feministas, así como la viralización de acontecimientos mediáticos como es el caso de Allison Bonilla, o de movimientos internacionales como el de *Ni una menos*. Esta exposición a este ciberactivismo político les hace tomar conciencia de la injusticia y la inequidad social hacia las mujeres.

Como tercer punto, las redes sociales son espacios donde se crean y desarrollan redes de soporte y apoyo colectivo que las une en función de la seguridad pública, es decir, son utilizadas como herramientas para organizarse y protegerse. Un ejemplo de esto son los grupos de seguridad en WhatsApp de vecinas, que también les permite ser conscientes de la desigualdad entre hombres y mujeres en el tema de la seguridad ciudadana.

Y el cuarto aspecto es que los medios de comunicación tradicionales como la prensa escrita y los noticieros también influyen las representaciones sociales del feminismo, esto se pudo ver con las marchas feministas, donde ellas y ellos repiten, con muy pocas excepciones, el mismo discurso sobre las marchas que aparece en las noticias.

Las redes sociales como fuentes de información:

Las redes sociales ocupan un rol clave en las representaciones sociales del feminismo, porque son una fuente de información que estos/as jóvenes utilizan para ampliar, explorar e

investigar más del concepto. Tal y como lo plantea Chinchilla (2022), el internet permite desafiar imaginarios hegemónicos a su vez que posibilita la representación de identidades, prácticas y sexualidades diversas, es por ello que funciona como un espacio propicio para que la población adolescente pueda acceder a modos de pensar y sentir el mundo, diferentes a los ideales endogámicos de la familia.

Por ello, estos sitios virtuales de interacciones sociales como Instagram, Facebook, Twitter o Tik Tok se han venido convirtiendo, en la mayoría de los casos en lugares privilegiados y priorizados para el acceso a información, que luego los adolescentes ponen a dialogar con sus experiencias en la familia, el colegio o la comunidad.

Otras formas de pensar y entender el mundo que son presentadas en las redes sociales despiertan la curiosidad, y el interés por conocer más sobre cómo pueden enfrentar experiencias de discriminación y desigualdad que les atraviesan el cuerpo.

Participante mujer: A mi estos temas me gustan mucho, entonces yo sigo a mujeres feministas que hablan de los temas y todo ese tipo de cosas y así me he ido informando y aprendiendo más.
(grupo focal Liceo Laguna, 2022)

Las publicaciones, los memes o los videos les remiten a sus experiencias de vida, por ello logran identificarse con lo que leen en redes sociales:

Participante mujer: Tal vez le das me gusta y entonces ya te sigue saliendo.

Facilitadora: A ok el algoritmo ese.

Participante mujer: O tal vez hay personas feministas en Instagram o en Facebook, salen por ejemplo Brujas Feministas o....

Participante mujer: O tal vez se descubre más del tema por lo que una ha pasado, o porque hay una persona cercana. O sea tal vez si es totalmente cierto lo que están diciendo en las redes sociales. (Grupo focal Liceo RIFEGU, 2022)

Esto es fundamental para la construcción de su concepto de feminismo, que se va gestando en las redes sociales, y no en los espacios escolares, porque nunca recibieron los cursos de afectividad y sexualidad, ni el de psicología; además en general, el término feminismo se encuentra ausente del vocabulario de sus docentes. Esto debe llamar la atención, por que si bien mucho pueden aprenden en las redes sociales, estos también son espacios de desinformación y noticias falsas, lo cual provoca confusiones y malentendidos conceptuales, como ocurre con

feminismo?

Participante mujer: Si, lo de “Ni una menos” y todo eso.

Participante mujer: Y en mi perfil, yo me metía y era todo eso, para mi si fue como bonito porque estaban apoyando y todo eso, ¿me entiende? Cuando estuvieron mandándole los mensajes a las mujeres de esto y lo otro. (grupo focal UP Cuatro Reinas, 2022)

En este sentido se puede confirmar lo que Martínez y Jinesta (2022) plantean sobre la pedagogía feminista utilizada desde los activismos digitales que procura sensibilizar y concientizar sobre la violencia que afecta a las mujeres “en este sentido desde la pedagogía feminista digital todos los procesos informativos, deben ser a la vez formativos y romper con prejuicios de género aprendidos” (p.216) tal y como sucede con estas chicas que se indignan por los feminicidios, el acoso callejero, y otras problemáticas que sufren las mujeres por su género.

Sobre el ciberactivismo de *Ni Una Menos* Accossatto y Sendra (2018) destacan que movimiento logró establecer una base de masividad (que llegó hasta nuestro país), y aunque el objetivo del movimiento era potenciar una acción fuera de línea, las estrategias comunicacionales de difusión, sobretodo en Facebook y Twitter permanecieron vigentes, y se reactivan sobre todo cuando suceden acontecimientos como los feminicidios (tal y como sucedió con Allison Bonilla). Así reportan estas adolescentes enterarse del movimiento y despertar el interés por el feminismo, porque entran a sus redes sociales y encuentran las fotos de perfiles inundadas por fondos morados y el #NiUnaMenos.

De esta forma el caso de *Ni Una Menos* representa un “espacio privilegiado de la acción colectiva (campañas) como un medio de difusión y ampliación de sus acciones colectivas fuera del mundo virtual (manifestaciones)” (Accossatto y Sendra, 2018, p.127) que tiene los siguientes efectos: una interacción rápida (aumenta la velocidad de comunicación), un efecto multiplicador (se llega a audiencias mucho más amplias “efecto de viralización”) y un alcance global (tuvo enormes repercusiones en el ámbito internacional).

Definitivamente, el caso de Allison Bonilla activó emociones como el miedo y entusiasmo, redes de indignación y esperanza tal y como lo plantea Castells (2012). Y movilizó una vena de empatía hacia la condición de las mujeres que son injustamente asesinadas solamente por su condición de género. En términos de Caballero (2019) se trata de una activación emocional:

es el proceso en que las personas empatizan públicamente con las víctimas del acto injusto, adquieren conciencia de la gravedad del problema que se esconde detrás del hecho que generó el estallido y llegan al convencimiento de que la situación es insostenible; los grupos de Facebook o las publicaciones son espacios oportunos para la activación emocional (Caballero, 2019, p.127).

La viralización y masificación del movimiento que ven en sus perfiles sociales hacen que se inquieten por conocer más de la causa e incluso formar parte de esta. Comienzan a proliferar anécdotas y testimonios de otras mujeres víctimas de violencia que provocan un aumento en la sensibilidad hacia el tema. Como resultado las redes se convierten en un espacio para reivindicar el derecho a la representación y se potencia “el derecho a la producción de contenidos propios y la distribución e intercambio de ideas en el marco de una sociedad democrática” (Martínez y Jinesta, 2022, p.215) de allí que las redes sociales ocupen un lugar tan fundamental en la conformación de las representaciones sociales del feminismo.

Redes sociales como canales de soporte y apoyo

Algunas de las participantes manifestaron que han tenido acceso a información del feminismo, no sólo por el ciberactivismo que circula en redes sociales como Facebook e Instagram, sino también porque en sus comunidades se han conformado plataformas digitales como grupos de WhatsApp que utilizan como redes de apoyo y protección, es un sistema para que las vecinas puedan cuidarse mutuamente y monitorearse para tomar acción en caso de peligro.

Es así cómo estas herramientas digitales favorecen el surgimiento de la acción colectiva. Porque son utilizadas por activistas como una prolongación de las luchas que realizan en la calle y de esta forma promueven o amplían diálogos con diversos sectores, utilizadas como “un espacio desde el cual se elaboran contenidos propios, se establecen intercambios con otros sujetos activistas feministas o no, y se confrontan las opiniones que violentan los Derechos Humanos de las mujeres y sujetos feminizados” (Martínez y Jinesta, 2022, p.212).

Medios de comunicación tradicionales y las marchas feministas

Las marchas definitivamente están vinculadas con el feminismo, sin embargo hay posiciones encontradas. Una parte de las participantes entiende que son necesarias cuando las posibilidades del diálogo son insuficientes, y que gracias a estas se han alcanzado hitos históricos

como el voto de la mujer y otros derechos fundamentales. Sin embargo, el discurso que más peso tiene en estos grupos focales fue el de condenar el vandalismo que muy bien se han encargado de mediatizar los medios de comunicación tradicionales.

Al respecto Sánchez (2019) realiza un análisis en que el muestra como el medio escrito de La Nación se basó en un enfoque que buscaba sancionar el acto de los graffitis en las iglesias y otros edificios públicos colocándolo consecutivamente en su portada, y con titulares como “4 iglesias josefinas aparecieron pintadas con graffitis de género”, “Vándalos dejaron sus marcas en diez cuadras capitalinas”, y “Policía vigila edificios para evitar graffitis” durante las marchas feministas que se produjeron durante la campaña electoral del 2017. Sin embargo, no abordaron las explicaciones sobre las demandas pintadas en las paredes, mientras que las “reivindicaciones expuestas en las marchas masivas del 25 de noviembre de 2017 y el 8 de marzo de 2018 fueron abiertamente ignoradas” (p. 277). Además el medio propició espacio en sus artículos de opinión a hombres académicos reconocidos que atacaron las expresiones de feminismo. Esto en parte lo explica Sánchez (2019) porque la línea editorial prioriza el discurso de la Iglesia Católica, probablemente debido a su público meta. Si bien el análisis de la investigadora muestra el ejemplo de un solo medio de comunicación en nuestro país, sabemos que la cobertura de otros medios como noticieros televisivos sostuvieron una línea similar.

Este discurso se replica en algunas de las declaraciones de los grupos focales, ya que no logran encontrarle sentido a este tipo de manifestaciones realizadas en las marchas, de esta forma los graffitis son solo rayones en las paredes, y el acto político no trasciende:

Participante mujer: Yo pienso que no está bien tampoco que estén agrediendo a las personas y que estén rayando las paredes, para pedir respeto, porque no van a ser respetadas.

Participante mujer: Porque que yo sepa, la marcha es por las mujeres asesinadas o los derechos para el aborto, o sea son cosas por las que siento yo, sí vale la pena luchar. Pero no ir a dañar cosas.

Participante mujer: Ellas piden respeto pero no respetan, por eso las personas no se las toman en serio y se burlan de ellas. (grupo focal CTP de Osa, 2022)

En este caso sucede lo que Martínez (2021) plantea de que los medios de comunicación no son percibidos como aliados, sino que como sucede acá, se convierten en una barrera a la

representación de las mujeres, reproduciendo estereotipos de género que invisibilizan las capacidades de las mujeres y sus manifestaciones políticas.

La dimensión de grupal : eje territorial y eje generacional

El discurso del feminismo ya no es exclusivo de las personas adultas en la academia y las instituciones, ya que uno de los principales hallazgos de esta tesis ha sido constatar las representaciones sociales del feminismo, que estudiantes de colegios públicos costarricenses poseen. Esto es importante porque escenifica el atisbo de una transformación social que arriba a las nuevas generaciones.

En esta línea, desde el análisis de la dimensión grupal se establecen dos ejes de cambio: un eje intergeneracional y otro territorial. Respecto al primero, estos/as adolescentes se consideran a sí mismos/as como una generación nueva respecto a estos temas, incluso llegan a nombrarse como “generación rara” porque a diferencia de sus familias y comunidades poseen concepciones diferentes sobre la relación entre los géneros. Por ejemplo, les molesta la discriminación que sufren las mujeres, el acoso ya no es naturalizado, y en general las mujeres no quieren ser las amas de casa que realizan todas las labores domésticas mientras los hermanos son servidos. Esto en definitiva significa un quiebre, hay un intento por diferenciarse, y el feminismo es una de esas vías por el cual lo canalizan.

También, desde el eje intergeneracional se analiza la ausencia del feminismo en la población docente, lo cual lleva a concluir que el feminismo no está lo suficientemente presente en sus aulas: “yo siento que para mí sí hace falta un poco más de feminismo, o sea no hay feminismo en el colegio porque tal vez hace falta que las mujeres se apoyen más” (Grupo focal del Liceo RIFEGU, 2022). Pero no es solo que reprochan este vacío en su educación, también estos y estas adolescentes son conscientes de las violencias de género que ocurren en la cotidianidad escolar, como el caso de la directora que no las deja usar licra en educación física para prevenir algún abuso por parte del docente, o la falta de apoyo que sienten cuando denuncian un acoso. Les hace falta también que entre las mujeres se apoyen más, que se habiliten espacios escolares donde se pueda reflexionar sobre estos temas, donde se puedan fortalecer las redes de apoyo, y que hayan a personas adultas dispuestas a escucharles y apoyarles.

Sucedió que al realizar el grupo focal en el Liceo de Laguna, hubo previo a la sesión mucha inquietud por la actividad, a pesar de que el consentimiento informado es claro en

explicar la dinámica del grupo focal, algunos padres y madres interpretaron que el espacio tenía como objetivo lavar los cerebros de sus hijos/as a favor del feminismo, y que se les iba intentar convencer para que se hicieran feministas. Estas preocupaciones fueron trasladadas a sus hijos e hijas, pero aún así la mayoría se decidió a participar, algunas por la misma rebeldía hacia sus madres y padres.

Cuando finalizó la sesión hubo comentarios de sorpresa porque sus expectativas de la actividad fueron diferentes a lo que en realidad sucedió. Esperaban una charla magistral con una presentación power point donde se les explicara sobre el feminismo y las bondades de este. Sin embargo, contrario a esto, la metodología fue de preguntas abiertas, que invitaba a reflexionar y debatir entre ellos y ellas mismas; ocurrió que cada uno y una pudo poner a circular ideas que siempre han tenido pero nunca se habían atrevido a conversar entre pares, como alguna de las participantes dijo: me llevé una sorpresa agradable al ver que en realidad entre nosotros pensamos parecido, nos afecta la injusticia y la discriminación hacia las mujeres ¡Cómo nos gustaría que hubiera más espacios así! ¿cuándo podemos repetir?

Y es que para ellos y ellas el feminismo es representado como un pensamiento moderno y actual, que es transgresor de lo hegemónico tradicional y conservador que escuchan en sus casas y en la religión, el feminismo quebranta con ciertas normas sociales que desde sus hogares se les presentan como ideales a seguir. Sobre todo para las mujeres, esto es más difícil de soportar, porque se les hace muy evidente la desigualdad y la violencia a la que se ven sometidas en sus relaciones de pareja, en sus familias, en el colegio y en la comunidad. Al mismo tiempo en las representaciones sociales del feminismo hay otros elementos que, por una parte les son atractivos pero son controversiales para la sociedad conservadora como el aborto y la diversidad en la orientación sexual.

Finalmente, el otro eje es el territorial y aquí hubo una marcada diferencia entre los colegios de la GAM y sus cercanías al que se ubica en la alejada Zona Sur. Si bien los alcances de esta tesis no logran dar cuenta de las razones por las cuales territorialmente se marcan estas diferencias, es una pregunta que inquieta, ¿por qué si las redes sociales y las experiencias son las principales fuentes de las representaciones sobre el feminismo, en Osa el discurso conservador está más arraigado y es más legítimo? Si bien es cierto, la población estudiantil cuenta con acceso y participación en las redes sociales, quizás las respuestas se remitan a lo que históricamente se ha estudiado de cómo en las comunidades donde hay mayor abandono estatal,

las iglesias evangélicas proliferan como agentes que llenan el vacío, es decir, matizan la evidente fragmentación social que sufren, tal y como se vio en el primer capítulo de esta tesis.

Una de las preguntas con la cual arrancaba esta tesis era ¿cómo una persona o grupo adopta un lugar dentro de una ideología particular? Esta tesis ha sido un ejercicio de rastrear e investigar cómo estos adolescentes se apropian de un lugar dentro de los discursos progresistas, tomando como referencia el feminismo. La respuesta es que gracias a todo un proceso sostenido entre la academia, la sociedad civil y el Estado, los discursos de género han calado más que los escándalos antigénero o el temor infundado por la ideología de género, esto ha producido un terreno fértil para que desde las redes sociales, las y los adolescentes confieran sentido a sus experiencias de vida, especialmente aquellas que logran tomar conciencia de la inequidad de género y de que vivimos en una sociedad patriarcal donde aún queda mucho por hacer.

Bibliografía

- Accossatto, R. y Sendra, M. (2018). Movimientos feministas en la era digital. Las estrategias comunicacionales del movimiento *Ni Una Menos*. *Encuentros. Revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Mendoza, Argentina. 6 (8).
- Aguilar, A. (2019, May 24). Diputada: “Los colegios se caen a pedazos, pero el MEP da prioridad a baños neutros”. *AmPrensa* <https://amprensa.com/2019/05/diputada-los-colegios-se-caen-a-pedazos-pero-el-mep-da-prioridad-a-banos-neutros/>

- Alvarenga, P. (2005). Las mujeres del Partido Vanguardia Popular en la construcción de la ciudadanía femenina en Costa Rica, 1952-1983. *Diálogos Revista Electrónica*, 5. (1-2)
- Araya Umaña, S. (2003). Caminos recorridos por las políticas educativas de género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3, 1–30.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v3i2.9011>
- Arguedas, G. (2020). Políticas anti género en América Latina: Costa Rica (1st ed.). Observatorio de Sexualidad y Política (SPW).
- Arrieta, E. (2019, Jun 17). Conservadores pedirán la salida de Édgar Mora por aval a baños para estudiantes trans. *La República*. Obtenido en:
<https://www.larepublica.net/noticia/conservadores-pediran-la-salida-de-edgar-mora-por-aval-a-banos-para-estudiantes-trans>
- Bates, L. (2016). Sexismo cotidiano. Capitan Swing Libros: Madrid,
- Barffusón, R., Revilla Fajardo, J., y Carrillo Trujillo, C. (2010). Aportes feministas a la educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15, 357. Obtenido en
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29215980008>
- Becerro, V., Casco, P. y Gianfrini, M. (2017). Enfoque de derechos humanos, géneros e interculturalidad. En: Planificación y comunicación: Perspectivas, abordajes y herramientas. Ediciones de Periodismo y Comunicación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Briskin, L., y Priegert, R. (1992). Introduction: Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 17, 247–263.
<http://dx.doi.org/10.2307/1495295>

- Caballero, G. (2019). Usos de las redes sociales digitales para la acción colectiva: el caso de Ni Una Menos. *Revista ANTHROPOLOGICA*. Pontificia Universidad Católica del Perú. XXXVII (42).
- Caloca Lafont, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra*, 92, 1-32.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036055>
- Camacho Brown, L., y Watson Soto, H. (2007). Reflexiones sobre Equidad de Género y Educación Inicial. *Inter Sedes*, VIII, 33-48.
<http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v8i14.875.g936>
- Campos, H. (2021). La educación media como espacio de disputa La deconstrucción del discurso sobre la sexualidad en Costa Rica, 1960-2018. *Temas de Nuestra América*. Vol. 37, N.º69
- Canel, M. (2010). Comunicación de las instituciones públicas. Tecnos.
- Case, M. A. (2018). El rol de los papas en la invención de la complementariedad y la anatematización del género desde el Vaticano (1st ed.). Sara Bracke y David Paternotte.
- Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Alianza Editorial.
- Castillo Sánchez, M., y Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 391-407. Obtenido en http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100015&lng=en&tlng=en
- Chinchilla, L. (2022). Ciberactivismo en Costa Rica: consideraciones teóricas y metodológicas para el estudio de la agencia narrativa de las mujeres. *Revista Praxis Universidad Nacional*. (86).

- Conferencia Episcopal de Costa Rica (2017). Comunicado de la Conferencia Episcopal de Costa Rica Sobre la “Ideología de Género”. Obtenido del sitio web <http://www.diocesisdealajuela.org/comunicado-de-la-cecor--ideologia-de-genero.html>
- Cordero Parra, M. (2018, Feb 13,). Interpretación religiosa de programas sobre sexualidad empañó inicio de clases. Semanario Universidad <https://semanariouniversidad.com/pais/interpretacion-religiosa-programas-sexualidad-empano-inicio-clases/>
- Cordero, Allen; Barahona, Manuel y Sibaja, Priscilla. (2020). Protesta y Movilización Social en Tiempos de Pandemia. FLACSO Costa Rica.
- Corrêa y Parker (prefacio en Arguedas, 2020). Políticas anti género en América Latina: Costa Rica (1st ed.). Observatorio de Sexualidad y Política (SPW).
- Cortés-Ramírez, D. (2011). Identidad y roles de género en estudiantes de un colegio público de. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, 7, 91–103. Obtenido en <http://198.46.134.239/index.php/pe/article/view/394/395>
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. New York, NY: Routledge.
- Fernández, A. L. (2010). *Influencia de la Iglesia Católica en la construcción de representaciones sociales sobre sexualidad. Un análisis de la Política de Educación de la Expresión de la Sexualidad Humana Del Ministerio de Educación, 2000-2009* (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Garbagnoli, S. (2018). Contra la herejía de la inmanencia: el “género” según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. Sara Bracke y David Paternotte.

- Gómez-Ramírez, O., y Reyes Cruz, L. V. (2010). Las jóvenes y el feminismo: ¿indiferencia o compromiso? *Debate Feminista*, 41, 43–63. Obtenido en <https://www-jstor-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/stable/42625136>
- González Suárez, M. (2011). Feminismo, academia y cambio social. Obtenido en https://www.openaire.eu/search/publication?articleId=od_3056::36466a6ad279a75_8e85888414ed13c44
- González, M. (2006). Agenda política del movimiento de mujeres: Demandas de fin de siglo. *Revista Reflexiones*. 85 (1-2)
- González, M. (2007). Producción académica en estudios de la mujer (1996-2000). *Revista de Ciencias Sociales*. 116: 157-168
- González, M. y Guzmán, L. (1994). Los Estudios de la Mujer en Costa Rica: Desafiando el pasado, construyendo el futuro. *Revista de Ciencias Sociales*, 65.
- Grosser, K. (2020). En Jiménez A. (Comunicación personal), Entrevista sobre baños neutros y protocolos del MEP
- Guzmán, V. (2001). La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis. *Unidad Mujer y Desarrollo CEPAL*. Santiago, Chile.
- Guzmán, V. y Montaña, S. (2012). Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010). *CEPAL División de Asuntos de Género*. Santiago, Chile.
- Gumucio-Dagron, A. (2011). Comunicación para el cambio social: clave del desarrollo participativo. *Signo y Pensamiento*, XXX(58), 26–39. Obtenido en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86020038002>

- Hall, S. (1998). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo: Significación, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas* (1 ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hall, S. (2006). Estudios Culturales: dos paradigmas. *Revista Colombiana de Sociología*, 233–254. Obtenido en <https://doaj.org/article/ec2ed04439ae44ec8d8d1e945b7d7816>
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá, Colombia: Envión Editores. Obtenido en <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/ereader/elibrodemo/80227>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2, 55–60. Obtenido en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=en&tlng=en
- hooks, B. (2014). *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge. Obtenido en <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9781135200008>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2019). *Historias para aprender y soñar: biografía de mujeres costarricenses destacadas*. Colección Haciendo historia n8. 1ed. San José.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2011). *¡Escuelas para el cambio! Igualdad y la equidad de género en la cultura escolar*. 1 ed. – San José: Colección Aprendo con igualdad y equidad; n. 10.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469–493). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

- Jonhson, Chambers, Raghuram y Tincknell (2004). *The practice of cultural studies*. London, Great Britain. SAGE Publications.
- Lagarde, M. (1999). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Horas y HORAS.
- León León, G., Bolaños Bolaños, G., Campos Granados, J., y Mejías Rodríguez, F. (2013). Percepción de una muestra de educandos y docentes sobre la implementación del programa educación para la afectividad y la sexualidad integral. *Revista Electrónica Educare*, 17, 145–165. Obtenido en http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000200010&lng=en&tlng=en
- Manicom, A. (1992). Feminist Pedagogy: Transformations. *CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION*, 3, 365–389.
- Martínez, Y. y Jinesta, P. (2022). Defender los derechos de las mujeres transitando un camino violento: historias, agencia y transformación en el activismo feminista en las redes sociales en Costa Rica. En: *Feminismos, violencias y redes sociales*. Editorial Peter Lang.
- Mesén, A. (2021). Violencia cotidiana en la vida de las mujeres: Una aproximación al acoso sexual en espacios públicos costarricenses. *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 16(2): 161-177.
- Muñoz Sánchez, P., y Álvarez García, M. (2015). La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismo-s*, 25, 133. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2015.25.08>

- Ochoa, L. M. (2008). *Centro de estudios sociológicos. Programa interdisciplinario de estudios de la mujer: El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México DF: El Colegio de México.
- OMCT. (2003). Implementación en Costa Rica de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer, Programa Violencia Contra la Mujer.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). Política Educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). Programa de Estudios de Educación para la Efectividad y Sexualidad Integral.
- Ministerio de Educación Pública. (2017). Programas de Estudio de Orientación Primero, Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y Educación Diversificada.
- Ministerio de Educación Pública. (2012). Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía: Programas de Estudio de Educación para la Vida Cotidiana. Tercer ciclo de educación general básica.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). Proyecto de Ética, Estética y Ciudadanía: Programas de Estudio de Educación Cívica Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada.
- Ministerio de Educación Pública. (s.f.). Programa de estudio de Psicología.
- Mesén, A. (2018). Acoso sexual en espacios públicos. Análisis narrativo a partir de las experiencias vivenciadas por mujeres y publicadas en la red social Facebook. Tesis para optar por el grado de licenciatura en psicología. Universidad de Costa Rica.
- Mesén, A. (2021). Violencia cotidiana en la vida de las mujeres: Una aproximación

al acoso sexual en espacios públicos costarricenses. *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 16(2) 2021 (Julio-Diciembre).

Mora, S. (19 de febrero de 2018). Sonia Marta Mora: "Pude comprobar en el terreno que las exigencias no eran razonables". Entrevistada por Trilce Villalobos. *Delfino*. <https://delfino.cr/2018/02/pude-comprobar-terreno-las-exigencias-no-razonables-entrevista-sonia-marta-mora>

Ministerio de Educación Pública. (2018). Protocolo de atención del bullying contra la población LGTBI [computer software]. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2017). Programa de estudios de educación para la afectividad y la sexualidad integral. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2015). Fundamentación pedagógica de la transformación curricular: educar para una nueva ciudadanía. San José, Costa Rica.

Partido Restauración Nacional (2018). Plan de Gobierno 2.0: Hagámoslo juntos. Por un gobierno de unidad nacional.

Plaza, J., y Delgado, C. (2007). *Género y comunicación*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.

Peña Bonilla, M. (2018, Mar 25,). Afectividad y sexualidad integral: ¿la manzana de la discordia para el sistema educativo? Universidad De Costa Rica [https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/25/afectividad-y-sexualidad-integral-la-manzana-](https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/25/afectividad-y-sexualidad-integral-la-manzana-de-la-discordia-para-el-sistema-educativo.html)

Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2018). Política Nacional para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres 2018-2030, San José, Costa Rica.

[de-la-discordia-para-el-sistema-educativo.html](https://www.ucr.ac.cr/noticias/2018/03/25/afectividad-y-sexualidad-integral-la-manzana-de-la-discordia-para-el-sistema-educativo.html)

- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2017). Política nacional para la atención y la prevención de la violencia contra las mujeres (2017-2032), San José, Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). (2011). ¡Escuelas para el cambio! Igualdad y la equidad de género en la cultura escolar, San José, Costa Rica.
- Propp, V. (1998). Morfología del cuento. Editorial Fundamentos.
- Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista Filosofía UIS*, 18, 129–150. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019006>
- Rubira-García, R., y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 25, 147–167. <http://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>
- Sagot, M. (2017). *Grupos de trabajo: Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido en <https://elibro-net.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/ereader/elibrodemo/78773>
- Sánchez, C. (2019). Análisis crítico de los discursos sobre el feminismo y sus reivindicaciones, difundidos por el periódico La Nación durante la campaña política electoral 2017-2018 en Costa Rica. Tesis para optar por el grado de Maestría Académica en Estudios de las Mujeres, Géneros y Sexualidades. Universidad de Costa Rica.
- Sandoval, C. (2019). *Otros amenazantes. Los nicaragüenses y la formación de identidades nacionales en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Servaes, J. (2000). Comunicación para el Desarrollo: tres paradigmas, dos modelos. En E. Carniglia (Ed.), *Temas Y Problemas de Comunicación* (Vol. 10, pp. 5–28). Argentina:

- Universidad Nacional de Río Cuarto. Obtenido en <http://www.bibliothek.uni-regensburg.de/ezeit/?2110356>
- Shrewsbury, C. (1993). What Is Feminist Pedagogy? *The Feminist Press at the City University of New York*, 21, 8–16.
- Talpade, C. (2008). Bajo los ojos de occidente. Academia Feminista y discurso colonial. In L. Suárez & A. Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid, España: Cátedra.
- Villarreal Montoya, C. (2011). Profesionales de Orientación y la perspectiva de género en Costa Rica. *Revista Educación*, 25, 49. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v25i2.3580>
- Viner, K. (2016, Jul 12.). How technology disrupted the truth, aparecido en la sección “The long read. The Guardian <https://www.theguardian.com/media/2016/jul/12/how-technology-disrupted-the-truth>
- Vizcaíno, I. (2019, Jun 27.). Campaña de desinformación incita a estudiantes a protestas y cierre de calles. *La Nación*
- Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas. Críticas y perspectivas*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Anexos

9. ANEXOS:

Anexo A: Guía de entrevista a funcionarios del MEP

1. Narre la historia que usted conoce sobre la inserción del enfoque de género en el MEP.
2. ¿Cuál considera usted que es la relación entre el concepto de género y el concepto de feminismo? y su uso en el MEP.
3. ¿Cuál cree que ha sido la relación entre el feminismo y la educación? Brinde ejemplos.
4. ¿Cuál es el lugar del feminismo en las políticas de género del MEP?
5. Cuando se trata de formulación de proyectos o políticas en estos temas ¿considera que se debate el uso de la terminología de feminismo? si es así ¿qué sentidos se intercambian dentro del MEP cuando se discute género y feminismo?
6. A nivel de lenguaje, ¿piensa que tiene alguna repercusión utilizar la palabra feminismo?
7. En su criterio, ¿qué entienden las autoridades del MEP sobre el feminismo?, ¿qué entienden docentes y directores(as)?y ¿que entienden estudiantes?
8. En su criterio, ¿cuál considera usted que es el posicionamiento del MEP a nivel general sobre el feminismo?
9. Dentro del MEP, ¿cuáles piensan ustedes que son los grupos o actores sociales que están relacionados con el feminismo, positiva y negativamente? ¿cómo estos grupos perciben el feminismo o qué ideas tienen al respecto?
10. ¿Cómo podría interpretar el lugar del feminismo en la política educativa en la actualidad?
11. ¿Qué ideas hay en torno al feminismo cuando se trabaja en la formulación de proyectos en estos temas?
12. ¿Se representa el feminismo en el MEP, si es así, cómo se representa?
Sobre el feminismo:
13. ¿A qué visión de mundo considera que responde el feminismo?
14. Según su criterio ¿cuáles conceptos se relacionan con el feminismo?
15. ¿Cuáles fenómenos sociales están relacionados al feminismo?
16. ¿Quiénes se benefician y perjudican con el feminismo?
17. ¿Cuál cree que es el cambio o transformación que busca el feminismo?
18. ¿Cuál considera que es la relación entre ideología y feminismo?
19. ¿Cuál cree que es el sentido del feminismo?
20. ¿Considera que el feminismo ha hecho aportes a la educación?

Anexo B: Guía de preguntas para los grupos focales

Objetivo	Preguntas
----------	-----------

específico	
<p>Explorar en adolescentes la relación entre sus prácticas, hábitos y roles con su conocimiento sobre el feminismo para conocer el sentido que le brindan a sus experiencias en el mundo social.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles piensan ustedes que son los grupos o actores sociales que están relacionados con el feminismo, positiva y negativamente? 2. ¿Con qué eventos o actividades relacionan el feminismo? 3. ¿Qué palabras asocian el feminismo? 4. ¿Cuáles ideas hay en torno al feminismo? 4. ¿Cuáles consideran que serían prácticas feministas? Brinden algunos ejemplos. 5. ¿Consideran que en sus casas y familias hay feminismo o prácticas feministas? 6. ¿En sus barrios o comunidades consideran que hay feminismo o prácticas feministas? 7. ¿En el cole y en el aula consideran que hay feminismo o prácticas feministas? 8. ¿En sus iglesias o grupos religiosos consideran que hay feminismo o prácticas feministas? 9. ¿En las series o redes sociales han visto prácticas feministas? 10. ¿Les parece que hay feminismo en las noticias o los medios de comunicación? 11. ¿Cómo describirían a una persona que es feminista? 12. ¿Qué cosas representan el feminismo? 13. ¿Cuál creen que es el sentido del feminismo? 14. ¿Consideran si el feminismo se relaciona con el género o lo que a veces se plantea como enfoque de género? 15. ¿Cómo podrían definir el feminismo? 16. ¿Consideran que es importante el feminismo? 17. ¿Consideran que hay grupos que se oponen al feminismo, si así cuales son y cuales creen que sean sus motivos? ¿llevan estos razón? 18. Brinden algunos ejemplos que hayan experimentado en conjunto, donde se manifiesta el feminismo. 19. ¿Quiénes se benefician y perjudican con el feminismo? 20. ¿Cuál cree que es el cambio o transformación que busca el

	<p>feminismo?</p> <p>21. ¿Consideran que el feminismo ha hecho aportes a la educación?</p> <p>22. ¿Cuál creen que es la preocupación del feminismo?</p>
<p>Indagar el juego de las relaciones interpersonales y de grupos en adolescentes y su impacto en sus representaciones de feminismo.</p>	<p>1 ¿De dónde y quienes han escuchado sobre feminismo?, ¿qué les han dicho estas personas o medios sobre el feminismo? .</p> <p>2. ¿Los docentes han hablado alguna vez sobre feminismo? si es así ¿qué han dicho?</p> <p>3. ¿Puede haber feminismo en sus relaciones entre amigos? la misma pregunta para: pareja, padres y madres, y docentes.</p>

Anexo C: Fórmula de consentimiento informado para entrevistas a funcionarios MEP.

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
 COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
 Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Representaciones sociales del feminismo en adolescentes del sistema de educación pública

Nombre de el/la Investigador(a) Principal: Ana María Jiménez Hidalgo.

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante:
números de teléfono _____

Correo electrónico _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

La presente investigación es el trabajo final de graduación para la Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Universidad de Costa Rica. El objetivo de este trabajo es analizar las representaciones sociales sobre el feminismo que tienen jóvenes adolescentes dentro del sistema de educación pública. Para obtener la información se realizarán una serie de entrevistas semiestructuradas a una serie de actores claves del Ministerio de Educación Pública.

B. ¿QUÉ SE HARÁ? La investigadora le realizará una entrevista siguiendo una guía de preguntas relacionadas con el tema de la tesis. Para participar solamente debe responder a las preguntas. La entrevista tiene una duración aproximada de una hora, será grabada solamente en audio y una vez finalizada la investigación dicho material será destruido. Su identidad será protegida y permanecerá anónima.

C. RIESGOS

En este apartado deberá incluir:

La participación en este estudio no va a significar mayor riesgo o molestia. Las preguntas de las entrevistas se enfocan en el desarrollo de políticas y estrategias sobre el enfoque de género y feminismo en su trabajo.

Si sufriera algún daño como consecuencia de la entrevista para la realización de este estudio, la investigadora participante realizará una referencia al profesional apropiado para que se le brinde el tratamiento necesario para su total recuperación.

D. BENEFICIOS

En este apartado deberá especificar:

Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá ningún beneficio directo, sin embargo, es posible que la investigadora aprenda más acerca del tema de las representaciones sociales del feminismo en la educación pública y que este conocimiento beneficie a otras personas en el futuro.

E. VOLUNTARIEDAD

La participación en esta investigación es voluntaria y usted puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

(Revisar Ley Reguladora de Investigación Biomédica Ley N° 9234, artículos 25, 26 y 27)

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información y las medidas que se tomarán para asegurarla; esto aplica para la publicación de los resultados de la investigación; cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes. La única persona que tendrá acceso a la información proporcionada por usted es la persona entrevistadora, quien lleva a cabo la investigación. Solamente la confidencialidad de la información está limitada por lo dispuesto en la legislación costarricense, por ejemplo cuando la ley obliga a informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil.

G. INFORMACIÓN: Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Ana Maria Jimenez y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a Ana Maria Jimenez al teléfono 8343-6294 en horario de oficina, o bien al director de la tesis Carlos Sandoval del Programa de Posgrado en Comunicación al teléfono 2511-1439. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

I. Indicar que NO perderá ningún derecho por firmar este documento y que recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la investigador/a que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula del/la testigo

Lugar, fecha y hora

Anexo D: Fórmula de consentimiento informado para grupos focales.

FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO

(participantes mayores de 12 y menores de 18 años) BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Representaciones sociales del feminismo en adolescentes del sistema de educación pública

Nombre de el/la Investigador(a) Principal: Ana María Jiménez Hidalgo.

Nombre del/la participante: _____

Medios para contactar a la/al participante: números de teléfono

Correo electrónico _____

Hola, mi nombre es Ana María Jiménez Hidalgo soy estudiante de la Universidad de Costa Rica y estoy haciendo un estudio sobre Representaciones sociales del feminismo en adolescentes del sistema de educación pública.

Para poder llevar a cabo mi investigación, estoy realizando grupos focales. Los grupos focales son una técnica de investigación donde participan entre diez y doce personas, y yo como

facilitadora del grupo les planteo una serie de preguntas, para que podamos discutir las entre todas las personas que estamos en el curso. El objetivo es fomentar el diálogo y el debate.

Las sesiones del grupo focal serán grabadas solamente en audio y luego cuando termine mi trabajo me encargaré de destruir la grabación.

Vamos a realizar dos sesiones de grupo, cada una con una duración de una hora. En cada sesión van a estar todos(as) los compañeros(as) y se realizarán en un aula del centro educativo.

Es importante señalar que todo lo que se hable, y las discusiones que se generen solo las voy a conocer yo como investigadora.

Debes decir si estás de acuerdo en participar en este estudio

() Sí () No

Si aceptas participar, contestarás por tu propia voluntad las preguntas que haga.

Si necesitas más información sobre este estudio, puedes obtenerla llamando a Ana María Jiménez Hidalgo al número de teléfono 8343-6294. Puedes hacer consultas adicionales en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica al teléfono 2511-4201, de lunes a viernes de 8 am a 5 pm.

_____	_____

Nombre del participante	firma
fecha	
_____	_____

Nombre del Testigo
fecha

Nombre del investigador(a)
fecha

cédula y firma