

*Universidad de Costa Rica  
Facultad de Educación  
Instituto de Investigación en Educación*

*Proyecto: Contenidos y alcances de la equidad de género en las  
políticas educativas*

*Informe Final de Investigación*

*Elaborado por  
Sandra Araya Umaña*

## **Índice General**

<b>I.DATOS GENERALES DEL PROYECTO.....</b>	<b>5</b>
<b>II.DESCRPTORES.....</b>	<b>6</b>
<b>III. ANTECEDENTES .....</b>	<b>6</b>
<b>IV.OBJETIVOS Y METAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>V.REFERENTES TEÓRICOS.....</b>	<b>8</b>
<i>El género como categoría analítica. Su definición.....</i>	<i>8</i>
<i>Breves notas sobre la evolución del concepto.....</i>	<i>9</i>
<i>Las expresiones sociales y culturales del género.....</i>	<i>10</i>
<i>Género y educación.....</i>	<i>11</i>
<i>El feminismo radical.....</i>	<i>12</i>
<i>El feminismo liberal.....</i>	<i>13</i>
<i>El feminismo socialista.....</i>	<i>13</i>
<i>El feminismo postestructuralista y la pedagogía crítica.....</i>	<i>14</i>
<i>La equidad de género: propuestas educativas.....</i>	<i>15</i>
<i>Política Pública: Conceptualizaciones.....</i>	<i>17</i>
<i>La política educativa como política social.....</i>	<i>19</i>
<b>VI.METODOLOGÍA .....</b>	<b>22</b>
<i>Estrategia analítica:.....</i>	<i>23</i>
<b>VII.RESULTADOS .....</b>	<b>25</b>
CATEGORÍA: RELACIONES DEL ESTADO: CONTEXTUALIZANDO EL INSTITUTO NACIONAL DE MUJERES (INAMU).....	25
<i>Marco General.....</i>	<i>25</i>
<i>Logros de la creación de un mecanismo nacional .....</i>	<i>26</i>
<i>Limitaciones del INAMU.....</i>	<i>26</i>
CATEGORÍA ESTADO Y POLÍTICA SOCIAL.....	30
<i>Posición y críticas del Estado .....</i>	<i>30</i>
<i>Política Pública: Conceptualizaciones.....</i>	<i>31</i>
<i>Limitaciones de las Políticas Públicas .....</i>	<i>32</i>
<i>Política Educativa: Conceptualizaciones.....</i>	<i>33</i>
<i>Política Educativa Hacia el Siglo XXI .....</i>	<i>33</i>
<i>Logros de la Política Educativa.....</i>	<i>38</i>
<i>Limitaciones de la política educativa.....</i>	<i>39</i>
<i>Política con perspectiva de género.....</i>	<i>40</i>
CATEGORÍA: FEMINISMOS.....	41
<i>Movimiento de Mujeres.....</i>	<i>41</i>
<i>Intervención del feminismo en la educación .....</i>	<i>44</i>
<i>Avances Internacionales en lo que respecta a género .....</i>	<i>45</i>
<b>VIII.CONCLUSIONES .....</b>	<b>47</b>
<b>IX.RECOMENDACIONES.....</b>	<b>48</b>
<b>X.LIMITACIONES / ACIERTOS .....</b>	<b>50</b>
<b>XI.PRESUPUESTO.....</b>	<b>50</b>
.....	51
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>51</b>
<b>ANEXO 1: GUÍAS DE ENTREVISTA.....</b>	<b>56</b>
<i>Entrevista Marcela Piedra Instituto Nacional de las Mujeres.....</i>	<i>57</i>
<i>Guía de Entrevista para mujeres y académicas feministas.....</i>	<i>58</i>
<b>ANEXO 2: PUBLICACIONES.....</b>	<b>60</b>

## *Índice de cuadros*

<b>CUADRO 1.....</b>	<b>7</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y METAS .....</b>	<b>7</b>
<b>CUADRO 2.....</b>	<b>20</b>
<b>ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA SOCIAL EN EL CONTEXTO DEL NEOLIBERALISMO Y EN RELACIÓN AL CONCEPTO DE CIUDADANÍA.....</b>	<b>20</b>
<b>CUADRO 3.....</b>	<b>24</b>
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....</b>	<b>24</b>
<b>CUADRO 4.....</b>	<b>36</b>
<b>DESAFÍOS Y OBJETIVOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA HACIA EL SIGLO XXI .....</b>	<b>36</b>
<b>CUADRO 5.....</b>	<b>41</b>
<b>DIFERENCIACIÓN ENTRE MOVIMIENTOS FEMINISTAS Y MOVIMIENTOS DE MUJERES.....</b>	<b>41</b>
<b>CUADRO 6.....</b>	<b>43</b>
<b>PRINCIPALES FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL MOVIMIENTO DE MUJERES.....</b>	<b>43</b>
<b>CUADRO 7.....</b>	<b>46</b>
<b>AVANCES NACIONALES EN LO QUE RESPECTA A GÉNERO .....</b>	<b>46</b>

## *Índice de gráficos*

<b>GRÁFICO 1.....</b>	<b>21</b>
<b>MECANISMOS DEL ESTADO, DE REPRESIVOS A IDEOLÓGICOS.....</b>	<b>21</b>
<b>GRÁFICO 2.....</b>	<b>38</b>
<b>LAS DIMENSIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA HACIA EL SIGLO XXI.....</b>	<b>38</b>

## I. Datos Generales del proyecto

<b>Nombre:</b>	Contenidos y alcances de la equidad de género en las políticas educativas
<b>Número:</b>	724-A5-054
<b>Vigencia:</b>	1 de enero del 2005 al 31 de diciembre del 2007 <b>Se solicitó y aprobó prórroga para el 30 de abril del 2008</b>
<b>Unidad Responsable:</b>	Instituto de Investigación en Educación
<b>Investigadora Principal:</b>	Sandra Araya Umaña
<b>Cédula:</b>	4-131-102
<b>Grado Académico:</b>	Doctor
<b>Estado en régimen:</b>	Propietaria licenciada
<b>Carga académica:</b>	¼ T.C.
<b>Fecha de presentación:</b>	15 de abril del 2008

## II. Descriptores

Política pública, género, perspectiva de género; política educativa

## III. Antecedentes

El antecedente inmediato del actual proyecto de investigación es el proyecto de investigación 724-A2 – 181: Políticas públicas en educación y equidad de género: Un análisis desde Costa Rica. De este proyecto surgieron diversos interrogantes que gravitaron alrededor de un eje central y en el cual se sustentó el presente proyecto:

- ❖ ¿Cuál es el prisma que permite valorar si las políticas educativas se diseñan y ejecutan desde la perspectiva de género en un contexto como el costarricense?

Indudablemente un referente teórico del actual proyecto lo constituyen las categoría de género y de política educativa y por tanto uno de los objetivos planteados fue la presentación teórica de ambos conceptos (ver en páginas siguientes el planteamiento de objetivos).

Tanto el actual como el proyecto antecedente surgen por un interés de las investigadoras latinoamericanas<sup>1</sup> de profundizar en las políticas públicas y en particular, en las educativas, por cuanto ellas expresan la voluntad del Estado y reflejan sus prioridades de acción. Es decir, se parte de que la acción gubernamental permite el despliegue de grandes niveles de esfuerzos, pudiéndose alcanzar una cobertura amplia, una labor constante y de largo plazo, y la legitimidad que a veces un problema necesita para ser atendido eficazmente.

De igual manera, el género como categoría analítica se ha inscrito en las agendas nacionales e internacionales y en forma creciente se ha posicionado en el reclamo y concreción de una sociedad más justa e igualitaria entre mujeres y hombres. No obstante, en la actualidad, existe un fuerte debate acerca del contenido ideológico del género y en este sentido algunas feministas e investigadoras sociales observan que aunque se han hecho progresos conceptuales al pasar de la argumentación de la discriminación de la mujer al reconocimiento del género como categoría constitutiva y explicativa de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, el género a menudo se convierte en una categoría inerte y despolitizada que no lleva a ver las relaciones de poder (Baden y Goetz, en Stromquist, 2006). Es decir, el concepto de género por sí mismo es objeto de fuertes controversias y al analizarlo a la luz del las prioridades del estado, su abordaje se complejiza aun más. En este sentido cabe preguntar ¿Es posible la acción transformativa en las relaciones de género por parte del Estado Costarricense?

---

<sup>1</sup> En el mes de octubre del año 2001 se llevó a cabo la Primera Reunión Latinoamericana sobre Educación y Género en el Programa de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de México. En esta reunión se evidenció que uno de los principales nudos de investigación se refería a necesidad de conocer qué se ha hecho en América Latina, en materia de diseño y ejecución de la equidad de género desde las políticas públicas en educación. Participé en esta reunión no solo como representante de Costa Rica, sino como organizadora.

## IV. Objetivos y metas de investigación

### Objetivo general

Proponer un marco conceptual y empírico para la valoración de la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas costarricenses y, particularmente, en las educativas. Al ser las políticas educativas el foco de atención, esta investigación se centró en la educación formal.

**Cuadro 1**  
**Objetivos específicos y metas**

<b>Objetivos</b>	<b>Metas</b>
1) Evidenciar el debate actual acerca de la categoría de género y sus implicaciones para la acción estatal.	Análisis de la categoría de género en el contexto occidental y en particular en el costarricense.
2) Conceptuar “política pública con perspectiva de género” desde la óptica de los diversos actores y actoras sociales.	Revisión teórica y metodológica del concepto “política pública con perspectiva de género” a partir de la aplicación de entrevistas a personas “conocedoras” del tema: funcionarias y funcionarios del Instituto Nacional de las Mujeres, institutos de la mujer de las universidades públicas, ONG feministas, autoridades del Ministerio de Educación Pública y encargadas de secretarías de la mujer de los gremios docentes.
3) Articular teórica y metodológicamente los conceptos de “género” y de política educativa”.	Publicación de un cuaderno didáctico en la editorial de la Universidad de Costa Rica.

Los objetivos 1, 2 y 3 así como las metas 1 y 2 se cumplieron en su totalidad. Está pendiente la meta 3 referida a la publicación del cuaderno didáctico, lo cual se espera concretar en el primer semestre del 2008. En buena parte, este atraso en la publicación se originó porque se publicó un libro en Perú con un capítulo dedicado a Costa Rica, cuya elaboración significó altas dosis de esfuerzo y de tiempo.

El título del capítulo publicado es “El género en la acción estatal en Costa Rica: Una mirada desde las políticas educativas”. Publicado en Stromquist, Nelly (2006). **La construcción del género en las políticas públicas educativas: Perspectivas comparadas desde América Latina**. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

Cabe aclarar que este capítulo significa una síntesis del proyecto de investigación 724-A2 – 181: Políticas públicas en educación y equidad de género así como la introducción

de los elementos teóricos y empíricos extraídos en el proyecto que es objeto de análisis del presente informe.

## V. Referentes teóricos

### El género como categoría analítica. Su definición

Como categoría analítica, el género, refiere necesariamente al complejo mundo de lo social pues su uso reliva la interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas como medio para la producción de los códigos culturales que guían el comportamiento de los hombres y de las mujeres.

En este sentido, se aleja de los determinismos biologistas<sup>2</sup> que señalan que los comportamientos diferenciados de mujeres y hombres son producto del sexo biológico y que son los que han privado en la construcción de las representaciones de género. Frases como: “los hombres son agresivos por las hormonas”, “las mujeres son pasivas por las hormonas”, ceden su lugar a otras explicaciones cuya naturaleza cultural y social explicita estas diferencias como producto del aprendizaje social. Es decir, desde esta postura analítica se evidencia la construcción social de las representaciones de género.

*El género es el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 1999:12).*

El género también apunta a estudiar la relación entre mujeres y hombres como vínculos de dominación por medio del análisis de las prácticas y de las representaciones, por lo que no solo implica un compromiso teórico, sino también un compromiso político cuya consecuencia es la superación de las asimetrías entre los sexos (Mosconi, 1998).

En resumen, el género se puede definir como una herramienta teórica para el análisis de los fenómenos sociales y para la orientación de las estrategias metodológicas con un alto componente político.

A partir de lo anterior, la perspectiva de género supone una acción directa sobre la sociedad para cambiar los términos de las relaciones sociales —las que incluyen relaciones entre hombres y mujeres, entre mujeres y, entre hombres— así como una voluntad política para modificar los términos de las relaciones, de manera que sea posible la equidad, la igualdad y el empoderamiento de las mujeres (Lagarde, en Guzmán, 1999).

*Esta perspectiva tiene por objeto de estudio el género como elemento de identidad social, no las mujeres o los hombres como grupos de individuos que pertenecen a un determinado sexo. Se utiliza para explicar cuándo las diferencias se transforman en asimetrías o desventajas para un sexo, aportando los instrumentos teóricos y metodológicos para visibilizar las condiciones de subordinación de las mujeres, develar los mecanismos por medio de los cuales su discriminación y subordinación se mantiene y reproduce y orientar las*

---

<sup>2</sup> El biologismo defiende la tesis de que el sexo anatómico determina diferencias en los comportamientos, en las características de personalidad y en las aptitudes de mujeres y de hombres. (Para ampliar, véase Sullerot, E. (1979). El hecho femenino: ¿qué es ser mujer?. Barcelona: Argos Vergara.



*acciones necesarias para cambiar las relaciones genéricas de poder. Este objeto y propósitos exigen un compromiso político con la creación de condiciones para hacer posible la igualdad y la equidad de género (Guzmán, 1999: 14).*

En la perspectiva de género el reconocimiento de mujeres y de hombres, se realiza no desde una óptica monolítica, sino tomando en cuenta otras variables que influyen en la discriminación, como son la clase, la raza, la etnia, las creencias religiosas y políticas, la orientación sexual, la edad y la discapacidad, lo que la convierte en una perspectiva rica para el análisis de la particularidad y de la diversidad.

### **Breves notas sobre la evolución del concepto**

El uso del género con el propósito de diferenciar las construcciones culturales y sociales en torno al sexo biológico de las personas es relativamente reciente, pues data apenas de la década de los setenta. Originalmente, la distinción entre sexo y género apareció para combatir la formulación de que la biología marca el destino, y por lo tanto, desmitificar el biologismo que privaba entonces con relación a lo femenino y lo masculino y que sustentaba las desigualdades sociales entre mujeres y hombres.

La distinción primaria entre lo biológico y lo cultural y que en un inicio se identificó como sistema sexo-género (Rubin, 1975) fue muy útil porque develó la situación de desigualdad social de las mujeres con respecto a los hombres. En este sentido, la utilidad del concepto (Guzmán, 1999) se puede traducir en:

- ❖ Permitió reconocer una diversidad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales, creando las condiciones para una crítica a la existencia de una esencia o naturaleza femenina.
- ❖ Explicó la dicotomía que presenta a los sexos como opuestos, así como aquellas formas de comportamiento, representaciones y valoraciones que la cultura identifica como femeninas o masculinas, de acuerdo a la asignación de roles distintos asignados por cada sociedad a cada uno de los sexos.
- ❖ Evidenció que hombres y mujeres no son ni idénticos ni intercambiables y reconoce que las mujeres enfrentan mayores obstáculos para el ejercicio de la autonomía.
- ❖ Permitió comprender los estereotipos de género como creencias socialmente compartidas acerca de ciertas cualidades o rasgos que le son asignadas a las personas en razón de su sexo y que, en el caso de las mujeres, se han empleado para justificar un trato desigual y su subordinación.
- ❖ Explicó el impacto diferencial que tiene en las personas la experiencia de ser hombre o mujer en una determinada sociedad y en un momento histórico particular.

El avance de las investigaciones y el uso del concepto en diferentes disciplinas (antropología, psicología, historia, etcétera) así como las nuevas escuelas sobre sexo y sexualidad (Foucault, 1998, Lamas, 1996, Butler, 1990), generaron un nuevo debate acerca del sexo y del género como dos polos opuestos. El sistema sexo-género fue rebatido no solo porque recreaba las dualidades que precisamente criticaba al ubicar lo biológico en el plano de la naturaleza y el género en el plano de lo cultural (Mackinnon, en Sharrat, 1993), sino también porque el sexo y la sexualidad son también

construcciones históricas y culturales que exigen su abordaje como sistemas de diferente orden y expresión en la esfera social.

Desde sus orígenes y hasta la actualidad han sido muchos los debates acerca del uso del género (De Barbieri, 1996, Guzmán, 1999), no obstante, el siglo XXI, irrumpe con el claro reconocimiento de su estatus como categoría analítica. Si bien el debate acerca de sus alcances conceptuales y políticos se ha acrecentado desde finales del siglo pasado —en especial en el mundo anglosajón (Hawkesworth, 1999 a,b; McKenna y Kessler, 1999; Connell, 1999; Smith, 1999; Scott, 1999; Lamas 1999)—, su uso cada vez cobra más fuerza debido a su carácter develador de las asimetrías entre los sexos y porque, como se anotó supra, constituye una forma de intervenir o actuar en la realidad con un claro compromiso para la superación de dichas asimetrías.

### **Las expresiones sociales y culturales del género**

Las representaciones sociales han vehiculizado un saber que le ha concedido mayor supremacía y poder a los hombres. Ello ha producido relaciones asimétricas entre mujeres y hombres que se expresan en las siguientes desigualdades<sup>3</sup>:

- ❖ Desigualdad en cuanto a recursos sociales, posición social, influencia cultural y política.
- ❖ Desigualdad de oportunidades para hacer uso de los recursos existentes.
- ❖ Desigualdad en la división de deberes y derechos.
- ❖ Desigualdad en los estándares explícitos e implícitos de juicio, que guían con frecuencia a ser tratados distintamente (en leyes, mercado laboral, prácticas educacionales, etcétera).
- ❖ Desigualdad en representaciones culturales: devaluación del grupo con menos poder, estereotipos, referencias de la “naturaleza” o “esencia” (biológico) del menos poderoso.
- ❖ Desigualdad en cuanto a consecuencias psicológicas: Una “psicología de inferioridad (inseguridad y algunos casos de identificación con el grupo dominante) versus una “psicología de superioridad” (arrogancia, inhabilidad para abandonar la perspectiva dominante).
- ❖ Tendencia social y cultural para minimizar o negar la desigualdad de poder: Conflicto (potencial) a menudo representado como consenso, desigualdad de poder visto como “normal”. (el entrecomillado es del original) (Komter, 1991:52).

Estas desigualdades se conjugan y producen que los roles, la identidad sexuada, el estatus, las normas, los estereotipos y las sanciones sean los elementos fundamentales de las representaciones sociales de género.

Los roles de género constituyen el conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas según sean hombres o mujeres. Los roles diferenciados, a su vez, estipulan la división sexual de trabajo, o sea, la organización social que diferencia las labores femeninas —en particular las referidas al servicio, la abnegación, la entrega y la dedicación—, y las labores masculinas, —en especial las relacionadas con el control, el dominio y el poder—. Tiene un sinnúmero de variaciones de acuerdo a la sociedad en que se analice, por lo que, al parecer, podría ser

<sup>3</sup> La asimetría no es característica sólo de las relaciones de género, también se presenta entre las clases sociales y los grupos étnicos por lo que estas características son compartidas por estos tres ejes, los cuales constituyen los principales pilares en que descansa la desigualdad de poder. (Komter, 1991)

un mecanismo para constituir un estado de dependencia recíproca entre los sexos (Lévi Straus en Rubin, 1975).

Por identidad sexuada se entiende el elemento psicológico que otorga permanencia y continuidad al sistema de género. A través de distintas actitudes de las personas adultas, a menudo inconscientes, se potencia el desarrollo de aquellas cualidades que se considera propias del sexo de las personas en formación. Así en los niños suele fomentarse la competitividad, la agresividad, una sexualidad cuantitativa despojada de afecto, etcétera. En las niñas, por el contrario, se cultivan las características propias de lo que se considera femenino: calidez afectiva, comprensión y cuidado de los y las otras (Puleo, 1997).

El estatus o rango de sexo se traduce en la valía otorgada a todo lo masculino. La estructuración del lenguaje es un claro efecto de la supremacía de lo masculino al excluir a las mujeres como personas de experiencia y de discurso. Asimismo la pretendida universalidad del discurso oculta que, en realidad, es el sujeto masculino el protagonista central del mismo. Otro ejemplo del mayor estatus masculino es que cuando una profesión se feminiza es desvalorizada socialmente (Puleo, 1997.) y la enseñanza es un buen testimonio de ello.

La norma sobre lo correcto y lo incorrecto, permitida o prohibida con relación a cada uno de los sexos, es un denominador común en todas las sociedades occidentales. Es así como, entre otros, atraviesan las posturas físicas, el vestuario, los ademanes, los comportamientos y los juegos.

Los estereotipos son modelos de género precriptivos vehiculizados por la publicidad, la música popular, el cine, la televisión, la literatura, la escultura, la pintura y los discursos filosóficos. Contribuyen a perpetuar los roles de género.

Las sanciones reservadas para las y los que infringen los límites del género son múltiples y variadas en severidad. Pueden ir desde las burlas y la segregación pasando por formas más insidiosas, hasta llegar a la aprobación social de la violencia doméstica contra las mujeres, como sucede, particularmente, en algunos países islámicos.

En los últimos tiempos, sin embargo, es innegable que, como fruto de los diferentes movimientos sociales, la condición social de las mujeres ha cambiado. En el campo político —derecho a elegir y ser elegidas—, en el económico —derecho a heredar y a manejar su propio patrimonio, vinculación con trabajos remunerados en oficios reservados para hombres y en el cultural —vestimentas, redistribución de tareas en el hogar, irrupción de mujeres en carreras universitarias tradicionalmente consideradas masculinas—. Prevalece en la cultura occidental, no obstante, un régimen de género (Connell, 1991) que continúa moldeando y orientando los destinos de los seres humanos según sean hombres o mujeres. Dicho régimen se expresa, se mantiene y se perpetúa por medio de diferentes instituciones sociales entre ellas, la educación.

### **Género y educación**

El abordaje sistemático de lo que le ocurre a las mujeres en el sistema educativo se inicia en la década del 70, fundamentalmente, en Estados Unidos y en Europa.

Es el encuentro entre el pensamiento feminista y las formulaciones derivadas de la sociología de la educación el que posibilita que se cuestione la pretendida neutralidad del sistema educativo.

En efecto, desde la sociología de la educación y desde los años cincuenta se empieza a perfilar una tendencia que cuestiona hasta qué punto el sistema educativo era, como pretendía ser, un espacio creador de igualdad de oportunidades. Los aportes de Berstein (1988) en Inglaterra y Bourdieu (1984) en Francia abren una nueva visión sobre la escuela que posibilita analizar el sistema educativo como un espacio investido por el

poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. Se plantea, por lo tanto, la necesidad de una educación emancipadora y liberadora comprometida con la superación de las desigualdades sociales.

*Para comprender el impacto del sistema educativo sobre los individuos singulares no bastaba con un discurso general: había que analizar cómo se establece la interacción, en forma muy concreta. Y, por lo tanto incorporar el análisis microsociológico, la consideración de lo que ocurre en la escuela y en el aula. Algunos conceptos fueron fundamentales para ello, como toda la aportación foucaultiana relativa a la microfísica del poder. La escuela, el aula, la interacción cotidiana, permitieron descubrir que el sistema educativo es mucho más que un expendedor de títulos, es un espacio de socialización diferenciada, en el que hay reglas sumamente estrictas, aunque invisibles que moldean con gran precisión la personalidad individuales, que construyen el éxito y el fracaso, que separan a quiénes están destinados a tener responsabilidades y a tomar decisiones, de quienes están destinados a plegarse a ellas (Subirats, 1999: 21-22).*

No obstante lo anterior, los análisis de los sesenta y de los setenta provenientes de la sociología de la educación y en particular de la pedagogía crítica, no trataron el tema de las mujeres como un foco de sus alternativas de liberación. Fue la distinción teórica entre sexo y género introducida en la década del 70 por los estudios feministas, la que colocó las particularidades de lo femenino en el sistema educativo, iniciando con ello un nuevo debate acerca del papel que cumplía la educación en la perpetuación y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres.

Es en Francia, Italia, Inglaterra, España y Estados Unidos en donde se comienzan a realizar análisis sobre los diversos aspectos de la realidad escolar y su forma de incidencia en la socialización de las niñas (Subirats, 1999).

Si bien quienes escriben sobre pedagogía feminista no suelen situar sus trabajos ni sus escritos en marcos específicos de pensamiento feminista, los estudios que surgen presentan diferentes énfasis y orientaciones según las líneas de los feminismos a los que se adscribieron.

Aunque es difícil mapear todos los feminismos existentes (Belausteguigoitia y Mingo, 1999), es posible agrupar cuatro tendencias dentro de las prácticas feministas anglosajonas y, así de esta manera, exponer su vinculación con la educación: el feminismo radical, el feminismo liberal, el feminismo socialista y, en fechas más recientes, el feminismo postestructuralista<sup>4</sup>.

### **El feminismo radical**

Las prácticas del feminismo radical conciben como el fundamento de la opresión a las estructuras de dominación masculina y patriarcal. En este marco el concepto de patriarcado adquiere relevancia como productor de sentido masculino y femenino pero centrado en el sistema de significaciones masculinas. No obstante, y a pesar de sus aportes, como concepto teórico el patriarcado fue criticado, en particular por las feministas socialistas, por el carácter omniexplicativo que adquirió.

<sup>4</sup> Es necesario insistir que las autoras que construyen la pedagogía feminista no mencionan unas líneas de pensamiento referidas a la “pedagogía feminista liberal”, la “pedagogía feminista radical”, o a la “pedagogía feminista socialista”. Tampoco es posible imponer tales categorías a los trabajos publicados, en los cuales, es observable la coexistencia de distintas tradiciones de pensamiento feminista aun dentro de un mismo texto.

Las prácticas del feminismo radical no buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento. En este sentido, la meta de la educación feminista no es la igualdad en el conocimiento, el poder y la riqueza, sino la abolición del género como realidad cultural opresiva (O'Brien en Acker, 1995).

En educación, la producción escrita en esta línea presenta dos tendencias fundamentales: 1) el monopolio de la cultura y del conocimiento por parte de los hombres y 2) las normas establecidas para los sexos en la vida cotidiana de las escuelas. Un aspecto no abordado dentro de esta perspectiva es el que se refiere a cómo reeducar a los niños y a los hombres para la superación de las relaciones asimétricas. Ha tenido gran auge en Italia y en Inglaterra.

### **El feminismo liberal**

La meta fundamental del feminismo liberal es asegurar la igualdad de oportunidades de los sexos. En sus prácticas existen tres temas esenciales: 1) igualdad de oportunidades, 2) socialización y estereotipos de sexo y 3) discriminación sexual (Acker, 1995). Es por ello que en educación han puesto su atención en la coeducación; los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que estos imponen al desarrollo de ellas; el análisis de estereotipos sexuales en los libros de texto; el estudio de las diferencias que se dan en las actitudes, comportamientos y lenguajes de los y las docentes hacia niños y niñas en el aula y la promoción y potenciamiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas.

Los cuestionamientos a estas prácticas apuntan al carácter acríptico de la incorporación igualitaria de las mujeres a la educación y al mercado laboral, así como a la ausencia de análisis de la dinámica del modelo capitalista de producción y sus consecuencias para las mujeres. Por ello, son tildadas de “ingenuas” y “meritocráticas”. Sin embargo, su mayor fuente de crítica proviene del esencialismo que las caracteriza, pues ubican a las mujeres sin distinción de clase, color, sexualidad y etnia.

Estas prácticas se han desarrollado fundamentalmente en España, Inglaterra, Estados Unidos y Australia y son las que han tenido mayor eco en América Latina.

### **El feminismo socialista**

El feminismo socialista contribuyó en parte a la batalla contra las invenciones esencialistas, pero aportando una nueva veta acerca de los orígenes de la inequidad: el modelo económico sostenido a partir del capitalismo es la causa fundamental de la opresión femenina, pues se beneficia de ella. Así, según sus planteamientos, al eliminar el modelo económico centrado en la acumulación desigual del capital, otros tipos de sometimiento y opresión desaparecerían.

Las prácticas derivadas de esta corriente han sido influidas fuertemente por las tendencias neomarxistas dentro de la sociología de la educación. Un concepto fundamental usado dentro de los escritos producidos en esta línea es el de reproducción. Es así como han puesto especial interés en aclarar la forma en que el género y las relaciones de poder clasistas son reproducidas continuamente en el medio escolar; en el papel de la escuela en la formación de hombres y de mujeres de clase trabajadora y en su perpetuación como tales, así como en la relación que guardan la familia, la escuela y el mercado laboral con el mantenimiento de las relaciones de dominio entre géneros y clases sociales. Se han especializado en estudios que evidencian las clasificaciones de

las profesiones, empleos, y trabajos femeninos como menores, peor pagados, fuera del campo de la tecnología, la computación y los puestos de dirección.

Según Acker (1995) y Gore (1996) gran parte del trabajo feminista socialista en educación consiste en la formulación de argumentos teóricos, en investigaciones históricas o en análisis políticos. Comparativamente hay pocos estudios empíricos sobre los procesos en la escuela, por lo que desde este feminismo es incipiente el diseño de prácticas educativas dirigidas al salón de clases.

Críticas provenientes de las mujeres negras contribuyeron a que el feminismo socialista tomara conciencia de la intersección de factores como el género, la clase y la sexualidad en el modelaje las niñas y de las mujeres tanto dentro como fuera de aula escolar. En forma paralela, en la sociología de la educación, han surgido estudios que han tratado de dar mayor peso a la forma en que las personas y los grupos en general se resisten a las ideologías dominantes y a los procesos de control social (Giroux 1985). Ambos aspectos interactuaron para la aparición de los estudios culturales dentro del feminismo socialista, los cuales han transitado del análisis de las formas hegemónicas de dominación a la capacidad, las estrategias y las alternativas de las personas para resistirse al control social. De esta manera, contienen una base neomarxista muy sólida, además de considerar otros aspectos en el análisis de las condiciones de opresión de las mujeres.

### **El feminismo postestructuralista y la pedagogía crítica**

En Estados Unidos, durante la década de los 80 crece el interés por estudiar las teorías que estudiaban la emancipación y la liberación de grupos marginales. Es así como las teorías de autores como Freire —de circulación en América Latina desde la década del 70— consolidan en el campo educativo la aparición de la pedagogía crítica, cuyos principales exponentes son Henry Giroux, Peter McLaren y Donald Macedo<sup>5</sup>.

El nacimiento de la pedagogía crítica introdujo un nuevo marco de reflexión y análisis teórico que rompía con la forma tradicional de enfocar el pensamiento educativo, aunque como se anotó supra, el género no era objeto de análisis del impacto del poder o del discurso de la opresión.

En este contexto, la construcción teórica del feminismo postestructuralista acentúa el análisis de la interrelación de los diferentes vectores que construyen la diferencia, privilegiando un vector u otro (el género, la raza, la orientación sexual, entre otras) según sea el contexto. Desde sus filas, la pedagogía crítica ha sido fuertemente criticada (Gore, 1996, Ellsworth, 1999; Lather, 1999; Orner, 1999) no solo por la ausencia del tratamiento de la diferencia en sus diversas expresiones, sino también por su universalidad y utopía dado el carácter sumamente abstracto del lenguaje que utiliza.

Estos cuestionamientos han producido textos (McLaren, 1997; Apple, 1997) que intentan articular las diferencias de género y de orientación sexual dentro del discurso de la pedagogía crítica<sup>6</sup>. No obstante, Freire y Macedo (en Belausteguigoitia y Mingo, 1999) señalan que es imposible estructurar una pedagogía que combata todas las formas de opresión a las que están sometidas las personas por lo que se hace necesario que cada forma particular de opresión derivada de factores tales como la clase social, el género, la

<sup>5</sup> Según Gore (1996) en la pedagogía crítica es posible distinguir dos líneas de pensamiento. Una que hace hincapié en la articulación de una amplia visión social y educativa y la otra, que muestra una mayor preocupación por el desarrollo de prácticas docentes explícitas adaptadas a contextos específicos. Proponentes clave de la primera son Henry GIROUX y Peter MCLAREN y Paulo FREIRE e Ira SHOR de la segunda.

<sup>6</sup> Las teóricas del feminismo postestructuralista estadounidense son profundamente escépticas en relación con estos discursos, dado que el género podría ser solamente un concepto sumado en ellos (Para ampliar véase Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

raza, la sexualidad, la edad, sea abordada por pedagogías individuales que ataquen uno a uno dichos factores o bien a un binomio acoplado de éstas.

La discusión no está agotada, en particular entre las feministas postestructuralistas estadounidenses, inglesas o australianas, sin embargo, para el caso de América Latina es necesario contextualizar esta discusión.

Efectivamente, según mi criterio, las críticas a esta pedagogía así como las posturas de los diferentes feminismos, en particular, el postestructuralista deben tomarse con cautela, debido a la especificidad de las realidades sociales latinoamericanas y, mas particularmente, de las educativas. A ello hay que sumar la inclusión de esta pedagogía —aunque con un carácter marginal (Gore, 1996)—, en los programas de formación docente de aquellos países lo cual expresa una notable diferencia con respecto a las experiencias pedagógicas formativas de los países latinoamericanos en general y de Costa Rica, en particular.

Por otra parte, los proyectos que apoya la pedagogía crítica, que se oponen a las posturas opresoras de clase social han abierto las posibilidades de cuestionar el sistema educativo y de postular su ineludible compromiso con las vindicaciones de los grupos marginales. Si en un inicio, sus planteamientos obviaron el género o si en la actualidad lo incluyen bajo la técnica de adhesión, esto no la inhabilita<sup>7</sup> como herramienta teórica para una mayor comprensión de las relaciones de desigualdad entre los sexos. A ello hay que agregar el riesgo que conllevan los planteamientos feministas postestructuralistas por su escisión meticulosa de las diferencias, lo que dificulta aun más las acciones de movilización de los grupos sociales.

No obstante, sus planteamientos así como los de los demás feminismos han colocado en la agenda de discusión un punto de encuentro: ya no se trata de describir diferencias de comportamiento entre niñas y niños, sino de saber qué se puede hacer para que la escuela deje de ser sexista y discriminatoria para las mujeres y por ende sea un espacio promotor de la equidad entre los sexos.

### **La equidad de género: propuestas educativas**

En la actualidad, el modelo dominante en el sistema educativo mundial es el de escuela mixta. Este modelo establece estatutariamente el principio democrático de igualdad para todas las personas y defiende la educación conjunta para mujeres y hombres como un compromiso básico del sistema educativo. En consecuencia, la provisión de educación tiene que ser la misma para todas las personas en el ámbito curricular y pedagógico.

Este modelo no reconoce las desigualdades entre los hombres y las mujeres, pues el principio del que parte es el de la "homogenización" de la enseñanza. En consecuencia, el género no es una variable relevante para el trabajo escolar. El reconocimiento de las diferencias entre los sexos, es entendido, a menudo como sinónimo de discriminación, pues se parte de que la institución escolar es democrática y justa (Bonal, 1997).

Por lo anterior, la escuela mixta no ha logrado generar condiciones que aseguren la igualdad entre mujeres y hombres pues el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico. Ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en la actividad pública y concede, en forma oculta, una atención diversa a los hombres y a las mujeres reproduciendo las pautas culturales que asignan mayor valor a lo masculino en detrimento de lo femenino.

La posición de igualdad de oportunidades se postula en educación como una alternativa que contrarresta los efectos de la escuela mixta. Desde esta posición se plantea como

---

<sup>7</sup> Por supuesto que al igual que con otras teorías sociales es necesario analizar la pedagogía crítica con bisturí feminista para detectar, relevar y combatir sus rasgos sexistas.

meta educativa la coeducación, o sea, una escuela con objetivos orientados a la modificación radical de las relaciones interpersonales.

Es en España, donde esta posición tiene una fuerte trayectoria. En países como Reino Unido y Dinamarca (Acker, 1999; Mette, 1992) la igualdad de oportunidades ha seguido una trayectoria similar, aunque con las particularidades provenientes del abanico de feminismos existentes y la estructura social de cada uno de los respectivos países.

Para el logro de la equidad de género en la educación la posición de igualdad de oportunidades, se centra en la noción de derechos igualitarios para mujeres y hombres sustentando que ello se consigue sólo en el momento en que las mujeres puedan acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres.

La igualdad de oportunidades ha sido fuertemente criticada por grupos feministas de corte radical por considerar que ofrece una perspectiva que se adecua a las necesidades de los políticos. Particularmente, en la medida en que establece estrategias viables y objetivos aparentemente factibles con los recursos existentes y porque el análisis que sirve de apoyo a estas iniciativas tiende a centrar los problemas en las mujeres (Arnot, 1992). De estos grupos surge la posición de eliminación del sexismo.

No obstante que presenta en su interior diferentes ramificaciones—provenientes de los feminismos existentes—, el grupo que postula la bandera de la eliminación del sexismo tiene en común su interés por la transformación radical del sistema educativo modificando su base de poder (Weiner y Arnot en Arnot, 1992).

Desde esta posición el problema de las mujeres tiene que ver menos con sus elecciones y más con su opresión ante la dominación masculina en las escuelas. El sistema educativo se considera enmarcado por los intereses y la cultura masculina y por consiguiente como generador del silencio y la marginación de las profesoras y las alumnas en las escuelas. Promueve, por lo tanto, una reflexión crítica sobre las estructuras de poder que sustentan y perpetúan las diferencias y discriminaciones y alerta sobre el peligro de integrar a la mujer a un mundo masculino, sin cuestionarlo y modificarlo previamente (Arnot, 1992).

La diferencia fundamental entre ambas posiciones es la concepción de justicia social y la forma de lograrla. Para la posición de igualdad de oportunidades la justicia social se basa en la libertad individual y se logra mediante la igualdad de acceso a la educación. En la posición eliminación del sexismo la justicia social es equivalente a la eliminación de las barreras estructurales y se lograría tomando medidas para asegurar la igualdad de resultados (Bonal, 1997).

En este debate, especial atención merece la pedagogía de la diferencia sexual como una nueva perspectiva feminista radical sobre la educación. Esta perspectiva surgió en Italia a inicios de los ochenta por obra de la Librería de la Mujeres de Milán y posteriormente de la Comunidad Filosófica Femenina Diótima de la Universidad de Verona. Consiste, esencialmente, en cambiar la sociedad de modo que en ella tenga curso lo que una mujer es y quiere ser, es decir, consiste en la creación de la subjetividad femenina, en la introducción de lo femenino a lo simbólico, en traer al mundo el mundo femenino (Diótima, 1996; Librería de Mujeres de Milán, 1987).

*La política de la diferencia sexual no asume ya como referencia central la discriminación y la injusticia social que sufren las mujeres y en consecuencia ha desplazado su interés desde la lucha de la reivindicación de mayores derechos e igualdad de oportunidades para nuestro sexo, hacia la afirmación de una existencia social libre de las mujeres en un mundo común... De tal modo se ha trastocado el esquema clásico de cierto feminismo que considera esencial la relación hombre/mujer con la finalidad de hacerla más justa y mejor, concibiendo*



*las relaciones entre mujeres como el medio para llegar a ese objetivo*  
(Piusi, 1999a: 277-278).

Efectivamente, una de las características de la pedagogía de la diferencia es que presenta una línea de pensamiento orientada al redescubrimiento y fortalecimiento de las relaciones entre las mujeres como una forma de combatir las estructuras patriarcales. Desde esta posición las mujeres no deben buscar igualarse a los hombres, sino más bien exaltar su condición femenina para combatir cualquier forma de opresión sexista desde la libertad femenina, la cual se conquista y se finca en las relaciones sociales con otras mujeres. Retoman el término *affidamento* (sin traducción en castellano) para denominar las relaciones de fe, fidelidad, confianza y solidaridad entre las mujeres. Para ellas, la política de la diferencia sexual no viene después de alcanzar la igualdad entre los sexos, sino que más bien la sustituye.

En Italia y desde hace algunos años, profesoras de escuelas elementales y de secundaria, educan en la diferencia, marcando con un signo sexuado el signo de la libertad femenina, provocando transformaciones significativas mediante el desplazamiento de la autoridad y de la proyección sobre su sexo (actividades educativas con grupos homogéneos por sexo, aplicación de unidades didácticas para las mujeres, cursos de formación y actualización para las profesoras, sexuación de la lengua y de los contenidos de los programas, etc (Piusi, 1996; 1999b).

Este discurso junto con el que proviene de la posición de eliminación del sexismo no ha tenido ningún impacto en América Latina.

Es el discurso de igualdad de oportunidades inscrito en el feminismo liberal el que se ha propiciado desde los sistemas educativos latinoamericanos. Argentina y Chile son los países que al respecto han generado mayores propuestas. En ambos países el género se ha asumido como uno de los aspectos centrales de la política educativa, con dos rasgos importantes: es planteado como parte de la educación en derechos humanos; es formulado como coeducación y se postula con dos dimensiones: igualdad de oportunidades y eliminación del sexismo (Tovar, 1997a)<sup>8</sup>.

### **Política Pública: Conceptualizaciones**

La política pública es una práctica y un proceso social que está incentivada por la necesidad de reconciliar demandas conflictivas y el establecimiento de incentivos de acción colectiva entre individuos, comunidades, empresas o instituciones públicas (Ruiz cfr Abarca, 2002). Desde la óptica de Oszlak y O Donnell (en Abarca, 2002) es un conglomerado de acciones y omisiones que son manifiestas en una intervención estatal determinada respecto a una cuestión que implicó el interés y la movilidad de actores en la sociedad civil. Ellas denotan las intencionalidades del Estado en un momento y espacio determinados pues refieren a un proceso continuo de toma de decisiones para la resolución de problemas de diferente naturaleza. No son acciones neutrales desprovistas de contenido ideológico ni son el resultado de decisiones unilaterales pues, constituyen una forma particular de gestión del Estado para enfrentar los retos del desarrollo social y de la reproducción ideológica del orden social. En este sentido, las políticas públicas expresan la “lógica social y cultural” que el Estado debe preservar con el objetivo de garantizar la cohesión y el “orden” del sistema social.

<sup>8</sup> En Argentina se creó en 1991 el Programa Nacional de la Promoción de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa a cargo del Ministerio de Cultura y Educación. En Chile hay una Propuesta Curricular Ministerial en la que el tema género está presente en uno de los seis contenidos estipulados así como en los objetivos fundamentales en donde el respeto a la equidad entre los sexos se plantea como un valor a ser internalizado, como un deber ser, un sentido, un acto voluntario (Tovar, 1997a).

Por lo anterior, tres dimensiones caracterizan la formulación de las políticas públicas (Azevedo en Schneckenberg, 2003), a saber:

- Dimensión cognitiva: Relaciona las propuestas innovadoras tanto con el conocimiento técnico-científico, como con las representaciones sociales de los “hacedores de la política” (es decir, con la lectura específica que hacen de la realidad social los dirigentes de un sector, en determinado momento).
- Dimensión instrumental: Implica la búsqueda de metodologías que permitan atacar las causas de los problemas y que, a la vez, articula los datos técnicos con los valores políticos.
- Dimensión normativa. Muestra la relación entre las políticas, los valores y las prácticas culturales y sociales dominantes; articula las políticas al proyecto global que está en curso en la sociedad (así, garantiza que las soluciones pensadas para los problemas, impliquen el respeto y la preservación de los valores vigentes en las relaciones sociales y que se actualizan en las prácticas cotidianas de los individuos y grupos).

De esta manera, las representaciones sociales<sup>9</sup> imperantes acerca de las relaciones entre mujeres y hombres; del *ideal* femenino; de la división sexual del trabajo; de la sexualidad y de los derechos económicos de las mujeres, entre otras, van a estar presentes —a veces de forma sutil y otras no tanto— en las políticas que se formulen para la equidad entre los sexos.

Lo anterior no solo ocurre en el nivel de la formulación sino también en su ejecución. Aunque se formulen políticas basadas en discursos de género de “avanzada”, siempre existirá un desfase entre el nivel discursivo y los resultados que efectivamente se logran alcanzar. Y ello ocurre debido a las interpretaciones —o distorsiones— de las formulaciones globales provenientes tanto del sistema institucional como de la sociedad civil en general.

En síntesis, las formulaciones originales de por sí contienen elementos que responden a lo establecido en el orden social y que están presentes en la dimensión cognitiva, instrumental y normativa de las políticas pero, también en su ejecución, dichas políticas son transformadas producto de la acción de los agentes sociales que intervienen en ellas.

---

<sup>9</sup> Las REPRESENTACIONES SOCIALES constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2003:3).

## La política educativa como política social

Hay políticas públicas cuyo énfasis es el social y por ende son denominadas políticas sociales. Precisamente por lo complejo de lo social, Política social es un término que condensa una serie de posiciones divergentes y convergentes. Para algunos son acciones que el Estado realiza para satisfacer las necesidades de las personas que se suponen demandan respuestas, suposición que no es abarcativa porque no siempre las políticas sociales son formuladas a partir de la lucha social y de la demanda. Un ejemplo claro es la política educativa costarricense.

Otras posiciones las exponen como simples instrumentos del Estado para tranquilizar el conflicto social que se genera a partir de las problemáticas que viven las diferentes personas.

Garretón (2000) relaciona la política social con dos elementos: la ciudadanía y la igualdad entre las personas y la calidad de vida de las mismas desde la diversidad cultural. Por su parte, Martínez (2000) la vincula con las relaciones de poder e intereses entre grupos particulares de la sociedad. Según esta autora, las políticas sociales se han materializado desde diversas formas; ya sea “desde abajo” mediante movilizaciones de los sectores populares y “desde arriba” promovidas por élites de poder o el Estado. Propone que para pensar en la formación y transformación de las políticas sociales se deben visualizar los intereses de los diversos grupos de presión, pero además la influencia nacional e internacional expresadas en agendas.

Reuben (200:108) expone que la Política Social es *“el conjunto de acciones del Estado encaminadas a atender el desequilibrio social originado en la misma dinámica de las relaciones sociales y a mantener la legitimidad de la sociedad permanentemente desafiada y amenazada por la acumulación de iniquidades estructurales y la dinámica histórica”*.

**Cuadro 2**  
**Orientaciones de la Política Social en el contexto del Neoliberalismo y en relación al concepto de ciudadanía**

Orientación de la Política Social	Postulados Principales
1. Política Social con carácter de derecho	<i>El ciudadano (a) no solo tiene el derecho de ser asistido por el Estado en determinadas condiciones adversas, sino que algunos servicios públicos, tales como la salud y la educación, deben ser suministrados por la sociedad de manera equitativa e igualitaria</i>
2. Políticas Sociales asociada con la tendencia de descentralización	<i>La política social originada y ejecutada por las comunidades y para las comunidades</i>
3. Políticas Sociales a partir de la Participación Ciudadana	<i>La definición y puesta de práctica de la política social puede concebirse desde las esferas centralizadas, siempre que en el proceso de su formulación y en el de su ejecución, se parta de las consulta y acción ciudadana</i>
4. Políticas Sociales hacia el “Capital Humano”	<i>Fortalecer las facultades generales de los ciudadanos (as) para el funcionamiento productivo</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Reuben (2000 pp.126-127).

Faleiros (2000) propone que la política social se constituye en un campo fértil para la lucha entre las fuerzas sociales y el contexto capitalista. Es decir, se fundamenta una política social como un espacio de lucha entre las clases populares y la explotación que produce el sistema capitalista. Las políticas sociales no son dádivas del Estado pero tampoco son instrumentos puros del capital.

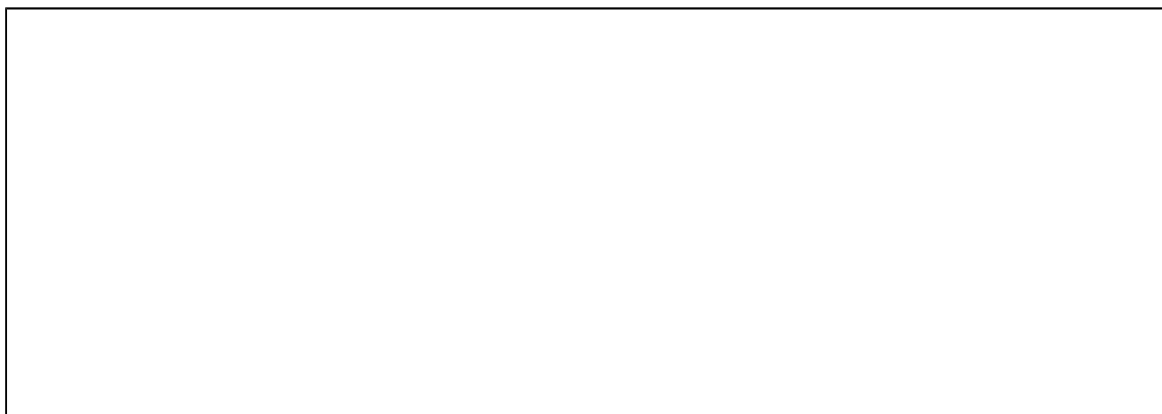
Así, según este autor, la política social posee tres funciones establecidas que permiten realizar una lectura de los intereses de la misma:

**1) Función Ideológica:** *Al mismo tiempo que estigmatiza y controla, oculta de la población las relaciones de los problemas sentidos con el contexto global”* (Faleiros, 2000:47).

El Estado realiza esta función desde diferentes aspectos como es el cambio del discurso pero no su estructura y esto en relación al Enfoque de Derechos Humanos, “esa ideología de la “humanización” de los servicios se manifiesta en el discurso de la “preocupación” con los derechos humanos, con la valorización de la persona, con la igualdad de oportunidades, con el mejoramiento de la calidad de vida, con la deuda externa”.

### **Gráfico 1**

#### **Mecanismos del Estado, de represivos a ideológicos**



Fuente: Elaboración propia con base en Faleiros (2000)

#### **2) Función Económica**

Se contextualiza a la Política Social desde un Estado Capitalista, que históricamente conforme cambia de política económica, así se visualiza la política social. Con el Estado de Bienestar la política social tiene como función económica *subsidiar el consumo o el subconsumo, para estimular la demanda efectiva de los grupos y estratos excluidos del mercado, o de productos específicos, políticamente seleccionados*. Se produce la desmercadorización de los servicios sociales lo que implica la independencia de los mismos del Mercado, es el *“reconocimiento de la ciudadanía social que se articula a la ciudadanía civil y política; las tres resultantes de luchas que han impuesto límites a la expansión del capital”* (Faleiros, 2000:52). Con la implementación del Estado Neoliberal se establece la remercantilización en donde la política social se establece la dependencia al mercado, *“la producción de los beneficios y servicios consume mercancías, los transforma en mercancías, obliga a la compra de mercancías y coloca al ser humano como mercancía”* (Faleiros, 2000:52).

#### **3) Función Social**

Se intenta invertir en la persona, con el fin, de que el capital se expanda. Por esto, según Faleiros, las políticas sociales se fragmentan para responder a las diversas necesidades de las personas, *“las políticas sociales, divididas en sectores, fragmentan, separan los distintos estratos de la clase obrera, adoptando al mismo tiempo un enfoque diferencial para cada uno, según la inserción de éstos en los diferentes modos de producción de una formación social”* (Faleiros, 2000:57).

La política educativa forma parte de un proyecto social amplio; por ende, debe pensarse en una articulación íntima dialéctica con la planificación global que la sociedad construye como su proyecto, y que se realiza por medio de la acción del Estado (Schneckenberg, 2003). En ella subyace una intencionalidad de cambio o de innovación y en este sentido las reformas educativas se presentan como elementos fundamentales en la elaboración de las propuestas.

La política educativa actúa sobre la educación pero no tiene el dominio absoluto sobre ella pues, como práctica social, la educación excede a la escuela y, en consecuencia,

incide en ella, ya que su implementación depende de las relaciones establecidas en la práctica escolar.

La política educativa proyecta la formación de las personas que la sociedad desea perfilar. Sus objetivos son los que definirán qué tipo de individuo y de sociedad se está buscando. Canaliza la educación para fines determinados; “...está cargada de intenciones, y son justamente las intenciones lo que tienen en común todos los tipos de política educativa” (Martins en Schneckenberg, 2003).

## VI. Metodología

La investigación se planteó como un estudio analítico-cualitativo por medio del análisis de contenido del material discursivo de las personas entrevistadas y de la revisión de documentos.

Las personas entrevistadas incluyeron representantes del movimiento feminista y de la academia, funcionarias del INAMU y una funcionaria del MEP.

### Entrevistas realizadas y analizadas

Las autoridades educativas no fueron entrevistadas pues esta actividad fue ejecutada en el proyecto que sirvió de antecedente al actual. En este sentido las entrevistas se focalizaron en las personas del movimiento feminista y de la academia. Ellas son:

1. Marta Solano, Movimiento Feminista, Agenda política de Mujeres, 13 Setiembre, 2005.
2. Margarita Salas, Movimiento de Mujeres, Colectiva por el Derecho a Decidir. Setiembre, 2005.
3. Inés Delgado, Movimiento de Mujeres, Colectiva por el Derecho a Decidir. Setiembre 2005.
4. Mirta González, Universidad de Costa Rica y Centro Interdisciplinario de Investigación en Estudios de la Mujer. Setiembre 2005.
5. Marcela Piedra, Especialista del Área de Gestión de Políticas Públicas para la Equidad de Género, Instituto Nacional de las Mujeres, Mayo del 2005. Agosto 2006
6. Flor Abarca, Universidad Nacional. Setiembre del 2005.
7. Sandra Arauz, Coordinadora del Departamento de Investigación Educativa. Del Ministerio de Educación Pública. Agosto del 2004 (Estas entrevista es objeto de análisis debido al contenido de la misma, aunque se realizó en la ejecución del proyecto anterior).

Entre los documentos que se examinaron están los referidos al debate surgido en occidente acerca de la categoría de género así como lo los que discuten acerca de política educativa y política pública.

El trabajo investigativo se dividió en tres etapas. La primera se destinó al inventario de los documentos pertinentes. La segunda, al análisis de esos documentos y, posteriormente, se elaboraron temas de análisis e instrumentos estructurados para la entrevista de las y los agentes sociales previamente seleccionados y seleccionadas (ver anexo1). La tercera etapa fue la aplicación de las entrevistas y su respectivo análisis. La revisión de documentos y la aplicación inicial de entrevistas proveyó de material de análisis y por tanto retroalimentó las aplicaciones posteriores de entrevistas. En otras palabras, se utilizó el muestro teórico (*theoretical sampling*) propuesto por Glaser y Strauss (1967), lo que implicó decidir —conforme fue realizándose el análisis y

emergiendo la teoría— por donde encauzar la recogida de la información necesaria para establecer nuevas comparaciones (de personas, sucesos, etc.).

### **Estrategia analítica:**

Los textos fueron clasificados según su naturaleza e intenciones. Por ejemplo, las políticas del INAMU se tomaron como referencia y se confrontaban con lo expresado por las personas entrevistadas.

Para el análisis de contenido de los textos resultantes de las entrevistas se realizaron varios pasos:

1. Lectura y categorización provisional de cada uno de los textos de las entrevistas.
2. Análisis inductivo de los textos resultantes de las entrevistas lo cual se realizó por medio de la codificación axial, es decir la desarticulación de los textos por medio de temáticas que fueron surgiendo de la lectura exhaustiva de las mismas. En un inicio se codificaron todos los aspectos según los contenidos que emergieron de los mismos datos. Posteriormente esta codificación se sometió a un proceso de clasificación lo cual implicó decisiones de descarte, fusión y creación de nuevos códigos. Finalmente se agruparon en categorías etiquetadas según su contenido. El cuadro 3 evidencia el resultado final de la categorización.
3. Posteriormente, todos los textos con igual categoría se agruparon indistintamente de quien las señaló (académicas y participantes del movimiento de mujeres de Costa Rica, representantes institucionales) y se procedió a identificar los principales hallazgos, controversias, consensos o disensos, agrupando los resultados según se especifica a continuación.

## **Resultados**

### **1) Relaciones del Estado**

#### **1.1** Relación INAMU- Estado

#### **1.2** Relación Movimiento de Mujeres-Estado

### **2) Estado y Política Estatal**

#### **2.1** *Estado*

##### **2.1.1** Posición y críticas hacia el Estado

#### **2.2** *Política Estatal*

##### **2.2.1** Política pública

##### **2.2.2** Limitaciones de la política pública

##### **2.2.3** Política educativa

##### **2.2.4** Logros y limitaciones de la política educativa

##### **2.2.5** Política con perspectiva de género

### **3) Feminismos**

#### **3.1** Movimiento de mujeres

#### **3.2** Fortalezas y obstáculos del movimiento de mujeres

#### **3.3** Intervención del Feminismo en la Educación

#### **3.4** Avances internacionales y nacionales.

**Cuadro 3**  
**Categorías de Análisis**

<b>1. Género</b>	<b>2.Relaciones del Estado</b>	<b>3. Estado y Política Estatal</b>	<b>4. Feminismos</b>	<b>5. Equidad e Igualdad</b>	<b>6. Educación</b>	<b>7. Propuestas para la equidad de género</b>
Origen del Género	Relación INAMU- Estado	<b>3.1</b> Estado:	Movimiento de mujeres	Equidad e Igualdad	Educación General	Propuestas desde el movimiento
Género Explícito	Relación Movimiento- Estado	Posición y críticas del estado	Fortalezas del movimiento	Igualdad explícita	Sistema Educativo	Propuestas desde la educación
Género Implícito		Posición grupos con poder político	Obstáculos del Movimiento	Equidad Explícita	Logros en el sistema educativo	Papel de las universidades
Mujeres		<b>3.2</b> Política Estatal	Intervención del Feminismo en la Educación	Equidad de Género	Limitaciones en el sistema educativo	Propuestas desde la Academia
Relación Mujeres y Estado		Política pública	Avances Internacionales	Condiciones para la equidad y la Igualdad	Relación educación y religión	Acciones Afirmativas
		Limitaciones de la política pública	Avances Nacionales		Relación organizaciones-y educación	
		Política educativa			Relación organizaciones -Estado	
		Logros de la política educativa			Relación Educación -Estado	
		Limitaciones de la política educativa				
		Política con perspectiva de género				



## **VII. Resultados**

### **Categoría: Relaciones del Estado: Contextualizando el Instituto Nacional de Mujeres (INAMU)**

#### **Marco General**

El Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) se basa en dos fundamentos que rigen todas las acciones y trabajo que realiza:

1. Asesorar y acompañar a las instituciones de la administración pública en la formulación e implementación de políticas y acciones, desde una perspectiva de género.

2. Contribuir con el fortalecimiento del liderazgo y ciudadanía activa de las mujeres, así como de su participación económica, social, política y cultural en condiciones de igualdad con los hombres (INAMU, 2003). Para ello se basa en cinco políticas estratégicas que han marcado su actuación desde 1998, año de su creación. Éstas políticas son:

1) Promover la formulación y aplicación de políticas nacionales, sectoriales e institucionales, regionales y locales municipales para lograr la igualdad y equidad de género, así como mecanismos para garantizar su implementación y la participación de las mujeres en la toma de decisiones (INAMU, 2002:44).

Esta política expresa el marco macrosocial en que se fundamenta el INAMU. Es decir la igualdad y equidad de las mujeres se realiza desde la relación Estado- Sociedad Civil, y por ende se presiona al Estado, por medio de dos polos: A) las luchas y los movimientos de las mujeres con el fin de reivindicar sus intereses, necesidades y derechos, y por otro lado, B) El Instituto como ente rector de acciones para el mejoramiento de la calidad de vida de las mismas.

Así, lo que se intenta es lograr el mejoramiento de la vida de las mujeres, en diversos ámbitos como son: la salud, la educación, la reivindicación de sus derechos políticos y sociales y la erradicación de la violencia, por medio de una serie de convenios que el INAMU ha realizado con diversas instituciones estatales: el Ministerio de Educación (MEP), la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) y el Ministerio de Salud, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), Ministerio de Agricultura y Ganadería (MAG), entre otros.

No obstante, el desarrollo de programas con estas instituciones se realiza en forma fragmentaria y desarticulando cada ámbito en que se desarrollan las mujeres, como veremos en páginas posteriores.

2) Contribuir al empoderamiento individual y colectivo de las mujeres para el ejercicio de sus derechos como ciudadanas y la apropiación, control y acceso de los recursos económicos, sociales, culturales y políticos en el ámbito nacional, regional, local-municipal en condiciones de igualdad y equidad (INAMU, 2002:45).

Entraña esta política la concepción de la mujer como sujeta política y de derechos dentro de una sociedad. Ante esto, el INAMU establece la necesidad de que ésta institución se relacione con las diversas organizaciones que se encuentran alejadas de la intervención estatal, es decir que no participan en el Foro de Mujeres<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> El Foro de Mujeres es una instancia que reúne a diversas organizaciones de mujeres y feministas. Es coordinado por la Ministra de la Condición de la Mujer y esto hace que algunas organizaciones se muestren renuentes a participar pues lo consideran como un espacio con ingerencia estatal.

3) Promoción, protección y vigilancia del cumplimiento de los Derechos Humanos de las mujeres (INAMU, 2002:47).

En ésta política el Instituto Nacional de las Mujeres se fundamenta en la necesidad de contar con mecanismos jurídicos que conlleven a la promulgación y promoción de los derechos de las mujeres.

4) Desarrollo y difusión de conocimientos especializados en género, que contribuyan al cambio paradigmático y cultural que las instituciones y sociedad requieren en procura de la igualdad y equidad entre mujeres y hombres (INAMU, 2002:48).

Con ésta política lo que se desea lograr es la distribución y promoción de información tanto a la población en general como a las instituciones públicas y privadas, con el fin de que se logre un cambio a nivel de las conductas de género que se manifiestan en la sociedad costarricense.

5) Desarrollo y fortalecimiento institucional que permite al INAMU potenciar sus recursos humanos, financieros y materiales garantizando el efectivo y eficaz cumplimiento de las políticas y objetivos institucionales para lograr la igualdad y equidad entre los géneros (INAMU, 2002:49).

Esta política expone la responsabilidad que posee el INAMU con la sociedad y con el Estado en el momento de realizar acciones para el mejoramiento de las condiciones de vida de la mujer y en lo que respecta a la rendición de cuentas.

### **Logros de la creación de un mecanismo nacional**

Se destacan los siguientes logros que se expresan de forma general:

1) El cambio de estructura del Centro de la Mujer y la Familia, para constituirse en el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), en el año 1998, cuya principal función en ese momento fue *“propiciar la participación social, política, económica y cultural de las mujeres y el pleno goce de sus derechos humanos, en condición de igualdad y equidad con los hombres”* (INAMU, 2002:38).

2) La designación o nombramiento de una Ministra de la Condición de la Mujer, que sería la principal responsable de la rectoría del Instituto Nacional de las Mujeres, la cual tiene participación en el Consejo de Gobierno, y esto conlleva a que el Instituto se inserte en el proceso de toma de decisiones dentro del gobierno, lo que promueve la inserción del enfoque de género en las políticas públicas.

3) Relacionado con lo anterior se visualiza la incorporación del enfoque de género en las políticas públicas, desde el Instituto Nacional de las Mujeres, lo que conlleva *“el análisis de género para develar el impacto diferencial de las políticas y leyes, así como en la asignación de recursos, la planificación, evaluación y rendición de cuentas”* (INAMU, 2002:38).

4) Formulación de la *“Política Nacional para la Igualdad y la Equidad de Género”*, desde el Instituto Nacional de las Mujeres y en coordinación con instituciones públicas y organizaciones sociales, la misma se legalizó de acuerdo con el Decreto Ejecutivo 28284, y que posee como fin la inserción del enfoque de género en las instituciones públicas, mediante Planes de Acción Sectoriales.

### **Limitaciones del INAMU**

Según Araya (2006) una de las limitaciones es el nombramiento de la ministra de la Condición de la Mujer dado que el mismo se realiza sin consulta al movimiento de mujeres. Esto produce que su designación responda a intereses partidarios. Según Salas

(2005) otra limitación es que el INAMU es una de las instituciones que tiene menor cantidad de recursos asignados. Ella evidencia la ausencia de una verdadera voluntad política con respecto al tema de género. Expone que el INAMU

*...es un ministerio sin cartera, no tiene las mismas potestades presupuestarias que tienen otros ministerios, y los fondos de INAMU son parte de los fondos de diferentes organizaciones, de diferentes instancias sociales, y con esos fondos sucede algo con Hacienda y Contraloría todos los años, y es que se giran muy tarde y no hay tiempo. De manera que estas organizaciones y entidades no les da tiempo de ejecutar esos fondos, entonces Hacienda retoma los fondos de vuelta y los distribuye en otras organizaciones (Entrevista personal, Salas, 2005).*

Según Delgado (2005) otro obstáculo del INAMU es la confrontación con el Estado ya que éste ha cuestionado fuertemente su papel tanto que se ha empezado un proceso de desintegración de las Oficinas de las mujeres en todos los diferentes ministerios, promoviendo nuevamente un enfoque hacia la familia.

*...el Estado también está muy dividido en cuanto a temas e incluso desde el Instituto Nacional de las Mujeres estamos siendo cuestionadas si debería existir un Instituto de las Mujeres y no un Instituto de la Familia. Desde ahí estás viendo cuál es la posición del Estado si piensa eso y vos has visto en este momento por lo menos en el INA y IMAS, el INA todavía no, pero está en proceso, y en el IMAS ya no existe la Unidad de la Mujer... (Entrevista personal Delgado 2005).*

Durante el período gubernamental 2002-2006, algunos sectores políticos y de la sociedad civil, en particular los conservadores, han abogado por la creación de un Instituto de la Familia dado que, según su criterio, “en todo este proceso se perdió este espacio vital de la sociedad costarricense”. Al respecto, la ministra que fungió en el período 2004-2006 (debido a la separación del cargo de la ministra nombrada para el período 2002-2006) ha asegurado que la familia ha estado contemplada desde la génesis misma del INAMU, por lo que en su gestión se retomarán los programas dirigidos a ella. El rumbo que en este sentido tome la institución es objeto de debate en las organizaciones feministas y en el mismo INAMU. A la fecha, en este debate no se visualiza fórmula de solución. (Araya, 2006).

*...incluso en este momento hay una investida por parte del Estado para que las instituciones tengan más una visión de familia, más que de derechos humanos, y no es que para nada creo que el movimiento esté en contra de la familia, o de la unión y mucho menos en contra del Estado pero esa es la visión desde los fundamentalismos. No se puede trabajar no hay posiciones de negociación, menos de consenso...” (Entrevista personal, Delgado, 2005:9).*

Según Abarca (2005) el Estado está realizando una campaña de deslegitimación en contra del INAMU debido, entre otras, a la influencia de la Conferencia Episcopal en las decisiones del gobierno y en el tema de las mujeres.

*...el INAMU es una institución creada por el Estado, el gobierno de la República, pero está sin presupuesto, las cosas que hacen se arman los escándalos, sacaron los calendarios y les cayó encima la Conferencia Episcopal La misma Ministra, obstaculiza porque dicen que no tiene sensibilidad para trabajar con mujeres...” (Entrevista personal, Abarca, 2005)*

Otro importante obstáculo es que el planteamiento del INAMU en las cinco políticas estratégicas hace explícito el QUÉ y el PARA QUÉ pero no el CÓMO. A pesar de su naturaleza y de la trascendencia de su creación como mecanismo nacional, estas imprecisiones revelan las limitaciones del INAMU para influir en el diseño de las políticas públicas para la equidad de género a partir de su consolidación como un organismo central con capacidad técnica y recursos suficientes Araya (2006).

### **Relación INAMU-Estado**

Las relaciones entre el INAMU y el Estado han estado permeadas por la relación con el movimiento de mujeres. En este se han tomado acuerdos que han repercutido en la institución. Según Solano (2005) el INAMU por su carácter de rector en el tema de las mujeres es quien debe dirigir los recursos dispuestos a este tema y mantener la educación de la población de mujeres, entre otros aspectos.

*... En algunos momentos hubo unión INAMU-movimiento de mujeres de ahí han salido acuerdos importantes que están afectando no al movimiento sino a la marcha de la institución. En otras instituciones como los ministerios o no sé otras instituciones, mucho depende de quién esté a cargo de la institución, si tiene voluntad, si tiene ganas de conversar con la gente, si tiene esa apertura por lo menos de la posibilidad para la asignación de recursos no sé si tiene esa capacidad, pero en realidad es más bien una cuestión del INAMU como ente rector del tema de las mujeres quien debe dirigir los recursos, mantener educación, mantener salud para poder establecer esas comisiones (Entrevista personal, Solano, 2005).*

En este mismo sentido, Salas (2005) expone que el punto de unión entre el estado, el INAMU y las organizaciones de base es el tema de la violencia.

*...el tema de violencia ha sido un punto de mucho anclaje entre el Estado, concretamente entre INAMU y muchas organizaciones de base (Entrevista personal, Salas, 2005).*

No obstante, lo anterior y con relación a la ejecución de las políticas públicas se destaca que aunque el tema de la violencia ha sido promovido con especial interés por parte de Estado, el de género es un tópico abandonado.

*...en el tema de la violencia ha sido fundamental el trabajo del movimiento, para ponerlo en una agenda nacional, una política pública la violencia, que también incidió mucho en lo que es el surgimiento del Instituto Nacional de la Mujer, como instituto y no antes como Centro Mujer y Familia. Pero creo que el tema de género ha tenido poca importancia... (Entrevista personal, Delgado, 2005).*

Por otro lado según la misma entrevistada en el tema de educación el INAMU ha realizado esfuerzos para lograr realizar un convenio con el Ministerio de Educación Pública.

*...desde la parte de la Institución en este momento se ha hecho un gran trabajo con el Ministerio de Educación Pública para trabajar la violencia en el noviazgo y se está trabajando con la comisión de jóvenes. Ellos trabajan sobre esta parte un análisis de lo que son las relaciones entre los géneros entre chicos y chicas, y como atraviesa eso la violencia en los hogares... (Entrevista personal, Delgado, 2005)*

## Relación Movimiento y Estado

En lo que respecta a la relación entre el movimiento de mujeres y el Estado, según Solano (2005), Salas (2005) y Delgado (2005) la posición por parte del movimiento es realizar un trabajo con el Estado. Es decir, existe voluntad para hacer acuerdos, sin embargo destaca que más bien el Estado es quien no desea o tiene la voluntad política para hacerlos, lo que se refleja en los planes de gobierno.

*...desde el Movimiento siempre habrá esa postura y esa voluntad. Ese deseo de que ojala tomen en cuenta las propuestas que se están haciendo, siempre se les propone a los gobiernos, pero no todos tienen apertura para esto (Entrevista personal, Solano, 2005)*

*Nosotras hemos encontrado personas dentro de la comunidad educativa, y dentro del Estado en general, dispuestas a hacer muchísimos de estos temas. En estos momentos la Ministra de Salud tiene una posición sumamente progresista, no se ha opuesto al tema de anticoncepción emergencia en lo más mínimo, y en ese sentido siempre depende de quien es la figura política que está en ese momento y cual es la posición de la figura política. Afortunadamente siempre hay quiebres, y siempre hay partes de la organización que son más progresistas y que son más favorables a los derechos de la equidad de género y que están dispuestos a colaborar, a trabajar, a dialogar, entonces en este sentido yo considero que sí es factible” (Entrevista personal, Salas, 2005).*

*Mirá, no se si unido, yo no creo que el movimiento se deba casar con el Estado... No puede haber una unión igual, equitativa porque las fuerzas, obviamente están dispares, pero sí creo que es importante hacer algunas alianzas con el Estado para que permee efectivamente a la sociedad, aunque también se que el movimiento lo hace desde otros lugares y no sólo pasando por el Estado y es que incluso a veces los pactos con el Estado al ser desde la inequidad salen mal, entonces sí creo que debería haber un balance de fuerzas, pero no tengo una visión desesperanzadora, si creo que debería haber interlocución.*

*...lo veo muy difícil que por lo menos desde el movimiento feminista que tiene otra condición ideológica, se puedan realmente unir las dos posiciones, yo creo que no puedes hacer trabajo si el patriarcado una de los mayores fundamentos que la mujeres tiene hasta en el hogar, cuando la iglesia habla de que su posición con respecto a la mujer y el hombre son diferentes y tiene una posición moral más que de derechos humanos... (Entrevista personal, Delgado, 2005)*

Destacan que el Estado no es una entidad monolítica y dentro de él se reflejan contradicciones y partes con quienes trabajar:

*... Ahora, también se que no es una posición que compartan ciertas partes del movimiento, digamos sí sé que la posición de algunas personas dentro del movimiento de mujeres es que no podemos estar trabajando con estas instancias, porque son instancias reproductoras del sistema patriarcal y porque responde a mandatos estereotipados de roles de género, lo cual es totalmente cierto, sin embargo mi perspectiva personal y la de*

*otras personas del movimiento es que sí es posible hacer trabajos puntuales y que sí es posible hacer alianzas (Entrevista personal, Salas, 2005).*

Esta relación con el Estado según Salas (2005) y Delgado (2005) se puede realizar siempre y cuando existan límites en donde se tenga claro cual es la posición del Estado y con qué fuerzas lucha. En este sentido *es preocupante la posición que está tomando el Estado en la actualidad ...en Latinoamérica, en otros lugares se están desapareciendo los Institutos de las Mujeres, no es una posición sólo de Costa Rica, en Latinoamérica hay una posición de creer que ya las mujeres no necesitamos algo específico...* (Entrevista personal, Delgado, 2005).

## **Categoría Estado y Política Social**

### **Posición y críticas del Estado**

La posición del Estado en contexto neoliberal desde el punto de vista del movimiento de mujeres se visualiza de la siguiente manera:

En primer lugar el tema del género según Solano (2005) el Estado lo ha dejado a un lado y no le toma atención.

*...todo lo que tiene que ver con género, es el manejo que están haciendo lo dejan por un lado, no hay que ponerle atención a eso (Entrevista personal, Solano, 2005).*

En este sentido, Salas (2005), Delgado (2005) y González (2005) exponen que las inversiones en el tema de equidad de género son mínimas y que el tema no es prioridad del gobierno.

*Pero estrictamente hablando lo que el Estado de este país invierte en lograr equidad de género es ridículo, es realmente ridículo, es un presupuesto de nada. Porque además eso es otra de las cosas, uno ve, dónde están las prioridades, donde las personas ponen el dinero. Este país acaba de hacer un préstamo millonario, para inyectarle recursos al Ministerio de Ciencia y Tecnología, eso sí es una prioridad. Cuando uno ve a dónde un país está poniendo los recursos, es donde honestamente puede decir que está poniendo prioridades. (Entrevista personal, Salas 2005).*

*Hay voluntad para realizar cambios básicos, pero probablemente no para invertir recursos, ya muy escasos de por sí (Entrevista personal, González, 2005).*

De la misma forma, se indica que...*hay un gran esfuerzo y muchos recursos humanos y económicos pero hay un problema de relaciones de poder, o sea el poder y el control que ejerce una visión de mundo mecanicista, patriarcal, impide hacer consciente que está en nuestra vida, en la historia, está en la cultura propia, también es multidisciplinaria...* (Abarca, 2005).

*...están pensando que deberían haber acciones específicas para las mujeres cómo vos realmente vas a equilibrar un Estado, las relaciones con el Estado y las mujeres, si creen que las mujeres estamos ya en igualdad de condiciones cuando no lo estamos ni en los accesos a los trabajos, ni en los accesos a la salud (Entrevista personal, Delgado, 2005).*

*...El Estado debe proveer y garantizar a las personas sus derechos, y para mí la política pública debe atravesar y ser de acceso a todas las personas, que no es lo mismo que vos pagas un servicio privado y que para algunas personas esté restringido el acceso y solo las personas que tienen condiciones pueden hacerlo o no, y no importa digamos, no atraviesa la susceptibilidad o los criterios personales de quien tiene que aplicar. (Entrevista personal Delgado, 2005)*

La injerencia o influencia de los grupos con poder político es un aspecto resaltado en la dimensión estatal. Tal es el caso de los grupos conservadores los cuales, como explica Salas (Entrevista personal, 2005) poseen una agenda en la que no toman en cuenta el tema de las mujeres ni tampoco les interesa, un ejemplo de esto es el gobierno de Oscar Arias.

*...el Estado tiene el compromiso de formularlas (políticas públicas con perspectiva de género), el riesgo para mí es poco, porque a veces se nos revierte como la Ley de Violencia. Si bien es fundamental que existan medidas de protección, en ocasiones los mismos agresores aplican medidas de protección o el Patronato de la Infancia utiliza esta ley en contra de las mujeres. Es decir, desde las mismas instancias del Estado se ha revertido la ley de violencia. Creo que también con una política de género si no se tiene mucho cuidado podría ser peligroso y sirve para darle vuelta, es decir, creer que el género es cambiar fuerzas de poder y separar, y esa parte me preocupa (Entrevista personal Delgado, 2005)*

### **Política Pública: Conceptualizaciones**

Para el movimiento de mujeres, el movimiento de mujeres o feministas han establecido las características idóneas para la formulación de la política pública.

*...una política pública va a ser una decisión que tome una entidad estatal para atender un problema importante o fundamental que busque una solución a ese problema que sea clara y precisa con los recursos suficientes para abordar el problema, para buscar la solución, que tome en cuenta las necesidades del grupo meta hacia el que va dirigido, o sea, que no sea una cosa impuesta, tiene que ser participativa y que realmente atienda las necesidades. No es llegar a una comunidad indígena y decir bueno aquí vamos a construir las casas de esta manera o se acabó el sistema que tienen de distribución de tierra y vamos a hacer de esta forma. En ese sentido una política de vivienda, una política agraria no funcionaría pues no corresponde a la realidad del lugar.... tiene que abordar un problema, buscar una solución, tener en cuenta la participación del grupo meta hacia el que va dirigido, tener los recursos suficientes y adecuados para que eso se cumpla, no tiene que quedar en un papel, también que hayan los mecanismos de evaluar el cumplimiento, y la posibilidad también de que la gente tenga los mecanismos para exigir la rendición de cuentas y bueno, obviamente tiene que tomar en cuenta la cuestión de género, las particularidades entre hombres y mujeres en el ejercicio o en la elección que tiene la institución pública (Entrevista personal Solano, 2005).*

*(Una política pública)...es el compromiso ineludible que tiene el Estado de que se cumpla una determinada acción, así sea de carácter obligatorio y de acatamiento obligatorio, que es lo que creo que no ha pasado cuando aquí tenés un compromiso personal...yo creo que la política pública es lo que atraviesa o permea todo el Estado desde sus diferentes instituciones que tienen que ser garantes de los derechos de las personas... (Entrevista personal Delgado, 2005).*

Según Solano (2005) y Delgado (2005) las políticas públicas deberían caracterizarse por:

- 1) Se deben realizar a partir de la prevención y no de los problemas que ya existen.

*...las políticas públicas están muy montadas sobre los problemas que ya existen, debería pensarse en cosas preventivas, en una sociedad más justa, más equitativa, verdad. Donde se valore igual a todas las personas tienen derecho a tener una calidad de vida adecuada que para esto es importante pensar en una perspectiva de género en todas las políticas públicas (Entrevista personal, Solano, 2005)*

- 2) Deben ser consultadas a las mujeres que son el objetivo de la misma y no hacerla autoreferencial desde lo que piensa quien la formula.

*...la forma de hacer política, tal vez una de las características es que tiene que ser consultada, porque yo creo que uno no puede solo desde un escritorio. Yo puedo desde mi profesión tener toda una serie de herramientas que me permitan elaborar un proyecto, pero si vos no consultás directamente a las personas que están interesadas yo creo a veces ese es el riesgo en que se ha caído (...) y creo que la política a veces tiende a hacer eso, que las instituciones piensan que eso es lo que las otras personas esperan, con una visión muy autoreferencial y para mí algunos programas están permeados de eso, que creo que igual son importantes, yo no diría que no sirven, pero sí creo que se requiere más que se refleje la voz de la mujeres, que se le haga consulta a las mujeres, que se le pregunte lo que ellas piensan. (Entrevista personal Delgado, 2005)*

En conclusión, las políticas sociales se encuentran fragmentadas y el hecho de que no surgen de la lucha social generan un distanciamiento con la satisfacción de las necesidades y con el verdadero mejoramiento de la calidad de vida de las personas, ya que generalmente las políticas sociales se generan desde las clases dominantes y sus percepciones sobre las necesidades de las personas, es decir, descontextualizada y deshistorizada y no como debe ser, desde las mismas personas.

### **Limitaciones de las Políticas Públicas**

Según Solano (Entrevista personal ,2005) las políticas públicas dirigidas hacia las mujeres no están impactando en la vida cotidiana de ellas, sino que responden a una cuestión específica y reducida de los problemas de las mujeres. Es decir, se colocan como superficiales.

*...a las mujeres les están llegando políticas públicas que realmente le significan un cambio en su vida, porque hay algunas cuestiones que tienen el INA, IMAS, INAMU pero eso es para grupos muy pequeños de mujeres y en realidad para condiciones de riesgo, de pobreza, como les llaman, las políticas es cierto que son una prioridad, pero no deberían ser sólo para ellas, hay otras personas que también necesitan, por decir algo, si hay algunas políticas para las madres adolescentes, es importante, pero es poco significativo lo que se está haciendo... (Entrevista personal, Solano, 2005).*

Por otro lado Salas (2005) expone que no existe coherencia entre la formulación, aprobación y la ejecución de las políticas, es decir, puede ser que las mismas sí parten de



las necesidades prioritarias de las mujeres pero su implementación se aleja de los propósitos con los que nació.

*Yo creo que políticas específicas algunas de ellas sí se han hecho tomado en cuenta las necesidades de las mujeres, la Ley de la Violencia. El problema de estas políticas es que muchas veces su formulación original y lo que fue aprobado al final son dos cosas muy distintas, y una aún más distinta es lo que se implementa* (Entrevista personal Salas, 2005)

Se suma a lo demás que no existe una difusión de información dirigida a las personas a las cuales va dirigida la política por lo que muchas mujeres no conocen realmente el alcance y beneficios de las mismas.

*Entonces esas políticas públicas, muchas de ellas, ni siquiera están siendo aprovechadas en todo su potencial en muchos casos por falta de discusión. Yo creo que sí, creo que sí se ha traído la voz de las mujeres a muchas de estas políticas. No necesariamente se ha logrado en el proceso de negociación y en el proceso de implementación final no necesariamente se ha logrado que esto se mantenga y que los requerimientos originales se mantengan* (Entrevista personal Salas, 2005)

### **Política Educativa: Conceptualizaciones**

Son muchos los actores que intervienen en el diseño de la política educativa (sindicatos, élites, iglesia católica, entre otros) no obstante, no todas las fuerzas o instancias intervinientes han logrado permear el proceso (por ejemplo del tema de discapacidad y de género que en la formulación de la Política Educativa Hacia el siglo XXI no quedan explícitos).

Además el Ministerio de Educación Pública, como órgano ejecutor no ha logrado desligarse de una serie de estereotipos que aún se encuentran en las diferentes instancias, por ejemplo, se realiza una reflexión sobre los planes de estudio de las escuelas primarias en cuanto la temática de género y se introducen algunas modificaciones pero no se ha logrado capacitar y reflexionar con el personal docente sobre estos temas, por lo que a pesar de los cambios, se siguen reproduciendo los estereotipos de género (currículum oculto).

Por eso es que una de las principales limitaciones tanto de las políticas educativas en general y de la política Educativa Hacia el siglo XXI es que no profundiza y deja de lado el tema de género.

Sin embargo, se han establecido logros a nivel de las políticas educativas como “...el consenso sobre la necesidad de la igualdad educativa entre hombres y mujeres, sin embargo este no llega a concretarse específicamente sobre todo porque no lleva a un cambio en el cual las mujeres asumen nuevos retos pero los hombres no se integran a las responsabilidades domésticas” (Entrevista personal, González, 2005).

### **Política Educativa Hacia el Siglo XXI**

La Política Educativa hacia el Siglo XXI, fue aprobada en el año de 1994, por el Consejo Superior de Educación, en la Administración de José María Figueres Olsen. Es así como el

contexto internacional y nacional se constituyen en los antecedentes de la creación de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI.

En el plano internacional esta política responde a cambios que, en ese momento, se están produciendo en tres ámbitos: el económico, el ecológico y el científico- tecnológico.

En el aspecto económico, se fundamenta una política económica globalizada y de libre flujo de capitales entre los diferentes países, por ende se centra en la competitividad de los mismos para ingresar en el mercado internacional (Chavarría, 1998).

Así, la educación se convierte en el instrumento fundamental para que el país se inserte en esta economía, por medio de la formación técnica y especializada de las personas.

En el ámbito ecológico, se presenta la unión necesaria entre los aspectos económicos y los ecológicos, promoviendo un desarrollo sostenible, de tal forma que el país avance y cuide de los recursos naturales.

La dimensión científico-tecnológica introduce las nuevas tecnologías de información que marcan un giro a la educación.

Estos tres factores produjeron consecuencias en la educación, pues hasta ese momento las políticas educativas poseían una visión a corto plazo y por esto el avance en el ámbito de la educación se constituía como mínimo, la calidad de la misma disminuía por zonas del país y su metodología se proyectaba en una relación vertical docente-estudiante. (Chavarría, 1998).

La influencia de las potencias internacionales sobre las políticas nacionales se expresa claramente en la formulación de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y específicamente por medio de sus aspectos contextuales (Martínez, 2000):

1. En el sentido social, se centra en la disminución de las diferencias existentes entre las zonas rurales y urbanas, así como entre los sectores donde existe mayor concentración de la pobreza, además de otros aspectos como es la diversidad cultural, social (incluido el aspecto de género), étnico.

Estos aspectos han sido retomados por la UNESCO la cual declara la importancia de incluir en una política educativa el tema de la diversidad, expone que *“la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de decisiones de las semejanzas e interdependencias entre todos los seres humanos”* (UNESCO citado por Hevia, 2003:2).

2. En el aspecto económico, se observa desde dos puntos centrales la formación de las personas: desde su función de recursos humanos que permitan la profundización del país en el mercado internacional y con esto lograr o impulsar un desarrollo sostenible.

En este aspecto, según mi criterio, manifiesta el marco neoliberal y globalizador de la política educativa en tanto el objetivo primordial es el crecimiento de la economía capitalista de tal forma que la educación se convierta en instrumento para que el país se inserte en el mercado, que es la entidad que rige el desarrollo del mismo.

Así, la política educativa debe responder a ese marco en el que la educación se dirige a formar personas competitivas dentro de un mercado que demanda formación técnica (que

implica la incorporación de las nuevas tecnologías, el aprendizaje del idioma inglés), por consecuencia esta competencia técnica conlleva a una educación que expande más la desigualdad, en el sentido de que distancia entre aquellas personas que por sus condiciones económicas y sociales acceden a centros educativos con mejores recursos que otros.

La Política Educativa Hacia el Siglo XXI posee desafíos y objetivos, los cuales se presentan en el cuadro 4:

**Cuadro 4**  
**Desafíos y Objetivos de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI**

<b>Política Educativa Hacia el Siglo XXI</b>	
<b>Desafíos</b>	<b>Objetivos</b>
1. Destinar los instrumentos y recursos más fuertes donde están los más débiles.	1. Sociales: Cerrar las brechas existentes entre la calidad de la educación que reciben los estudiantes de las áreas urbanas y rurales y eliminar la diferenciación entre las instituciones educativas de las áreas urbanas marginales y no marginales.
2. Aumentar el acervo cognitivo de los costarricenses, mediante el fortalecimiento de los planes y programas de estudio y del desarrollo del pensamiento.	2. Económicos: Formar recursos humanos que eleven la competitividad del país, necesaria para triunfar en los mercados internacionales.
3. Eliminar del sistema en general y de la educación en particular, elementos que generen desigualdades basadas en las diferencias de género, o de cualquier otra naturaleza.	3. Culturales: Fortalecer valores fundamentales que se han ido perdiendo con el pasar del tiempo. Estimular el respeto por la diversidad cultural, social y étnica.
4. Inculcar desde temprana edad, las consideraciones de orden ético y la responsabilidad ambiental, desde la óptica del desarrollo sostenible, enfatizando en la responsabilidad individual y colectiva con las actuales y futuras generaciones.	Fortalecer la educación técnica y científica a la par de la deportiva y la cultural, como forma de estimular el desarrollo integral de los sujetos de los estudiantes.
5. Eliminar el facilismo del “más o menos” o “pobrecito” como criterio educativo y sustituirlo por el estudio riguroso, la excelencia y el disfrute del aprendizaje y del conocimiento.	Hacer conciencia a los individuos a cerca del compromiso que tienen con las futuras generaciones, procurando un desarrollo sostenible económico y social en armonía con la naturaleza y el entorno en general.

Fuente: Elaboración propia con base en Doryan et al (1998:82-83)

La Política Educativa Hacia el Siglo XXI, se fundamenta en tres dimensiones (Doryan et al . 1998).

**1) La Ética del Desarrollo** que implica la observación de los factores que intervienen en las condiciones del país, se basa en cuatro aspectos que son interdependientes entre sí: el humano, ambiental, económico y social (en el ámbito social se integra el político).

1.1 *Sostenibilidad del Recurso Humano*: éste aspecto se relaciona con la *movilidad social*, es decir el objetivo del mismo es disminuir las desigualdades sociales que se expresan en la sociedad costarricense.

1.2 *Sostenibilidad Ambiental*: que se relaciona con la concientización de las personas hacia el uso razonable de los recursos naturales y biodiversidad y sobre las consecuencias que eso puede ocasionar en el ambiente.

1.3 *Sostenibilidad Económica y Productiva*: en la que por medio del fortalecimiento de la economía y de la producción se logrará el mejoramiento de la calidad de vida.

1.4 *Sostenibilidad Social y Política*: Estos se basan en la concepción de un sujeto que posee derechos y deberes y de trabajar en forma colectiva.

**2) La Política Social**, que su objetivo principal es responder a las demandas sociales sobre educación, para mejorar las condiciones nacionales y poder insertarse en el contexto internacional, y para lograr necesita responder a cuatro retos en que fundamentará la ética del desarrollo:

2.1 **Reto Social**: Se basa en la necesidad de que la educación se convierta en instrumento de ascenso social, y a la misma vez fomente la participación de la sociedad civil en la solución de las problemáticas.

2.2 **Reto Económico**: *“la educación debe formar recursos humanos capaces de elevar la competitividad y eficiencia del país para asegurar su éxito en los mercados internacionales”* (Doryan et al, 1998:84).

2.3 **Reto Ambiental**: Es la promulgación de una política basada en el desarrollo sostenible (relación entre condiciones económicas y ecológicas).

2.4 **Reto Ético**: *“fortalecer aquellos valores y actitudes que le den a lo económico y a lo social un sentido altruista, inspirador, incorruptible y humanista”* (Doryan et al, 1998:85).

**3) Marco Jurídico**, la política educativa Hacia el Siglo XXI, se fundamenta en la Constitución Política, la Ley Fundamental de Educación y los aspectos que exponga el Consejo Superior de Educación.

Así, según lo planteado por la misma política, estas tres dimensiones son interdependientes y enmarcan a la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, como se demuestra en el Gráfico 2.

## **Gráfico 2**

### **Las Dimensiones de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI**

Fuente: Elaboración propia con base en Doryan et al (1998).

#### **Logros de la Política Educativa**

Cabe resaltar que el anterior acápite es una síntesis de lo estipulado en la propia política. A continuación, se expondrán las consideraciones de las feministas y académicas acerca de la misma.

**1)** Según Salas (Entrevista personal, 2005) en lo que respecta al ámbito educativo se han realizado mejoras en cuanto a las condiciones y no por tanto en los contenidos, es decir, en el sistema educativo se ha dado la inclusión en cuanto a la matrícula pero no en lo que respecta al currículo escolar.

*Se ha logrado quizás más acceso de niñas mujeres al sistema educativo, se ha logrado que ingresen más niñas al sistema educativo y que permanezcan en el sistema educativo, en algunos de los programas complementarios, y en ese sentido se ha logrado que más niñas participen en ese tipo de programa (Entrevista personal, Salas, 2005)*

**2)** *Se han realizado capacitaciones en el tema de currículum oculto, con el proyecto de inserción paritaria de hombres y mujeres en la educación técnica, (...) esta realizando una investigación sobre nichos de carrera, (...) una comisión interinstitucional en la cual está el INA, para ver cuáles son los lineamientos, ya se está trabajando también en lo que*

*es los programas de estudio, eso es por otra parte, pero yo creo que lo más importante que se está haciendo es que se está haciendo la “Política de Igualdad y Equidad de género” en el Ministerio de Educación Pública, que se inició el trabajo el año pasado... (Entrevista personal, Piedra, 2005).*

**3)** Según Arauz (Entrevista personal, 2004) en lo que implica la Política Educativa Hacia el Siglo XXI se han realizado evaluaciones y se han extraído programas importantes como lo es PROMECUM o en el tema de la educación ambiental.

*...hemos hecho evaluaciones de algunos programas emblemáticos de esa política educativa, como por ejemplo el PROMECUN ... escuelas de atención prioritaria en zonas urbano – marginales, que es un proyecto que se definió conjuntamente con las áreas prioritarias que dan MIDEPLAN, entonces es un proyecto que nace con la política educativa hacia el siglo XXI, está, bueno se concretan las acciones específicas hacia lo que es educación ambiental, o sea, para citarte que hay proyectos muy específicos ... (Entrevista personal, Arauz, 2004).*

*(Política Educativa Hacia el Siglo XXI)...no, no, esas son de las acciones que están ahí y quedaron como invisibles aunque, la política sí lo menciona, sí menciona que se va a proponer que en el sistema educativo se van a erradicar todo tipo de discriminaciones, y menciona género y menciona etnia creo también, claro que en ese momento el mismo concepto de atención a la diversidad no lo teníamos muy a la mano y entonces se peca de omisión, a la hora de decir cuáles sí, cuáles no... (Entrevista personal, Arauz, 2004)*

### **Limitaciones de la política educativa**

**1)** Según Salas (2005) no se han logrado avances en el tema de los contenidos del currículum ya que no se ha logrado promover una visión más equitativa de género, por lo que no se está desarrollando una conciencia de género.

*... yo creo que el currículum no necesariamente ha sido modificado para promover una visión más equitativa de género, y esa es la parte en la que haría falta una política pública...Pero a nivel de los contenidos como que la educación se esté dirigiendo a generar más conciencia de género? Yo creo que no... Entonces a nivel de contenidos yo creo que hay una falla enorme, todavía no hay ese modelaje desde el sistema educativo de promover realmente la equidad de género en el sistema educativo del país (Entrevista personal, Salas, 2005).*

**2)** En este mismo sentido se destaca que no se ha logrado la transversalidad del género en las clases escolares. Según Piedra (2005) no existen las herramientas suficientes para lograr esto.

*Exactamente, de cómo transversar género en el aula, en el salón de clase, porque aunque sean muy sensibles, aunque sí lo quieran hacer a veces no tiene las herramientas para... entonces eso es lo que más se ha establecido que es importante. (Piedra, 2005:13).*

*Dentro del Ministerio no ha habido una preocupación en el sentido de capacitar a mandos medios incluso a niveles altos de la jerarquía en lo que es la formulación de las políticas públicas, y en este caso las políticas educativas... (Entrevista personal, Arauz, 2004).*

3) No se divulga la política educativa hacia el siglo XXI, no existe interés, no se concreta la misma. En este sentido *...falta de planificación a largo y a mediano plazo, de lo que tenemos que hacer; o sea, ese ordenamiento que tenemos que hacer de las actividades, proyectos, programas, cosas, para lograr hacer cosas y hacer las cosas cómo deben ser y además poder evaluarlas, poder estar constantemente realimentando y poder así conseguir los objetivos educativos que perseguimos. Esa planificación a largo plazo nos hace mucha falta* (Entrevista personal, Arauz, 2004).

4) Esto mismo lo expone Arce (2005) quien indica que no existe una integración de los insumos, no hay una sola visión de la política y por ende no hay comunicación verdadera entre las diferentes instancias y espacios por lo que conlleva a una duplicidad de funciones y una desorganización de las actividades.

*... que no ha existido una integración de los insumos que ya existen, una revisión de ellos, y una visión de una sola política digamos, desde educación, no hay sientio yo comunicación verdadera entre las diferentes instancias y espacios para socializar, de manera que se pueda hacer un plan que abarque a las instancias, y que a les demande una actuación de acuerdo su competencia, entonces a veces lo que yo sientio que existe es una duplicidad de cosas como que varias oficinas están trabajando en lo mismo pero que no se comunican, entonces hay un desperdicio de esfuerzos institucional y hay un desgaste y un impacto que no ... yo pienso que el Ministerio debería aglutinar los esfuerzos que tiene ahí mismo ...* (Entrevista personal, Arce, 2005)

### **Política con perspectiva de género**

Las entrevistadas Solano (Entrevista personal ,2005), Salas (Entrevista personal ,2005) destacan la viabilidad de formular políticas con perspectiva de género, pero para esto se necesita que exista voluntad política, *...tiene que ser un gobierno – por ejemplo – que tenga una visión de una sociedad equitativa de igualdad de oportunidades, influyentes en cuanto a mujeres, a personas con diferentes condiciones* (Solano, 2005).

Por otro lado, es importante formular la política a partir de lo que piensan las personas, a quienes van dirigidas, saber e investigar cuáles son sus demandas, necesidades pero sólo se logra a partir de la voluntad política del gobierno.

*...una de las condiciones para crearla es que sea una política en la cuál las diferentes partes tengamos posibilidad de trabajar con igual margen de que nuestras decisiones y nuestra participación sean igualmente vinculantes. Que no sea una política que se genere y en la cual unos sectores tienen voto y otros sectores solo tienen voz.* (Entrevista personal, Salas, 2005)

*... que la política efectivamente tenga una perspectiva de equidad de género, una política pública sobre equidad de género en educación, no puede excluir el tema de educación para la sexualidad, no puede excluir el tema de trabajar doble alternativa de género, no puede excluir ninguno de estos temas, y en ese sentido es una política que va a topar con tremenda oposición y va ser muy difícil de aprobar* (Entrevista personal Salas, 2005).



Es importante que exista transparencia y mecanismos de toma de decisión claros, instancias específicas... *debería ser una política que sea específica para distintos niveles, digamos ya los contenidos... que sea una propuesta educativa, que sea científica, que sea laica y que sea en el marco de los derechos humanos. (...) el INAMU necesariamente tendría que ser el ente rector, porque el INAMU a nivel técnico es quien debe tener la palabra en tema de género en este país, entonces INAMU tendría que ser ente rector en esta política. INAMU también podría coordinar con el Ministerio de Educación Pública y se podría abrir a otros sectores, pero para mí una de las consideraciones esenciales es esa...* (Entrevista personal, Salas, 2005).

González (Entrevista personal, 2005) complementa este con la necesidad de la evaluación y del monitoreo por instancias externas y Piedra (Entrevista personal, 2005) expone que en cuanto a la metodología es importante la capacitación de docentes, con padres, madres y estudiantes.

*Es viable como lo han demostrado los cambios electorales, especialmente las cuotas, que es un buen inicio. En educación es muy viable siempre y cuando se quede en la igualdad de oportunidades en este ámbito, sin cambiar aspectos centrales como la maternidad, sexualidad y derecho a decidir independientemente por parte de las mujeres.*

*Los aspectos más difíciles se refieren a salud sexual y reproductiva, derechos laborales y recreación y deporte* (Entrevista personal, González, 2005)

*Capacitación de docentes va como yo te decía, es en varias partes, la política para tener la directriz, tenerlo más claro y ahí sí en cierta medida cuando ya la sensibilización no funciona ya es como la obligatoriedad; después está obviamente la capacitación y la entrega de materiales, en general a los docentes, para que tengan material y puedan aplicarlo y luego está el trabajo con padres, madres y el estudiantado* (Entrevista personal, Piedra, 2005).

## **Categoría: Feminismos**

### **Movimiento de Mujeres**

El tema de movimientos de mujeres es complejo, y para empezar a trabajarlo es necesario que se distinga entre movimiento de mujeres y movimiento feminista. Es por ello que se presenta cuadro 5:

**Cuadro 5**  
**Diferenciación entre Movimientos Feministas y Movimientos de Mujeres**

<b>Características</b>	<b>Movimientos Feministas</b>	<b>Movimiento de Mujeres</b>
Fines	Cambios para un futuro mejor tanto de mujeres y hombres, es decir, en general	Búsqueda de cambios que mejoren la condición y/o posición de las <b>mujeres</b> en la Sociedad
Objetivos	Creación de Identidades Cuestionamiento de la vida cotidiana	Según la autora, los objetivos entre ambos movimientos son

	<p>Confluencia de intereses comunes Desafío del sistema político-social y transformación social</p>	<p>semejantes.</p>
--	---	--------------------

Fuente: Elaboración propia con base en Innocenti (2001): 51.

En este sentido, la mayoría de las entrevistadas coincidieron que en Costa Rica las agrupaciones que existen se denominan movimientos de mujeres. Solano (2005), Salas (2005) y Delgado (2005) expusieron que los temas que trabaja principalmente el movimiento de mujeres son): tema de la violencia, los derechos sexuales y reproductivos, la participación política y temas económicos y sociales, la pobreza, el tema de feminización de la pobreza, el tema de hogares uniparentales.

*También...hay preocupaciones en torno al TLC, y a las consecuencias que eso va a traer para las mujeres, todo el modelo económico, político y todo lo que ese tratado implica, también es una preocupación para muchas partes del movimiento* (Entrevista personal, Salas, 2005).

En cuanto a las definiciones las entrevistadas (Salas 2005) destacaron que el movimiento es heterogéneo lo cual no se ve como limitación, sin embargo han existido tensiones internas ya que está compuesto por diversas manifestaciones: organizaciones, personas de las academias, ONGs de personas de empresa privada inclusive, hay muchas personas además que apoyan al movimiento aunque no necesariamente participen directamente en actividades de incidencia política, entre otros.

Parte de las entrevistadas que no pertenecen al movimiento manifestaron que *...el grupo feminista que nosotros hemos venido observando dentro de algunos procesos, son los radicales, extremistas, es como cuando nació el leninismo, una cosa así, a eso es a lo que me refiero, es algo político, como un grupo una entidad política, que está ahí y que sigue luchando por sus líneas pero que son radicales...* (Entrevista personal, Fernández, 2004).

A continuación se establece un cuadro con las principales fortalezas y limitaciones que exponen las entrevistadas sobre el movimiento de mujeres.

**Cuadro 6**  
**Principales fortalezas y limitaciones del movimiento de mujeres**

<b>Fortalezas</b>	<b>Limitaciones</b>
-Creación de <b>vías legales</b> (Ley contra la violencia doméstica, la Ley de Paternidad Responsable) a partir del trabajo de cabildeo.	-Las trabas políticas para la aprobación de leyes y proyectos dirigidos a las mujeres y la presión y hostigamiento en contra del INAMU, obstaculiza su trabajo.
-Obstáculo a la publicación de las <b>guías de educación sexual</b> realizadas por la Editorial Católica, que implicaban un retroceso conforme al nivel de información que ya se había logrado que fuera aceptado para niños, niñas y adolescentes; las guías promovían tonos muy estereotipados.	- El tema de género se encuentra satanizado y produce animosidad, lo que limita la conciencia crítica y social sobre lo que esta pasando con las mujeres actualmente. <b>El tema de inequidad de género</b> se mantiene en particular a nivel económico. Cuando vemos las tasas de desempleo entre hombres y mujeres, cuando vemos las tasas de ingresos salariales entre hombres y mujeres, vemos que todavía los patrones de género siguen manteniéndose en este país.
-La <b>heterogeneidad</b> el hecho de estar integradas en diferentes organizaciones, diferentes expresiones, personas independientes y sino sólo hay una mirada histórica como dicen por ahí un poco añejas, las mujeres jóvenes han venido a plantear temas, a decir, bueno también tenemos una mirada de lo que está pasado, desde todo punto de vista sector reproductivo, violencia, en el asunto este económico, lo que sobre todo se refiere al TLC.	La misma <b>heterogeneidad</b> no permite un dialogo claro y conciso que permita la unión en determinados contextos o coyunturas.
	- La ausencia de trabajo por parte del movimiento con las mujeres que no se encuentran en espacios públicos con la mujer común y corriente.

Fuente: Elaboración propia con base en Salas (2005) Delgado (2005), Abarca (2005):

## **Intervención del feminismo en la educación**

Gran parte de las entrevistadas (Piedra, 2005, Solano 2005, Delgado 2005, Salas 2005 (entrevista personales) así como documentos del INAMU (2002) coinciden en que la intervención del feminismo en la educación ha obtenido diversos logros:

1) La realización de un Plan de Acción con 21 acciones, en donde el objetivo del mismo es el mejoramiento de la calidad de los servicios que brinda el Ministerio de Educación Pública con el fin de mejorar las relaciones laborales que se establecen en el mismo. Este Plan de Acción, se realizó en coordinación entre el Instituto Nacional de las Mujeres y el Ministerio de Educación Pública.

2) Producción de los libros de texto de la Serie Hacia el Siglo XXI, ya que constituyeron el principal antecedente de la inserción del enfoque de género desde el Ministerio de Educación.

En este momento lo que se está trabajando es el sistema de currículum oculto que es la prioridad en general

*... bueno los documentos están en primaria y secundaria y la idea es trabajar primaria y secundaria, pero en este momento por un tema de presupuesto se está trabajando prácticamente primaria en capacitación sobre currículum oculto, pero nuestra prioridad sería primaria y secundaria (Entrevista personal, Piedra, 2005).*

3) La implementación del proyecto “Construcción de una Cultura de Equidad de Género en las Escuelas Líderes”, que realizó el MEP en los años 1999 hasta 2002, y su fin era identificar y analizar prácticas sexistas mediante un diagnóstico en las aulas.

4) La creación del Sistema Nacional de Educación Técnica (SINETEC), y la Comisión Nacional de la Mujer en la Educación Técnica, que poseen como objetivo la capacitación de las mujeres con el fin de que se inserten en carreras técnicas no tradicionales y actuales.

5) La presentación del I Informe sobre el Estado de la Igualdad y la Equidad de género en la Universidad de Costa Rica, en el año 2001, y es un logro de las Unidades de Estudios de la Mujer y equidad de género como un impulso en un cambio en la formación universitaria.

6) La Implementación de la Educación para la Sexualidad en el proceso educativo, por medio del Programa Amor Joven, en el año de 1998, en donde éste se proponía que los niños, niñas y personas adolescentes comprendieran su derecho a una educación de la sexualidad desde un ejercicio sano y responsable.

*...el tema tanto de las guías sexuales que son fundamentales en la educación como también creo yo que – en los setentas o principios de los ochentas – cuando se criticaba el uso del Paco y Lola famoso ahí que estaban diciendo Mamá amasa la masa y el marido lee, más actual sería que mamá cocina y él ve televisión, entonces eso fue una de las críticas importantes creo que ya no se utiliza el texto se fue eliminando... (Entrevista personal, Solano, 2005)*

El programa Amor Joven contribuyó a trabajar muchísimo con el sector de educadores y educadoras, porque francamente además son una de las instancias formadoras primarias digamos en última instancia hay montones de publicaciones... (Entrevista personal Salas, 2005).

7) El desarrollo del Plan de Capacitación: “Pedagogía de la Sexualidad en el Ministerio de Educación Pública”, que capacitó sobre el tema de la enseñanza de la sexualidad a “*personal docente, técnico y administrativo de las Direcciones Regionales Educativas del Ministerio de Educación Pública de Desamparados, San Carlos, Puntarenas, Limón y Cartago, así como equipos PROMECUM y unidocentes indígenas*” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2002:42).

*...Creo que sobre todo el movimiento se ha permitido trabajar más desde la educación informal en términos de ir a las escuelas, ir a las comunidades, el Instituto Nacional de las Mujeres ha hecho una gran alianza con el MEP sobre todo en violencia que es lo más conozco, pero te hablo más desde la parte institucional, desconozco si se han hecho otras iniciativas del movimiento para trabajar con las escuelas, realmente no conozco, pero sí nosotras como nuestro tema es más sobre derechos sexuales y reproductivos nos metimos más en lo que era la Educación para la Sexualidad, entonces desde ahí sí creemos que el enfoque de género y de derechos humanos es vital y que desde las escuelas debemos educar y dar información a los jóvenes sobre como se relacionan... (Entrevista personal, Delgado, 2005)*

### **Avances Internacionales en lo que respecta a género**

En este tema se destacan dos aportes (Solano 2005 y Delgado 2005): las conferencias internacionales invocan a la inclusión con perspectiva de género como condición para el financiamiento de programas. Segundo la campaña internacional, una convención que se está haciendo sobre todo fuertemente en la parte de Suramérica, que está integrando países de Latinoamérica, sobre los derechos sexuales y derechos reproductivos.

*...las conferencias internacionales, ahora por ejemplo para dar un financiamiento piden que haya una perspectiva de género, no siempre se cumple, pero al menos sirve para que digan el eje de las mujeres tienen que estar por algún lado (Entrevista personal Solano, 2005).*

*... hay una campaña internacional, una convención que se está haciendo sobre todo fuertemente en la parte de Suramérica, que está integrando países de Latinoamérica, sobre una campaña o una convención sobre los derechos sexuales y derechos reproductivos (Entrevista personal Delgado, 2005)*

**Cuadro 7**  
**Avances Nacionales en lo que respecta a género**

<p><b>1.</b> La creación de la Liga Feminista, en los años veinte y que lograron la obtención del voto, para posteriormente luchar por la participación política y con la <b>Ley de Igualdad real</b>, se establece el sistema de las cuotas de participación política.</p>
<p><b>2.</b> A nivel legislativo como la <b>Ley contra el acoso sexual, la Ley contra la violencia doméstica</b>, algunas <b>legislaciones</b>, la aprobación de algunas convenciones, como la Convención para erradicar toda forma de violencia contra la mujer, la Convención contra eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer.</p>
<p><b>3.</b> El cambio de estructuras mentales, ya se habla de derechos de las mujeres, de género, de derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, equidad de género. El movimiento de mujeres se ha dedicado a <b>sacar esos temas a lo público</b> y a plantear una y otra vez de que lo <b>personal es político</b>, y de que no podemos permitir que ese tipo de conflictos entre comillas familiares, que implican violencia para las mujeres, que implican ausencia de derechos y violación a sus derechos, se continúen manejando en el ámbito privado.</p>
<p><b>4.</b> La <b>creación del INAMU</b>, es un logro muy grande, una lucha muy grande que tuvo que dar el movimiento de mujeres en este país, porque en realidad en muchos países lo que existe es el Centro de Mujer y Familia, son centros familiares, no un Instituto Nacional de las Mujeres.</p>
<p><b>5.</b> La producción de materiales didácticos e intelectuales. El <b>lenguaje inclusivo en documentos</b>, a la hora de hablar, eso ha sido fundamental, permear esa parte y yo creo que lo que más ha servido es las labores de capacitación que desde las instituciones se ha hecho de poder <b>capacitar y sensibilizar al personal</b> de las <b>diferentes instituciones</b> para poder trabajar lo que es la equidad, los derechos humanos, yo creo que se ha permeado...</p>
<p><b>6.</b> La matrícula en el sistema educativo está prácticamente de manera equivalente.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Solano (2005), Salas (2005), Delgado (2005) y Piedra (2005).

## VIII. Conclusiones

Si la política pública es conceptualizada como la acción del Estado para tranquilizar el conflicto social que se genera a partir de las problemáticas que viven las diferentes personas y grupos, sin procurar transformaciones reales en las condiciones que generan esas problemáticas, no es posible que un Estado Patriarcal promueva verdaderas políticas para la igualdad entre mujeres y hombres.

Hay que recordar que la atención a la mujer es un fenómeno del siglo XX. La consideración del género en las políticas públicas comenzó a recibir atención con las conferencias internacionales sobre la mujer (1975, 1985 y 1995) y las conferencias mundiales sobre temas específicos como salud, medio ambiente, población y desarrollo social, donde la consideración de la problemática de la mujer fue imprescindible. Estas conferencias, todas auspiciadas por las Naciones Unidas, fueron resultado de una movilización global por parte de las mujeres, tanto aquellas en países industrializados como en los países en desarrollo (Stromquist, 2006).

En Costa Rica, la creación de un mecanismo nacional (INAMU) así como la emisión de diferentes leyes y reglamentos, representan un avance significativo en materia de igualdad entre las mujeres y los hombres, sin embargo, la evidencia empírica muestra una serie de patrones que reflejan poca voluntad por parte del Estado hacia transformaciones sociales profundas.

Como institución, el Estado ha sido tradicionalmente machista, dominado por hombres y orientado hacia temáticas que rara vez problematizan las condiciones de la mujer. El diseño de las políticas públicas está, por tanto, basado en las representaciones sociales de los hombres acerca de lo que es lo masculino, lo femenino y lo que es permitido para las mujeres. De ahí que estas políticas mantienen una distancia en cuanto a modificar las tareas domésticas, la salud sexual y reproductiva de las mujeres, la maternidad como la condición máxima para toda mujer y las diferencias salariales que se sustentan en la representación del hombre como el asalariado principal de la familia y las mujeres como fuentes secundarias, para mencionar sólo algunas de las áreas que generan mayor controversia y por tanto mayor silencio por parte del Estado.

Por lo anterior no es de extrañar que las personas entrevistadas hayan señalado que el género, desde la óptica estatal, en ocasiones se *satanice*. Su inclusión en las políticas demanda un abordaje que exige trascender los enfoques tradicionales centrados en familia y en grupos vulnerables. Es decir, todo apunta a que género significa para el Estado, una tarea residual, casi marginal debido a que su tratamiento ha estado ligado a otras categorías, en particular a la de pobreza y así, de esta manera, desde su óptica el género no refiere a todas las mujeres sino a sectores de ellas. Con esto no solo se fragmenta el sujeto político del feminismo (todas las mujeres) sino que además se desvirtúa o desvía la dimensión política del género.

El feminismo como acción política pretende socavar una de las distinciones más poderosas y profundas derivadas del pensamiento y sociedad occidental: la separación de lo público y lo privado, áreas que subsecuentemente se ligan, la primera con lo objetivo y la segunda

con lo personal y lo subjetivo. De igual manera, el género como herramienta analítica, significa, entre otros:

- Lo tradicionalmente considerado privado se transforma en público (por ejemplo, la violencia intrafamiliar).
- La visibilización de las relaciones familiares y el ejercicio del poder en el ámbito familiar.
- La discusión y reflexión acerca de las vivencias personales, de las relaciones afectivas, la sexualidad, las distintas opciones sexuales y de los derechos reproductivos.
- La construcción de nuevas formas de masculinidad y feminidad atravesada por el respeto a la diferencia y la diversidad

Las políticas públicas, por tanto, desde una perspectiva de género deberían tener múltiples objetivos: superación de las asimetrías en la distribución de los recursos sociales, en la posición social y en la influencia cultural y política así como la superación de la división entre los deberes y derechos de las mujeres y los hombres. De igual manera, una transformación de las transacciones socio-culturales diarias que coadyuven en la construcción de mentalidades sobre las formas múltiples y flexibles que de feminidad y masculinidad circulan en el medio social.

Es imprescindible una transformación en los presupuestos del Estado con el fin de superar el carácter simbólico de las políticas públicas, es decir aquellas políticas que sirven para demostrar el reconocimiento público del problema pero que se caracterizan por poca especificidad ejecutiva al no identificar las entidades responsables de llevar a cabo la acción, no presentar un cronograma de actividades, no presentar los posibles recursos necesarios para la ejecución. De ahí que se le denominen políticas simbólicas (Edelman, en Stromquist, 2006), pues en realidad son respuestas terapéuticas a la sociedad y a los grupos que presionan pero no poseen mucha fuerza.

## **IX. Recomendaciones**

La consideración del género en las políticas públicas en principio debería apuntar hacia la igualdad entre mujeres y hombres. Para lograrlo no basta con que las mujeres puedan acceder en igualdad de condiciones a los ámbitos tradicionalmente considerados masculinos. Se requiere la transformación del conjunto de normas sociales y la transformación del género por medio de la fusión de los valores, de las actitudes y de las prácticas históricamente atribuibles a las mujeres y a los hombres. Es decir, se requiere la supresión de las representaciones sociales de género.

Lo anterior equivaldría no a la supresión de la diferencia, sino más bien a que ésta —sea de sexo, cultura, de raza, color, de lengua, de religión— deje de ser la base sobre la que se funda y legitima una jerarquía de poder y así, de esta forma, pasar al reconocimiento de los rasgos constitutivos de la diferencia como rasgos que presentan un gran valor para la vida de la colectividad, portadores de un principio de renovación o renegociación social que los hace deseables por si mismos (Subirats, 1998).



Así concebida, la igualdad significa el proceso que garantiza el acceso de las mujeres y los hombres a un conjunto de saberes, habilidades y destrezas que les permiten estar en mejores y más iguales condiciones de vida (en el plano político, cultural, económico y social). Significa educar en la diferencia y desde la diferencia para validar las características humanas (ternura, deseo, solidaridad y raciocinio-lógico, entre otras) como expresiones del mismo sustrato, no exclusivas de ninguno de los sexos y necesarias para la supervivencia humana, en general

En síntesis, una política educativa con perspectiva de género sería aquella que busca impactar el sistema educativo formal desde adentro (es decir a sí mismo) y así de esta manera impactar los otros puntos del sistema social. Para ello es necesaria la concreción de los siguientes componentes claves (Stromquist, 2006):

- La provisión de programas de educación preescolar y aprendizaje temprano, conjuntamente con servicios de nutrición y salud, a fin de asegurar que el desarrollo inicial del niño o de la niña, y para permitir que las adolescentes y las mujeres sean liberadas de tareas de cuidado infantil;
- El uso de libros y guías curriculares que no-sexistas y anti-sexistas en su contenido;
- La formación inicial y la capacitación en servicio de los maestros y las maestras en el área de género y la atención paralela a la condición de los maestros/maestras como profesionales, especialmente en cuestiones de salarios y reconocimientos en su carrera docente.
- La aplicación de prácticas de enseñanza que promuevan interacciones entre docentes y estudiantes que demuestran sensibilidad al género.
- La aplicación de prácticas de interacción entre alumnos que contribuyen a crear relaciones democráticas, dialógicas e igualitarias entre ambos sexos.
- El uso de conocimientos nuevos y contestatarios de modo que la enseñanza atañe tópicos tales como identidad, igualdad, derechos humanos, sexualidad, la educación sexual, y nociones de masculinidad y feminidad; y
- El fomento de la selección de campos de estudio a nivel post-secundario que van contra los estereotipos sexuales tradicionales.
- La redefinición del ámbito del poder y como éste se ejerce dentro de la sociedad y dentro del sistema educativo. Esto con el fin de transformar las relaciones de poder.
- El reconocimiento de distintas opciones sexuales.
- El reconocimiento de distintas formas de familia.

## **X. Limitaciones / Aciertos**

Este proyecto se presentó para ser ejecutado durante el año 2005 y el año 2006. No obstante no se previó que el pleno cumplimiento de los objetivos requería un período mayor del que se propuso en forma inicial. En efecto, el objetivo 1 pretendía evidenciar el debate de la categoría de género y la revisión inicial arrojó que dicho debate teórico se ha dado fundamentalmente en Europa y Estados Unidos, siendo que en América Latina la categoría no ha concitado los intereses de las personas que la trabajan. Si bien esto en si mismo no es una limitación, llegar a esta conclusión demandó fuertes dosis de tiempo y energía.

El cumplimiento del objetivo 2 demandó mayor tiempo del previsto debido a la poca, dificultosa o nula disponibilidad de informantes claves. Por ejemplo, hubo entrevistas que se concretaron dos meses después de que fueron solicitadas y otras, una vez que se concretaban, se redireccionaban, es decir, algunas personas señalaban su preferencia de que se les enviara por correo y tener tiempo de “meditar las respuestas”. Algunas cumplieron con el compromiso de devolver las respuestas y otras no. Esta última situación se presentó, particularmente en el sector de las mujeres y académicas feministas. Esta dificultad se superó por medio de la solicitud y aprobación de una prórroga para el año 2007.

Asimismo, en forma inicial en uno de los objetivos se había considerado analizar el Estado Costarricense desde la conformación de las políticas públicas y aunque el inventario de materiales bibliográficos fue bastante satisfactorio, el mismo permitió observar que este objetivo se alejaba de la naturaleza del proyecto, por lo que, se procedió a su eliminación. La tarea no fue infructuosa pues parte de este material bibliográfico y su respectivo análisis contribuyeron con el cumplimiento del objetivo 1 (incluido en este informe).

Los temas de los textos de las entrevistas emergieron posteriores a una lectura reiterada de los mismos. Los temas explícitos fueron evidentes desde un inicio, sin embargo la concatenación de temas (latentes y explícitos) es una actividad que requirió de grandes dosis de tiempo pues implica un “ir y venir” entre los datos mismos. No obstante, hay que advertir que esto es precisamente una de las riquezas del análisis cualitativo en tanto hay una mayor y mejor aproximación a los significados sociales. Por tanto no se señala propiamente como limitación sino como una dimensión de la investigación cualitativa que debe ser tomada en cuenta en la programación de proyectos de investigación con este enfoque.

Es importante resaltar que un acierto significativo fue la contratación de las horas estudiante. La asistente Sonia Angulo efectuó un excelente trabajo. Su desempeño se caracterizó por la puntualidad, responsabilidad y análisis crítico. De igual manera, el apoyo de la Dirección (Dra. Ana Lupita Chaves) y el personal administrativo del INIE constituyeron un insumo significativo para la finalización exitosa del presente proyecto.

## **XI. Presupuesto**

Se adjunta hoja de presupuesto.

## Referencias bibliográficas

- Abarca Allan (2002). "Las Políticas Públicas como perspectiva de Análisis". En: **Revista de Ciencias Sociales. N° 97**. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica. Pág. 95-103.
- Abarca, F. (1996). **Hacia una educación para una vida sin violencia. Una propuesta metodológica pedagógica**. Tesis de Licenciatura en sociología. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Acker, S. (1995) **Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo**. Madrid, España: Narcea.
- Alfei, B., Crespo, G., Sigal, V. (1991). **Las carreras profesionales. Hombres y mujeres en el mercado de trabajo**. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Mar de Plata.
- Anderson, J., Herencia, C. (1983). **La imagen de la mujer y del varón en los textos escolares peruanos**. París, Francia: UNESCO.
- Arauz, S. (1997). **Efectos del género en los patrones de retroalimentación en el aula: Estudio observacional de niños y niñas de IV y VI grados de una escuela pública**. San Pedro, Costa Rica: Universidad de Costa Rica Estudios de Posgrado en Psicología.
- Araya, S (2006) "El género en la acción estatal en Costa Rica: Una mirada desde las políticas educativas". En Stromquist, Nelly. **La construcción del género en las políticas públicas educativas: Perspectivas comparadas desde América Latina**. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arnot, M. (1992). ¿La época del igualitarismo? **La política y las prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido**. En Ballarin, D (ed.). Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar. Granada, España: Universidad de Granada.
- Belausteguigoitia, M., Mingo, A. (1999). Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y educación. En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. **Género prófugos. Feminismo y educación**. México- Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. (1997). **Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuesta de intervención**. Barcelona, España: GRAÓ.
- Bonder, G. (1993). **La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa**. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Bonder, G. (1994a). Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. **Revista Iberoamericana de Educación (6)** 9-48.
- Bonder, G., (1994b). **Igualdad de oportunidades para la mujer. Un desafío a la educación latinoamericana**. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.
- Bonder, G., Kantor, D. (1993). **Igualdad de oportunidades. Haciendo campaña con la comunidad educativa**. Buenos Aires, Argentina: Centro de Estudios de la Mujer.
- Bonder, G., Morgade, G. (1993). **Educando a mujeres y varones para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación de docentes**. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Cultura.
- Bourdieu, P. (1984). **La distinción. Criterio y bases sociales del gusto**. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). **La dominación masculina**. Barcelona, España: Anagrama.

- Brullet, C., Subirats, M. (1988). **"Rosa y azul". La transmisión de los sexos en la escuela mixta.** Madrid, España: Instituto de la Mujer.
- Butler, J. (1990). Subjects of Sex/Gender/Desire. En Gender Trouble: **Feminism and the Subversion of Identity.** New York: Routledge.
- Connell, R. (1991). The State, Gender and Sexual Politics: Theory and Appraisal. En Davis, K., Leijenaar, M., Oldersma, J. (ed). **The Gender of Power.** London: Sage.
- Connell, R. (1999). Comentario sobre "Confounding Gender" de Hawkesworth. **Debate Feminista, 20** (10) 70-75.
- Chavarría Soledad & otros (1998). **La Política Educativa Hacia el Siglo XXI: Propuestas y realizaciones.** Ministerio de Educación Pública. San José. Costa Rica.
- De Barbieri, T. (1996). Certezas y Malos Entendidos sobre la Categoría Género en Guzmán, L., Pacheco, G. **Estudios Básicos de Derechos Humanos IV.** San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- De Lauretis, T (1991). La tecnología del género. En Ramos, C. **El género en perspectiva. De la dominación a la representación múltiple.** México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Diótima (1996). **Traer el mundo al mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual.** Barcelona, España: ICARIA.
- Doryan Eduardo & otros (1998). "Marco Conceptual de la Política Educativa". En: **La Política Educativa hacia el siglo XXI: sus bases conceptuales.** Ministerio de Educación. San José. Costa Rica.
- Ellsworth, E. (1999) ¿Por qué esto no parece empoderante? En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. **Género prófugos. Feminismo y educación.** México- Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Faleiros Vicente (2000). Las funciones de la Política Social en el Capitalismo. En: **La Política Social Hoy.** Editorial Cortez. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social. Sao Paulo. Brasil. Pág. 43-70.
- Fischel, A. (1994). Estado liberal y discriminación sexista en Costa Rica. **Revista de Ciencias Sociales** (65) 25-37.
- Foucault, M. (1998). **Historia de la Sexualidad .Tomo II El uso de los placeres.** México: Siglo XXI.
- Garretón Manuel (2000). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. En: **Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad.** Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica. Pág. 131-142.
- Giroux, H. (1985, julio-diciembre). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. **Cuadernos Políticos** (44) 36-65.
- Giroux, H. (1997). **Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas.** Barcelona, España: Paidós.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). **The Discovery of Grounded Theory.** Chicago: Aldine Publishing Company.
- González, M. (1987). **Sexismo y educación escolar en Costa Rica.** Madrid, España, Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral.
- González, M. (1990). **El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana.** Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- González, M. (1992). Cuestionar lo incuestionable, el sexismo en el proceso educativo. En Colegio Universitario de Cayey. **Hacia un currículo no sexista. Integración de los estudios de la mujer y el género en los cursos introductorios de español, inglés y ciencias sociales en la UPR.** Cayey, Puerto Rico: Pro Mujer.
- Gore, J. (1996). **Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad.** Madrid, España. Morata.
- Harding, S. (1996). **Ciencia y Feminismo.** Madrid, España: Morata.
- Hawkesworth, M (1999a). Confundir el género (Confounding Gender). **Debate Feminista, 20** (10) 3-47.
- Hawkesworth, M. (1999b). Respuesta a McKenna y Kessler, Smith, Scott y Connell: interrogar el género. **Debate Feminista, 20** (10) 76-83.
- Hevia Ricardo & otros (2003). Ponencia: "Las Políticas Educativas frente a la diversidad cultural: Perspectivas de la educación intercultural". En: **Seminario Internacional Reformas Curriculares en los noventa y construcción de la ciudadanía.** UNESCO. Santiago. Chile.
- Innocenti Cinzia (2001). **Políticas Públicas orientadas a las mujeres y Equidad de Género en El Salvador 1994-1999.** Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Sociología para optar al grado de Magister Scientiae en Sociología con mención en Política Social. Sistema de Estudios de Posgrado. Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica. Pág. 1-18, 43-61.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2002). **Agenda y Metas Institucionales: 2002-2006. Igualdad, Equidad de Género y Derechos Humanos de las Mujeres.** Ministra de la Condición de la Mujer. San José. Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2002). **Segundo y Tercer Informe del Estado de Costa Rica a la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer.** Abril 1998-Mayo 2002. San José. Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003). **Información General.** Ministra de la Condición de la Mujer. San José. Costa Rica.
- Lamas, M. (comp.). (1996). **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.** México: Programa Universitario de Estudios del Género.
- Lather, P. (1999). ¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador. En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. **Género prófugos. Feminismo y educación.** México-Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Librería de mujeres de Milán (1987). **No creas tener derechos.** España: AURYN. Traducción (1991) de María Cinta Montagut Sancho.
- Martínez Juliana (2000). Luces y sombras: Formación y transformación de las políticas sociales en América Latina. **Cuadernos de Ciencias Sociales. N° 117.** FLACSO. Costa Rica.
- McKenna, W., Kessler, S. (1999) Comentarios y respuestas a Confounding Gender de Hawkesworth ¿Quién necesita la teoría del género? **Debate Feminista, 20** (10) 49-53.
- McLaren, P. (1997). **Pedagogía crítica y cultura depredadora.** Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Mette, A. (1992) ¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de escuelas mixtas parte de una

- solución? En Ballarin, D (ed.). **Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar**. Granada, España: Universidad de Granada.
- Michel, A. (1987). **Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares**. Barcelona, España: Editorial Los Dones.
- Micheli, B., Edwards, M. (1995). Discriminación de género en la escuela media. **Revista Latinoamericana de Educación y Política La Piragua**, (10) 62-71.
- Morgade, G. (1990). **El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria**. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Mosconi, N. (1998). **Diferencia de sexos y relación con el saber**. Buenos Aires,
- Orner, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación liberadora. En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. **Género prófugos. Feminismo y educación**. México- Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Piussi, A. (1999a) La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia En Belausteguigoitia, M., Mingo, A. **Género prófugos. Feminismo y educación**. México- Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Piussi, A. (1999b). Más allá de la igualdad. En Lomas, C (comp.). **¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación**. Barcelona, España: Paidós.
- Puleo, A., (1997). **Algunas reflexiones sobre género y persona**. En Alario, T., García, C. *Persona, Género y Educación*. Salamanca, España: Amarú.
- Reuben Sergio (2000). Política social, bienestar y ejercicio del poder. En: **Política Social: Vínculo entre Estado y Sociedad**. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José. Costa Rica. Pág. 96- 129
- Ritzer, G. (1997). **Teoría Sociológica Contemporánea**. México: Mcgraw-Hill.
- Rodríguez, E. (1995). La profesionalización del docente: Implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación** (9) 125-162.
- Rubin, G (1975) "The Traffic in Women: Notes on the Political Economy " of Sex. Traducción al castellano en 1986: El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. En Lamas, M (1996). **El género: la construcción cultural de la diferencia sexual**. México: Programa Universitario de Estudios del Género.
- Scott, J.(1999). Comentario sobre "Confounding Gender" de Hawkesworth. **Debate Feminista**, 20 (10). 65-69.
- Schneckenberg, Marisa (2003) **La implementación del PROEM (Programa Expansión, Mejora e Innovación en la Enseñanza Media) como política educativa en la práctica de la gestión escolar**. Argentina: IIPE-UNESCO.
- Sharrat, S. (1993). Feminismo y Ciencia. Una relación problemática. **Cuadernos de Ciencias Sociales**, 65.
- Smith, S. (1999). Comentario sobre "Confounding Gender" de Hawkesworth. **Debate Feminista**, 20 (10) 55-63.
- Sobrino, E. (1987). **Las ideologías pedagógicas**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.
- Stromquist, N. (2006). Stromquist, Nelly. **La construcción del género en las políticas públicas educativas: Perspectivas comparadas desde América Latina**. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

- Stromquist, N. (1996). **Gender and Democracy in Education in Latin American**. Nueva York, USA: Working Group on Educational Reform.
- Stromquist, N. (1995). Educación y equidad en la América Latina. **Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, II** (121) 181-191.
- Subirats, M. (1994 setiembre-diciembre). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. **Revista Iberoamericana de Educación** (6) 49-75.
- Subirats, M. (1998). **Con diferencia: las mujeres frente al reto de la autonomía**. Barcelona , España: Icaria.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Lomas, C (comp.). **¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación**. Barcelona, España: Paidós.
- Sullerot, E. (1979). **El hecho femenino: ¿qué es ser mujer?**. Barcelona: Argos Vergara.
- Touraine, A. (1998). **Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tovar, T (1997a). ¿Quién le pone el género a la escuela? Criterios para adoptar una política de género en la educación. En Téllez, F(ed.). **Análisis de políticas: Documentos sobre problemas educacionales de América Latina** Santiago, Chile: CIDE.
- Tovar, T. (1997b). **Las mujeres están queriendo igualarse. Género en la escuela**. Lima, Perú: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.
- Valdés, X. (1998). Itinerario de una propuesta educativa de género. En Van Dan, A., Ooijens, J., Peter, G. (ed.). **Educación popular en América Latina**. La Haya, Holanda: Centro para el Estudio de la Educación en Países en Vía de Desarrollo.

## **ANEXO 1: Guías de Entrevista**



Entrevista Marcela Piedra Instituto Nacional de las Mujeres

1. Fecha de Entrevista
2. Nombre y puesto de la persona entrevistada
3. ¿Cuál es la concepción de equidad, igualdad y género que posee el Instituto Nacional de las Mujeres?
4. ¿Cuáles son las principales políticas de género que se realizan o que se proyectan realizar?
5. ¿Cuáles son los logros que ha realizado el Instituto Nacional de las Mujeres con respecto al sector educación?
6. ¿Cuáles son las acciones que se han coordinado o se coordinan con el Ministerio de Educación?
7. Con respecto a los módulos para aplicación a primaria y secundaria ¿Por qué no sean distribuido?

Guía de Entrevista para mujeres y académicas feministas

**Nombre:**

**Organización y puesto:**

**Fecha de la entrevista:**

1. ¿Según su opinión, en este país existe un movimiento de mujeres? ¿Es un bloque homogéneo? ¿Qué sectores se pueden identificar? ¿Con cuál sector se identifica usted (VALORAR MUY BIEN HACER ESTA PREGUNTA SI AL INICIO O AL FINAL O INFERIRLA DEL RELATO)
2. ¿Puede usted decirme cuáles son las principales preocupaciones y acciones del movimiento de mujeres?
3. ¿Cuáles han sido los principales logros o éxitos de este movimiento?
4. ¿Podría decirme usted cómo surge en este país el interés en cuestiones de género? ¿Qué fuerzas o influencias nacionales o internacionales puede Ud. identificar para explicar este interés?
5. ¿Sabe usted si en educación se ha manifestado y concretado un interés por abordar el género? ¿Cuáles razones explican esta ausencia o presencia?
6. ¿Se ha interesado el movimiento de mujeres en el género en la educación? En caso positivo ¿De qué forma? ¿Logros? ¿Obstáculos? En caso negativo ¿Por qué no?
7. ¿EXISTEN VÍNCULOS ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL MOVIMIENTO DE MUJERES PARA TRABAJAR UNIDAMENTE EN CUESTIONES DE GÉNERO? ¿QUÉ EJEMPLOS DE ORGANIZACIONES DEL MOVIMIENTO DE MUJERES PODRÍA UD. MENCIONAR? ¿CON QUÉ PERSONAS SE HA TRABAJADO EN LAS ONGS O GRUPOS DE BASE? EXISTE UNA COORDINACIÓN ENTRE EL ESTADO EN GENERAL Y EL MOVIMIENTO DE MUJERES?
8. ¿EXISTEN VÍNCULOS ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y LA ACADEMIA UNIVERSITARIA PARA TRABAJAR MÁS COORDINADAMENTE EN CUESTIONES DE GÉNERO? ¿CON QUÉ UNIVERSIDADES SE HA TRABAJADO? ¿CON CUÁLES PERSONAS EN TALES UNIVERSIDADES?
9. Desde su punto de vista, ¿Cuáles son los principales logros de las actuales políticas educativas para construir la igualdad entre las mujeres y los hombres? Cómo se expresan estos logros: ¿En cambio de actitudes? ¿En las estadísticas?
10. ¿Qué entiende Ud. por género?
11. ¿Cómo definiría Ud. los conceptos de igualdad y equidad? En su opinión, ¿Cuál concepto es más importante? ¿Cuáles serían las razones fundamentales por tal preferencia? ¿Qué condiciones se requiere para alcanzar la equidad o la igualdad (o ambas)?
12. ¿Cómo definiría usted el concepto de política pública?
13. ¿En su opinión cuáles deberían ser las características de una política pública con perspectiva de género? ¿Cuál sería su definición? Características de los programas y proyectos para satisfacer las necesidades y situaciones particulares de las mujeres.
14. ¿Es viable la formulación de políticas públicas con perspectiva de género? ¿Qué se requiere para que sea viable? ¿Según usted, en qué sectores habría mayor viabilidad? ¿En educación? ¿En salud? ¿En todos?
15. Según usted existe voluntad política para la asignación de recursos que impulsen programas y proyectos para la inclusión de género? (general y educación)

16. En su opinión ¿Cuáles son los problemas de mayor importancia en cuanto a la condición de las niñas en el sistema educativo? ¿Y en cuanto a la condición de los hombres?
17. Podría Ud. mencionar que se está haciendo en cuanto:
- La revisión de los textos escolares para eliminar los estereotipos sexuales o para lograr textos escolares que no sean sexistas.
  - La capacitación de las nuevas maestras y maestros y aquellos y aquellas que ya están en servicio en cuanto a la comprensión de cómo el género funciona en la sociedad y en la escuela.
  - La capacitación de los docentes en cuanto a técnicas de aprendizaje sensibles al género.
  - ¿Qué sugerencias daría para que se de lo anterior?

## **ANEXO 2: Publicaciones**

Publicado en: Stromquist, Nelly (2006). **La construcción del género en las políticas públicas educativas: Perspectivas comparadas desde América Latina**. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

## El género en la acción estatal: Una mirada desde las políticas educativas<sup>11</sup>

### Presentación

Pensar acerca del género significa la reflexión acerca de las relaciones entre hombres y mujeres, entre las mismas mujeres y entre los mismos hombres. Es decir, el género alude a las relaciones sociales, a las construcciones sociales de la femeneidad y la masculinidad y a la asimetría de poder como la principal característica de estas relaciones revelando que, en esta construcción, las diferencias entre los sexos se transforman en desigualdades sociales, económicas y políticas.

Una de las vías para la superación de estas desigualdades es la política pública la cual, debido a su carácter, se ubica en el ámbito estatal. Este escrito pretende evidenciar la acción estatal costarricense en materia de género y más particularmente la acción desplegada desde la política educativa.

Al derivar de la acción estatal, la política educativa está en relación con la estructura de poder y es por ello que influencia y es influenciada por diversas fuerzas de acción política. Según sean las características del momento histórico y espacial, la magnitud de estas fuerzas y la conjugación de ellas, variarán. Esto explica el diferente protagonismo de los gremios del magisterio; del movimiento de mujeres; de la Iglesia Católica; los organismos internacionales y demás fuerzas actuantes. No obstante, es posible identificar cinco fuentes en las que se inspira la política educativa costarricense: La Constitución Política; la Ley Fundamental de Educación (N° 2160 del 25 de setiembre de 1957); el Plan de Desarrollo Educativo; La Política Educativa Hacia el Siglo XXI y el Programa político del gobierno en ejercicio.

La Constitución Política ordena los artículos relacionados con la educación en el Título VII denominado "La Educación y la Cultura", el cual, no contiene referencias específicas al género lo que es explicado por el año de su promulgación (1949).

---

<sup>11</sup> Proyecto de investigación del Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica. A su vez, la investigación formó parte de una red de investigación acerca de las políticas educativas para la equidad de género en América Latina, la cual fue coordinada por la Dra. Nelly P. Stromquist (Rossier School of Education, University of Southern California).

La Ley Fundamental de Educación se caracteriza por estar redactada en un lenguaje androcéntrico y por no tener referencias específicas al género. Si bien estos aspectos son explicables por el contexto histórico en que se promulgó, la ley sí ha experimentado una serie de reformas<sup>12</sup> pero ninguna con relación a las mujeres y al género. Es decir, pese a su importancia en el sector educativo, en cuanto a género, esta ley se mantiene sin transformaciones.

El Plan Nacional de Desarrollo Educativo se ejecuta desde 1972 (MEP, 1973) y está considerado como la primera política educativa costarricense (Paniagua, 2002). Hay que advertir que no existe en él un reconocimiento específico de la situación de las niñas y las adolescentes y en menor medida de aspectos relacionados con el género. Sin embargo, en el planteamiento de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, actual política educativa que rige en el país, sí encontramos una alusión específica.

*Se continuará el esfuerzo de eliminar del sistema en general y de la educación en particular, elementos que generen discriminación basados en razones de género o de cualquier otra naturaleza (MEP, 1994:15).*

Según nuestro criterio, la anterior mención al género está vinculada al contexto en el que surge la Política Educativa Hacia el Siglo XXI pues además de ser el esfuerzo más concreto de una política educativa, nace en la década del 90 la cual, a su vez, se caracterizó por la proliferación de planteamientos y programas vinculados con el género.

### **La inclusión del género en la política pública**

El estado costarricense es signatario de las distintas convenciones e instrumentos internacionales que favorecen el respeto y la consolidación de los derechos de las mujeres. Si bien esto no se ha traducido en el establecimiento de mecanismos que aseguren el fiel cumplimiento de las estipulaciones de dichos instrumentos, el país ha asistido a la revisión y la promulgación de leyes nacionales que, a su vez, han visibilizado aspectos relacionados con su particularidad y con la necesidad de procurar la igualdad entre mujeres y hombres.

Desde la misma Constitución Política se proclama la no discriminación y el derecho de todas las personas a no ser sometidas a tratamientos crueles ni degradantes (artículo 33 y 40, respectivamente). Establece, además, la obligación del Estado de procurar el mayor bienestar a todos los habitantes del país (artículo 50), particularmente a las mujeres

<sup>12</sup> La última reforma se aprobó el 13 de enero del 2004. Los artículos reformados fueron el N° 8 (gratuidad de la Educación General Básica tanto en los sistemas educativos formales como en la educación abierta), N° 26 (programas de formación profesional y de adiestramiento para educadores) y el N° 28 referido a la educación especial (La Gaceta N° 111, 8 de junio del 2004).

madres y a sus hijos e hijas (artículos 51 y 55), especialmente en lo que respecta al trabajo y la educación.

En consonancia con los nuevos requerimientos del lenguaje no sexista, dos artículos de la Constitución Política fueron reformados: el artículo 20 que rezaba: "Todo hombre es libre en la República...", y ahora dice: "Toda persona es libre en la República...", y el artículo 33 que decía "Todo hombre es igual ante la ley y no podrá hacerse discriminación alguna contraria a la dignidad humana", ahora dice "Toda persona es igual ante la ley..."

En la década del 90 la promulgación de leyes representó un avance significativo del Estado con respecto a la formulación y explicitación de los derechos de las mujeres: Ley de creación de la Delegación de la Mujer (1990); la de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (1990), la de la Defensoría de la Mujer en la Defensoría de los Habitantes (1993), la Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia (1995), la Ley contra la Violencia Doméstica (1996), el Código de la Niñez y la Adolescencia (1997), la Ley General de Protección a la Madre Adolescente (1997), el Reglamento sobre Salud Sexual y Reproductiva (1999) y la Ley de Paternidad Responsable (2001).

En la actualidad (2004) hay un gran debate legislativo por el proyecto de Ley de Penalización de la Violencia contra las Mujeres que, entre aspectos, introduce la figura del femicidio como delito y la agudización de las penas en los casos de agresión física, emocional, patrimonial y sexual contra las mujeres. La polémica se deriva por las posiciones que argumentan que la ley atenta contra la estabilidad familiar debido a que obvia el carácter natural de las desavenencias conyugales y, además, excluye a los hombres del campo de protección, presumiendo con ello que solo las mujeres son posibles víctimas. El debate continúa y son las organizaciones feministas las que actualmente representan el punto de presión más importante para su aprobación.

Indudablemente las leyes aprobadas han impactado el medio social. Si bien son necesarias investigaciones que den cuenta de la intervención de otros factores, el número de nacimientos con padre no declarado pasó de 28% a 8% después de la aprobación de la ley de Paternidad Responsable (Coordinadora Estadísticas Vitales, INEC. Diciembre 2004, Comunicación personal). Sin embargo, y sin desmerecer los grandes avances en el campo jurídico, en materia de obstáculos materiales, sociales y políticos que limitan la igualdad de las mujeres, el país ha avanzado lentamente debido a la ausencia de políticas públicas tendientes a la transformación cultural e ideológica requerida para la plena igualdad.

Un ejemplo de lo anterior es la cuota política de las mujeres pues, aunque la ley de Promoción de Igualdad Social de la Mujer establece la obligatoriedad de nombrar un porcentaje significativo (artículo 5) de mujeres en los cargos políticos, los números alcanzados en la representación no son halagüeños. Según un estudio del INAMU (2002)

en el período gubernamental 2002-2006 solo hay 7 ministras de 21 plazas existentes; solo en 26 de los 81 cantones del país hay presidenta municipal y en las juntas directivas de 27 dependencias públicas, de 197 cargos disponibles solo 50 corresponden a mujeres. El estudio reveló que hay órganos directivos constituidos solo por hombres o que incluyen solo a una mujer. Es decir, en lo que respecta a la toma de decisiones no solo no ha habido transformación genérica, sino que siquiera se llega a la paridad numérica.

Los anteriores datos revelan uno de los principales nudos con respecto a las políticas de género pues, indudablemente, la modificación de las estructuras de poder es uno de los requerimientos que permitirían avanzar en la igualdad entre mujeres y hombres.

Sin embargo y pesar de que desde 1974 el país ha asistido a cambios en la burocracia estatal y a la generación de programas innovadores, las estructuras de poder se han mantenido intactas debido, entre otros, a la ausencia de una teoría de acción<sup>13</sup> lo cual ha sido el principal inhibitorio para la resolución de este y los otros nudos de las políticas de género.

#### *Los cambios en la burocracia estatal*

En 1974 fue creada la Oficina de Programas para la Mujer y la Familia como la instancia encargada de coordinar las acciones relativas a la celebración de la Primera Conferencia Mundial de la Mujer en México (1975). El programa nació adscrito al Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes y producto de su crecimiento y fortalecimiento, en 1986 se convirtió en el Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (CMF), con personería jurídica y patrimonio propio pero, todavía, adscrito al ministerio mencionado.

A pesar de que se le asignó el carácter de rector de las políticas nacionales a favor de las mujeres, esta institución no tradujo sus programas en acciones de

---

<sup>13</sup> Esta teoría puede ser definida como el conjunto de mecanismos y actores que deben ser activados así como la secuencia de eventos necesarios para alcanzar determinados objetivos. Sin una teoría de acción subyacente a las propuestas políticas, éstas son meros intentos de cambio sin justificación de su posible eficacia (para ampliar véase, Stromquist, capítulo 1 en este mismo documento)



impacto. Dos factores, fundamentalmente, influyeron en esta situación. El carácter puntual de sus acciones

(programas dirigidos a mujeres pobres) por un lado y por el otro, el lugar subordinado que ocupó en la Administración Pública.

*Su trabajo se había caracterizado durante mucho tiempo, por el desarrollo de acciones puntuales, focalizadas, desvinculadas entre sí y con un carácter meramente asistencial dirigido fundamentalmente a la población femenina ubicada en los cantones de mayor deterioro económico... El CNF enfrentó en el pasado serios problemas de identidad y capacidad gestora y rectora al interior del estado costarricense debido a dos razones: a) falta de voluntad política y desconocimiento en la Administración de las competencias que la Ley le atribuye y b) falta de correspondencia entre las amplias competencias y su adscripción administrativa... También se constató que el centro presentó problemas de autonomía con respecto al despacho de la Primera Dama. La subordinación a la figura de la Primera Dama se reflejaba en el pago —con recursos del Centro— de una cantidad apreciable de actividades del Despacho (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, 1998:20).*

#### *Plan de Igualdad de Oportunidades*

Pese a las anteriores dificultades, a partir de 1994 el CMF apuesta a tres planes nacionales para la aplicación gubernamental de la Plataforma de Acción de Beijing: el Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres (PIOMH), el Plan Nacional para la Prevención y la Atención de la Violencia Intrafamiliar (PLANOVI) y el Plan Nacional de Combate a la Pobreza (PNCP).

El PIOMH se creó como un instrumento de políticas públicas con el propósito de lograr la equidad de género en diferentes ámbitos (legislativo, familiar, educativo, de salud, cultural y de comunicación, laboral, ambiental y de toma de decisiones). En este sentido comprendió 192 acciones estratégicas estructuradas en ocho áreas temáticas y ejecutadas por 34 ministerios e instituciones autónomas.

En el sector educativo, los objetivos del PIOHM se esbozaron como:

- Garantizar el principio de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todas las dimensiones y niveles del sistema educativo y de formación profesional.

- Utilizar los materiales didácticos como instrumento para transmitir y reforzar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Promover la modificación de las prácticas sexistas que se presentan en la interacción cotidiana entre educadores y educandos (as).
- Promover la participación igualitaria de mujeres y hombres en los puestos administrativos y de toma de decisión del sistema educativo.
- Promover las condiciones necesarias para que las adolescentes o madres puedan continuar con sus estudios.
- Alentar la participación de las mujeres en la práctica de los deportes.
- Fortalecer los programas formativos para las mujeres adultas desarrollados por el Ministerio de Educación Pública de manera que se adecuen a sus intereses.
- Promover en el nivel universitario estudios, investigaciones y acciones educativas relacionados con la igualdad de oportunidades entre los sexos y favorecer la difusión de los mismos.
- Incorporar en el proceso educativo las necesidades, aspiraciones y prácticas culturales de los diferentes grupos que conforman la identidad pluricultural y multilingüe de la población costarricense (Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, 1996a: 26-31).

En el sector educativo el PIOMH pretendió institucionalizar el concurso “Mujeres Valiosas de mi Comunidad” y un proyecto de capacitación permanente dirigido a responsables de elaborar el currículo de educación primaria y secundaria para incorporar la perspectiva de género. Estas pretensiones, junto con los objetivos mencionados son reveladoras de que en el plano propositivo hay formulaciones visionarias cuyo sostenimiento tendría efectos significativos en el abordaje del género en la educación. Sin embargo, fueron políticas de texto y de ahí que los informes de seguimiento semestrales realizados revelaban que las acciones planteadas no se ejecutaban por falta de capacitación y por el poco apoyo presupuestario que se le daba al programa.

Cabe resaltar que por carecer de acciones estratégicas, es decir, prevaleció un activismo aislado y carente de estrategias que trascendieran el carácter inmediato de las actividades, el PIOMH no logró su cometido no solo en el sector educativo sino en toda la administración pública.

*Después de una evaluación nos percatamos que el PIOMH no tenía medidas de políticas de carácter estratégico. Por ejemplo, se hablaba de*

*módulos de capacitación, pero no se decía que era lo que se pretendía con los módulos. El módulo es el medio pero no se indicaba si se pretendía un cambio de actitud; que existiera un cambio institucional en determinadas áreas, etc. O sea, había muchas acciones que no eran el centro de interés y no eran de impacto (Coordinadora Área de Gestión de Políticas Públicas, INAMU. Abril, 2003. Comunicación personal)*

#### *La creación de un mecanismo nacional*

A diferencia de otros países, en Costa Rica se creó un mecanismo nacional para la formulación y el impulso de la política nacional para la igualdad y la equidad de género que no contempló en su nominación el término familia: Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU). A pesar de que su antecedente es el Centro Nacional de Mujer y Familia, en abril de 1998 la Asamblea Legislativa aprobó su transformación omitiendo este término y convirtiéndola en una entidad autónoma y descentralizada con amplitud de funciones y atribuciones (Ley de la República N° 7801). De igual manera, creó el rango de Ministra de la Condición de la Mujer quien a su vez ostenta la Presidencia Ejecutiva de este instituto, lo cual, indudablemente, representó una mayor visibilización de los asuntos relacionados con el género. Empero, cabe desatacar que el nombramiento de la ministra se efectúa sin consultar a las organizaciones de mujeres acerca del perfil de la candidata idónea, siendo frecuente que estas designaciones respondan a intereses políticos partidistas lo que incide en el rumbo que toma la institución. Si bien en nuestro país esta es la tónica que impera en el nombramiento de las personas que integran el Poder Ejecutivo, lo cierto es que la existencia del movimiento de mujeres ha pretendido, sin éxito, resquebrajar esta práctica, al menos, en la designación particular que nos ocupa.

Durante el período gubernamental 2002 – 2006, algunos sectores políticos y de la sociedad civil, en particular los conservadores, han abogado por la creación de un Instituto de la Familia dado que, según su criterio, “en todo este proceso se perdió este espacio vital de la sociedad costarricense”. Al respecto, la ministra que funge en el período mencionado (nombrada desde junio del 2004, debido a la separación del cargo de la ministra anterior) ha asegurado que la familia ha estado contemplada desde la génesis misma del INAMU, por lo que en su gestión, se retomarán los programas dirigidos a ella.

El rumbo que en este sentido tome la institución es objeto de debate en las organizaciones feministas y en el mismo INAMU. A la fecha (2004), en este debate no se visualiza fórmula de solución.

Son cinco las políticas estratégicas que han marcado la actuación del INAMU desde el año 1998 (INAMU, 2003):

- 1) Promover la formulación y aplicación de políticas nacionales, sectoriales e institucionales, regionales y locales municipales para lograr la igualdad y equidad de

género, así como mecanismos para garantizar su implementación y la participación de las mujeres en la toma de decisiones.

2) Contribuir al empoderamiento individual y colectivo de las mujeres para el ejercicio de sus derechos como ciudadanas y la apropiación, control y acceso de los recursos económicos, sociales, culturales y políticos en el ámbito nacional, regional, local-municipal en condiciones de igualdad y equidad

3) Promoción, protección y vigilancia del cumplimiento de los Derechos Humanos de las mujeres.

4) Desarrollo y difusión de conocimientos especializados en género, que contribuya al cambio paradigmático y cultural que las instituciones y sociedad requieren en procura de la igualdad y equidad entre mujeres y hombres.

5) Desarrollo y fortalecimiento institucional que permita al INAMU potenciar sus recursos humanos, financieros y materiales garantizando el efectivo y eficaz cumplimiento de las políticas y objetivos institucionales para lograr la igualdad y equidad entre los géneros.

Lamentablemente, el planteamiento explícito anterior acerca del QUÉ y el PARA QUÉ de las políticas del INAMU desaparece cuando se trata del CÓMO. Efectivamente, no se explicita cómo se van a realizar estos planteamientos y desde que acciones concretas y prácticas se van a ejecutar estas políticas.

De igual manera, a pesar de que el Área de Gestión de Políticas Públicas para la Equidad (que es una de las seis áreas sustantivas del INAMU) establece una serie de aspectos en la definición de las políticas públicas (Piedra, s.f), no hay precisión sobre la concreción operativa de estos aspectos.

*Podemos decir que los principales desafíos de la incidencia en las políticas públicas para integrar y favorecer las condiciones en que las mujeres construyen sus posibilidades de integración social y bienestar son:*

1. *Modificar el análisis sexista que prevalece en los modelos de diseño y evaluación de las políticas.*
2. *Transformar las visiones, objetivos, programas y proyectos de las distintas dependencias del Estado y desarrollar estrategias para incorporar de forma transversal el género en sus métodos de trabajo y mecanismos de evaluación.*
3. *Transformar los presupuestos a fin de hacer visible la inversión pública hacia las mujeres y asignar recursos para el financiamiento de mecanismos institucionales para integrar de manera transversal el género en toda la política pública.*
4. *Promover nuevas formas de participación de las organizaciones sociales y grupos de mujeres en la gestión y monitoreo de las políticas públicas.*

5. *Sensibilizar y capacitar a funcionarios/as en el diseño, planeación y evaluación de las políticas públicas con el enfoque de género.*
6. *Desarrollar nuevos programas y proyectos o articular los que existen de forma diferente a fin de atender necesidades de género hasta ahora no contempladas (Piedra, s.f:3).*

El aspecto presupuestario, por último, no es especificado en el plan 2002-2006 y solo se señala “financiamiento de INAMU, “cooperación externa”, “cooperación internacional” y “universidades” sin precisar los montos disponibles (o los compromisos adquiridos por otras instancias) para cada acción.

A pesar de su naturaleza y de la trascendencia de su creación como mecanismo nacional,

estas imprecisiones revelan las limitaciones del INAMU para influir en el diseño de las políticas públicas para la equidad de género a partir de su consolidación como un organismo central con capacidad técnica y recursos suficientes.

### **Las expresiones del género en la educación**

Las exigencias internacionales que desde 1990 han operado en el plano económico, social y político han incidido en la función que tradicionalmente ha desempeñado el Estado costarricense. En este nuevo escenario, la discusión acerca del desarrollo productivo con equidad abrió en el ámbito público el eje de la equidad social y, dentro de este último, es el discurso de igualdad de oportunidades el que más ha concentrado la atención de la nueva orientación estatal.

En esta dirección, los asuntos relacionados con el género han discurrido, en el ámbito costarricense en general y en el de la educación en particular, con el postulado de igualdad de oportunidades traducido en igualdad de acceso. De esta manera, el análisis de los estereotipos sexuales en los libros de texto; la promoción y potenciación de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas, modificaciones específicas en el currículo (transversales), capacitación en la formación continua y programas de educación sexual son las principales acciones desarrolladas en el sector educativo.

Estas acciones son inherentes al feminismo liberal —de fuerte influencia en América Latina (Araya, 2003a)— y no pretenden cambiar la base ni la estructura de las relaciones

de poder que caracterizan las relaciones entre mujeres y hombres. Pese a ello, su reconocimiento desde el ámbito estatal comporta un carácter visibilizador de los asuntos relacionados con el género y de ahí la importancia de su real ejecución.

### *La producción de textos escolares y material didáctico*

Si bien no se gestó con una alusión directa de género sino a la discriminación y a los contenidos sexistas de los materiales didácticos, la primera acción para la inclusión del género en la educación desarrollada por el Estado costarricense data de 1982. Consistió en la firma de un Convenio de Cooperación Interinstitucional entre el MEP y el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, al cual estaba adscrita la Dirección General de Programas para la Mujer y Familia (DGPMF) y su pretensión era actualizar los programas de educación y textos escolares de manera que no se establecieran diferentes patrones de conducta excluyentes para cada sexo.

Para el cumplimiento de lo anterior se creó una comisión interinstitucional (MEP/ DGPMF) cuyo aspecto central era incidir en la educación por medio de los textos educativos para lectura, matemáticas y estudios sociales de la “Serie Hacia la Luz”. Esta comisión elaboró el marco conceptual que sustentaba, fundamentalmente, la introducción de cambios en los roles de las mujeres y de los hombres y la eliminación de imágenes discriminatorias. Sin embargo, en los mandos medios del MEP estas propuestas generaban reticencias, incidiendo ello en que los resultados fueran muy tímidos.

*... Nosotros dimos los grandes lineamientos, y el marco filosófico sobre los cuales debían de orientarse los libros de texto. En ese momento no pensábamos estar a la par de la gente que producía los libros de texto diciéndoles como los tenían que hacer. Sin embargo, por ahí perdimos, porque al director le daba mucho miedo este trabajo, decía que era irrumpir el orden, violentar las estructuras familiares; que era superpeligroso, y entonces cualquier cosa que nosotros hiciéramos él la archivaba. Producíamos material y otra vez lo archivaba y se perdía nuestra intención de mandar el material a las direcciones regionales (Coordinadora del Área de Gestión de Políticas Públicas, Instituto Nacional de las Mujeres. Abril 2003. Comunicación personal).*

En 1984 el estado costarricense ratifica la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer que, en su artículo 10, establece la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculinos y femeninos en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza. Sin embargo, dicha ratificación —con excepción de las acciones desarrolladas por el convenio mencionado— no generó

acciones específicas. Es hasta 1991 cuando el CMF y el MEP reinician coordinaciones por medio del espacio que abrió el Proyecto Subregional “Mujeres, Género y Desarrollo del Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Infancia (UNIFEM) y cuya preocupación central era la producción de material didáctico libre de estereotipos de género.

Este proyecto estaba en consonancia con la producción de investigaciones acerca de los libros de texto que en nuestro país —y en América Latina, en general— se gestó a finales de la década de los 80 e inicios de los noventa. Gran parte de esta producción (González, 1987, 1990; Montes de Oca y Rosales, 1993; UNICEF/UNIFEM, 1989, 1991) se inspiró en la investigación pionera de Andree Michel (1987) y se basaron en la metodología de análisis de frecuencia de imágenes estereotipadas. Concluyeron, en términos generales, que la invisibilidad femenina es la nota característica de los libros de texto y cuentos infantiles y si se le visibiliza se hace en papeles de cuidado y servicio (Araya, 2001). Asimismo, la vasta producción en este campo permitió delinear diferentes propuestas cuyo objetivo era abordar el sexismo en la educación primaria (UNICEF/UNIFEM, 1990; UNESCO 1992; Montes de Oca 1994; Paredes 1994; Paredes et al, 1994; Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia 1997; Ibarra 1997). Estas propuestas coincidían en la necesidad de revisar y cambiar los códigos y formas del lenguaje; evitar el uso de genéricos con la consecuente utilización del femenino y el masculino y, en general, señalaban como tarea inmediata de la educación, la revisión y superación de todas las formas sexistas lingüísticas.

Como producto de lo anterior, el texto Paco y Lola fue eliminado por su alto contenido sexista y otros tuvieron algunas modificaciones en las imágenes. No obstante, hubo serias limitaciones para impulsar desde el MEP un lenguaje no sexista y erradicar las imágenes estereotipadas de género en los libros debido a la multiplicidad de actores sociales que intervienen en el proceso educativo. Por ejemplo, las modificaciones en las imágenes que inicialmente se lograban concretar, se revertían en la edición final pues eran nuevamente cambiadas a su aspecto tradicional por quienes se encargaban de esta última tarea.

*... El proceso de elaboración de textos educativos pasa por muchas manos... Y entonces, ya no depende solo de quienes los producen, sino que había ilustradores e ilustradoras, y entonces si la productora ponía*

*un chiquito con delantal lavando los trastes, le ponían pelo y le ponían enaguas; si ella ponía una mujer sembrando en una finca, en una parcela ellos le ponían pantalón y sombrero. Entonces, era muy difícil controlar eso, y es que las cosas en el Ministerio de Educación se hacen de una manera como muy atropellada, todo tiene que salir ya, todo tiene un tiempo como muy limitado... Entonces como que no pasa a un proceso de revisión. Lo ideal hubiese sido que nosotros participáramos como comisión en un proceso de revisión pero eso no era posible debido a que se trabaja contra el tiempo. Por eso, al final los materiales seguían saliendo con estereotipos de género (Coordinadora del Área de Gestión de Políticas Públicas, Instituto Nacional de las Mujeres. Abril, 2003. Comunicación personal).*

La producción de los libros de texto “Hacia el Siglo XXI”, aprobados después de la serie “Hacia la Luz”, procuró dotar al sistema escolar de textos con lenguaje e ilustraciones que no reforzarán roles sexuales y estereotipos. Sin embargo, la obligatoriedad que el MEP impulsó para su distribución y uso, fue cortada por una resolución de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia relativa a un recurso de amparo presentado por un grupo de empresas editoriales que argumentaron violación a la libre competencia, en el caso de que estos textos se establecieran como obligatorios.

En la actualidad, se reconoce que:

*... A pesar de los persistentes cambios y adaptaciones de los materiales educativos se mantiene en una gran cantidad de textos disponibles en el mercado una desvalorización sistemática de las mujeres y el uso de lenguaje sexista en textos e ilustraciones. Además predominan términos genéricos y plurales masculinos y la reproducción de estereotipos que ubican preferiblemente a las mujeres en el ámbito doméstico a los varones en los espacios públicos (INAMU, 2002a:61)*

El género no se institucionaliza en los 80 pero sí podemos afirmar que es en esta década cuando se instala en la agenda estatal costarricense el reconocimiento de los asuntos relacionados con las mujeres.

Existen, sin embargo, dos aspectos que caracterizaron esta década y que prevalecieron en también en la del 90. Por un lado, los proyectos de género necesitaron de una fuerte mediación personal para su desarrollo, y por el otro, requirieron del financiamiento internacional. En buena medida, estos dos aspectos explican el no sostenimiento y consolidación de programas tendientes a la revisión sistemática de los libros de texto y el material didáctico, una vez que las personas responsables eran trasladadas y que el apoyo externo finalizaba. Es



decir, a pesar de de la existencia de las unidades que para tal efecto existen en el MEP, la revisión de los estereotipos de género en los textos dejó de ser un área particular de abordaje. Veámoslo.

En la década de los 80, existió en el MEP el departamento de Textos escolares y Orientación cuyos asesores y asesoras se encargaban de elaborar y supervisar los libros que el MEP había autorizado en el currículo escolar. No obstante, en enero de 1989 se creó el Centro Nacional de Didáctica (CENADI), como ente rector de la capacitación y actualización de docentes en el nivel nacional, y las personas que laboraban en el departamento de Textos Escolares fueron trasladadas al CENADI . La producción de textos se mantuvo por un tiempo muy breve pues CENADI abandonó dicha producción para dedicarse al diseño y a la diagramación de materiales educativos que son apoyo para la labor docente y que son previamente elaborados por personal especializado.

*Se elaboró la serie Hacia La Luz, que fue utilizada en un tiempo determinado en las instituciones, son libros que todavía se utilizan pero que ya no son recomendados directamente.... Luego se elaboraron los libros Hacia el siglo XXI, que es una edición posterior de la serie Hacia La Luz, los del siglo XXI estuvieron también vigentes un tiempo, actualmente se utilizan pero existe la apertura a que se trabaje con libros de diferentes editoriales, Cuando esas personas vinieron del departamento de Libros de Textos se comenzó la producción de CENADI, luego se ha mantenido el CENADI como productor de libros de textos pero no en el nivel de uso de estudiantes, sino más bien como apoyo a la capacitación, porque CENADI en su origen o en su finalidad es promover la capacitación como ente rector de la capacitación de docentes en el nivel nacional (Director del Departamento de Producción de Recursos Didácticos, CENADI. Abril, 2005.Comunicación Personal).*

El Departamento de Producción del CENADI cuenta con 3 secciones (Material Impreso; Radio y Televisión y Material didáctico) y en este sentido llama la atención que recursos como la radio y la televisión no son utilizados para promover aspectos vinculados con el género sino que prevalecen los de naturaleza académica.

Según indicó su director, existe en este departamento una preocupación por el género. No obstante, la misma se expresa en aspectos puntuales como el uso del femenino y el masculino en el lenguaje y en la proporción de imágenes

femeninas y masculinas, sumándose a ello que las recomendaciones del departamento no tienen un carácter vinculante.

Es el Consejo Superior de Educación la autoridad que en definitiva aprueba los materiales educativos utilizados como texto en la educación pública, sin embargo, la División de Desarrollo Curricular es la encargada de todos los procesos técnicos y administrativos en la administración del currículo y de ahí que para la aprobación de un texto escolar las valoraciones y recomendaciones de este departamento tienen el carácter de vinculantes.

*Son los asesores nacionales, los que en última instancia tienen que validar y dar el visto bueno a los libros de texto que el Ministerio de Educación Pública autoriza o elabora, los otros libros de texto son aprobados directamente en el Consejo Superior de Educación pero el Consejo generalmente lo que hace es que cuando le llega un documento le consulta al Ministerio el criterio técnico (Subdirectora de la División de Desarrollo Curricular, MEP, abril 2005. Comunicación Personal).*

Por su parte, para la valoración de un texto, la División de Desarrollo Curricular recurre a las distintas instancias especializadas del MEP pero, cabe destacar que, no existen los procedimientos ni los recursos humanos necesarios para garantizar que, al menos, no se establezcan diferentes patrones de conducta excluyentes para cada sexo.

Los módulos educativos para la inclusión del enfoque de género en los programas de estudio de las materias básicas en primaria y en secundaria (INAMU, 2003) elaborados por el INAMU y el MEP constituyen una excepción de lo anterior. Es una propuesta innovadora en términos de la metodología pues se propone la realización de tres momentos cuyo punto inicial lo constituyen los conocimientos que poseen los y las estudiantes. Posteriormente, se propone una construcción de conocimientos de forma conjunta entre docentes y estudiantes y por último, la práctica de los y las participantes se revalora según los conocimientos adquiridos. De igual manera, aunque algunas son adaptaciones, las técnicas también son innovadoras<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Ejemplo la técnica “Recibamos Visitas” que implica la división del grupo en dos, el primer grupo se queda en el aula y el segundo sale de ella, a cada grupo se le expresa diferentes instrucciones, que son contradictorias de tal forma que su comunicación se constituya como incomprensible, con el fin, de que los y las niñas comprendan que esto sucede en la vida cotidiana, entre los diferentes grupos y desde las relaciones entre niños y niñas.

Cabe llamar la atención, sin embargo, que los “Textos de Apoyo Conceptual” de los estos módulos carecen de un componente pedagógico para población infantil y adolescente pues son adaptaciones de textos escritos para población femenina adulta, que es la población meta de los grupos feministas. Esto es sugerente de la escasa o nula movilización que genera el abordaje del género en el sector educativo por parte del movimiento feminista.

Esta limitación, sin embargo, no resta la fortaleza de ser un material didáctico con una clara intencionalidad de contribuir con la modificación de las relaciones de género dado los tópicos abordados (sexualidad, democracia, participación). Empero, su distribución se ha obstaculizado por la falta de contenido presupuestario.

En el 2003 el INAMU imprimió 100 ejemplares y a pesar de que se anunció que se usarían en el 2004, ello no fue posible debido a la no consecución de financiamiento para el tiraje nacional. En el 2005 se imprimieron 10 000 ejemplares, y según informó la encargada del sector educativo del área de Gestión de Políticas Públicas del INAMU, por medio de la cooperación internacional, se espera imprimir una cantidad similar en el 2006.

*Los módulos están con una metodología de educación de un sistema a distancia, para que cualquiera los pueda utilizar, entonces se tuviéramos los 40.000 módulos los entregaríamos, el tema es más financiero que de otro tipo (Encargada del sector educativo del área de Gestión de Políticas Públicas, INAMU. Abril 2005. Comunicación personal)*

#### *La preocupación por el currículo*

No solo los libros de texto han sido preocupación del currículo costarricense. En 1992 surge en MEP el Proyecto Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en I y II Ciclo para el Fomento de la Excelencia y la Equidad (SIMED) con el objetivo fundamental de ampliar, consolidar y profundizar la integración de los ejes formativos, especialmente en educación ambiental y la condición de género en el currículo a nivel institucional y de aula (Fernández, 2001).

En 1998, el INAMU y el SIMED —que para el desarrollo de sus programas contaba con el apoyo económico de los Países Bajos (Holanda) — impulsaron en

---

20 escuelas líderes el Subproyecto Construcción de una Cultura Equitativa de Género en la Escuela Líder.

La escuela Líder es la propuesta de un cambio de paradigma escolar, de concepción y de acción, tanto en los procesos de gestión, como en los técnicos pedagógicos, de tal manera que al tiempo que se va construyendo el proyecto educativo del centro escolar, se vaya generando una nueva cultura de desarrollo humano y de aprendizaje en y de la institución (Fernández, 2001).

El sustento conceptual del proyecto Construcción de una Cultura Equitativa contiene elementos que evidencian un fuerte desarrollo teórico pues se reconoce (Fernández, op.cit.):

- Que la paridad numérica en la matrícula escolar y universitaria no es sinónima de paridad genérica.
- La feminización de algunas carreras (en las áreas de las ciencias sociales y de letras), y su subsecuente desvalorización en el mercado laboral.
- El currículo oculto como uno de los instrumentos más sutiles para establecer distinciones en el tratamiento escolar de las personas de acuerdo con el sexo.
- La educación como androcéntrica ya que considera como hegemónica la visión y las experiencias masculinas al identificarlas con lo humano, ignorando la perspectiva femenina.
- La estructura organizativa de los centros educativos como uno de los componentes que incide en los valores y normas que el estudiantado interioriza pues aunque la mayoría de docentes en la primaria son mujeres no existe un correlato en el número que ocupan puestos de dirección.

Los objetivos fueron:

- Incorporar una propuesta que contribuya a instaurar una cultura sobre la equidad de género en la Educación General Básica costarricense, con el fin de favorecer el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas escolares.

- Contribuir a la modificación de las prácticas sexistas y a la promoción de actitudes constructivas, que potencialicen el desarrollo de relaciones igualitarias entre los sexos, por medio de la ejecución de un Subproyecto en 20 Escuelas Líderes del país.
- Reforzar la conciencia en el personal docente y directivo de las Escuelas Líderes, así como los Asesores y Asesoras, Supervisores, Asesores y Asesoras Nacionales y Específicos de las Direcciones Regionales sobre la necesidad de estimular y aplicar relaciones igualitarias de género en el trabajo cotidiano escolar.
- Integrar el principio de igualdad de oportunidades educativas entre mujeres y hombres, dentro de las acciones globales que desarrolla el Proyecto de Apoyo al SIMED.
- Diseñar y poner en acción un plan de sistematización de la experiencia para facilitar mediante un documento, la proyección a las demás escuelas del país.

El planteamiento de estos objetivos es una fuerte expresión de lo que es una política como texto<sup>15</sup> pues, a pesar de la conformación de equipos en diferentes niveles como estrategia operativa, el proyecto no evidenció una traducción de los planteamientos teóricos y las intencionalidades en aspectos operativos. A ello hay que sumar las limitaciones señaladas en una jornada de evaluación realizada en el año 2002 en la que los y las participantes del proyecto señalaron<sup>16</sup>.

- Rotación del personal: Parte del personal docente que recibió la primera capacitación se trasladó a otros centros educativos.
- Uso inadecuado del material: Algunas escuelas se quedaron sin el material didáctico pues hubo quienes lo consideraron de uso personal y no se dejó en la biblioteca. En otros casos no se tenía acceso a él por las razones apuntadas anteriormente.
- Centralismo: Ausencia de participación del estudiantado y de las familias en las distintas etapas de ejecución del subproyecto.

<sup>15</sup> La política como texto—lo que se pretende hacer —y la política como reglamento— los pasos específicos para poner en marcha nuevas conductas (Véase, Stromquist, en este mismo documento).

<sup>16</sup> Los logros y las limitaciones se extrajeron de la revisión exhaustiva de cada una de las boletas de evaluación que el MEP (2002) aplicó en una a jornada de evaluación. Esta información no está sistematizada por lo que el ejercicio de agrupación y de categorización es de elaboración propia.

- Aspectos administrativos: En algunos casos, solo hubo apoyo del director o directora, pues los supervisores y asesores no se involucraron por tener exceso de trabajo administrativo.

Las propuestas teóricas y la experiencia institucional desarrollada desde la ejecución de este proyecto no se instalaron en el MEP; el cese del financiamiento externo y el traslado a otra instancia departamental fueron las razones de ello. La directora de esta otra instancia (Directora Departamento Educación para la Sexualidad. Febrero 2003. Comunicación personal) indicó la incertidumbre acerca de la continuidad del proyecto debido a la directriz gubernamental de desarrollar los distintos proyectos en los cantones definidos como prioritarios del Plan Vida Nueva (propuesta para el combate de la pobreza gubernamental del período 2002-2006) lo que exige la selección de otros centros educativos. Además, según expresó, un sector de los y las docentes participantes en el proyecto no quiso continuar.

Por último, cabe destacar dos aspectos con relación a este proyecto. Por un lado, el fuerte planteamiento teórico provino de las personas participantes y, lamentablemente, dicho planteamiento no se institucionalizó pues cuando estas personas fueron trasladadas o cesaron sus contratos, se discontinuó el proyecto. Por el otro, con él se visualizó la tendencia manifiesta en el MEP de vincular el género con la religión, dada la importancia que se le asignó a la participación de la Asesora de Religión en el equipo central que dirigía la ejecución del proyecto (Directora del SIMED, MEP. Febrero 2003. Comunicación Personal).

### *La Oficina Ministerial de la Mujer*

Las Oficinas Ministeriales y Sectoriales de la Mujer se crean por acuerdo del Consejo Social en mayo de 1994 con el fin de que velaran por el cumplimiento de las políticas gubernamentales para la equidad de género en la administración pública.

La Oficina Ministerial del MEP (OMM/MEP) fue ubicada en el programa denominado Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible el cual era uno de los 8 programas estratégicos<sup>17</sup> contemplados en la Política Hacia el Siglo XXI.

Los subprogramas y proyectos ubicados en Educación Ambiental guardaron vinculación entre sí y con el programa que los acogía; condición que no se cumplía con la OMM/MEP (Emergencias; Educación para la Tierra; Educación en Población; Conservación de Energía; Manejo de desechos; Educación Ambiental y Agropecuaria; Apoyo escolar al Manejo Sostenible de Cuencas Hidrográficas). Esta imprecisión organizativa es reveladora de que el Estado asumió la inclusión del género sin promover cambios organizativos que permitieran dar cabida a las nuevas demandas lo cual, según nuestro criterio, es producto más de las características de la estructura institucional del Estado que de las particularidades del género.

Además de lo anterior, y según los planteamientos contenidos en el documento El reto del Tercer Milenio: Una propuesta de un proyecto educativo nacional hacia el 2005 (EDU 2005) el cual es una operacionalización de la Política Hacia el Siglo XXI, la acción prioritaria de la OMM/MEP era garantizar la utilización de materiales didácticos como instrumentos para transmitir y reforzar la igualdad de oportunidades desde la niñez. Es decir, que en buena medida esta oficina regresó a las preocupaciones iniciales de la década del 80 con relación a los materiales didácticos.

La OMM/MEP planteó como sus objetivos:

1) Sensibilizar al personal docente en el sistema educativo para promover tanto la modificación de las prácticas sexistas que se presentan en la interacción cotidiana como la participación igualitaria en los puestos y toma de decisión y 2) Promover programas de capacitación dirigidos a docentes, con el fin de dotarlos de los instrumentos necesarios para la superación e identificación de las prácticas sexistas en el lenguaje, de los contenidos del material didáctico y en la

---

<sup>17</sup> Los programas eran: 1) Lenguas Extranjeras, 2) Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de Comunidades de Atención Prioritaria, 3) Informática Educativa, 4) Escuelas Unidocentes en el área Rural, 5) Mejoramiento de la Educación Secundaria, 6) Kiosko de la información, 7) Desarrollo del pensamiento, 8) Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible

interacción en el aula, y utilizar los materiales didácticos como instrumento para transmitir y reforzar al igualdad de oportunidades entre niñas, niños, mujeres y hombres (Chavarría et al, 1998:133).

Para el cumplimiento de los anteriores propósitos se desarrollaron las siguientes actividades: La confección y premiación de un concurso en el que participaron 200 estudiantes y cuyo tema giró en torno al tema “Mujeres valiosas de mi comunidad”; la realización de un taller de capacitación a docentes de dos escuelas urbano marginales así como a personas encargadas de elaborar los materiales didácticos del Centro Nacional de Didáctica (CENADI) y la realización de un taller sobre manejo de conflictos dirigido a los equipos interdisciplinarios de 31 escuelas urbano marginales (Chavarría, op. cit).

Estas actividades, aunque valiosas, no guardan correspondencia con los alcances de los propósitos estipulados para la OMM/MEP no solo por su carácter puntual sino, también, porque carecieron de una estrategia operativa que permitiera su sostenimiento y su articulación en el engranaje institucional.

Lo anterior fue producto de varios factores. En un inicio, la Oficina se ubicó en el Despacho del Viceministro pero, sin asignación presupuestaria, razón por la que dependía de otras instancias para el financiamiento de sus actividades. Además, las personas nombradas no cumplían con el perfil que proponía el desaparecido Centro Nacional de Mujer y Familia (actual INAMU), produciéndose una alta y constante rotación de las encargadas lo que incidía en los procesos de capacitación que se brindaban. Según una asesora del Ministro (Febrero 2004. Comunicación personal) el nivel de rotación era tan alto que se designó a un hombre para que asumiera la conducción de esta oficina.

Posteriormente, se le eliminó un espacio físico y fue asumida por recargo, es decir, las encargadas cumplían con sus funciones regulares (asesora de determinada materia, por ejemplo) y realizaban las acciones de la Oficina en forma periférica.

*El otro aspecto era que no contaban con presupuesto propio, sino tenían que andar pidiendo como limosna dentro de los otros departamentos, para poder publicar un afiche, un boletín o cualquier cosa, entonces eso*



*era una limitación. Muchas de ellas no tenían ni computadora, no tenían ni un espacio físico... Otro aspecto era que no había la capacidad para ejecutar los programas según lo establecía el PIOHM porque no habían pasado por un proceso, ellas no habían pasado por ese proceso, si bien nosotros se lo dábamos eso no se aprende de la noche a la mañana, es un proceso de mucho tiempo (Coordinadora Área de Gestión de Políticas Públicas, INAMU. Comunicación personal, 2003).*

Las anteriores limitaciones contribuyeron con la imposibilidad del PIOMH para cumplir con las metas propuestas debido a que, en el sector educativo, la OMM/MEP era la responsable de su ejecución.

De igual manera, aunque en 1995 la OMM/MEP inició coordinaciones con el SIMED la realización de actividades puntuales siguió siendo la nota característica: Conmemoración del Día Internacional de la Mujer; Día de la No Violencia contra las Mujeres; elaboración de afiches y un número limitado de sesiones de capacitación a directores y directoras regionales que no lograron trascender de este nivel, es decir no llegaron a las bases docentes.

Debe recordarse que el SIMED (surgido en 1992) tenía el género como una de sus áreas de interés y, sin embargo, es evidente la desvinculación entre estas dos instancias.

Las limitaciones operativas de la OMM/MEP, indudablemente, contribuyeron con la ausencia de un liderazgo por parte de esta oficina y esto, a su vez, explica su papel periférico en la ejecución del Subproyecto Construcción de una Cultura Equitativa de Género en la Escuela Líder (descrito en páginas anteriores).

A pesar de que la OMM/MEP fue reestructurada y se convirtió en la Oficina de Equidad de Género va a prevalecer, como veremos, esta ausencia de diálogo entre las distintas oficinas que en forma directa o indirecta abordan el género en el MEP.

### **La Oficina de Equidad de Género**

En febrero del 2000 y por medio del decreto ejecutivo 28484 la Oficina Ministerial de la Mujer se transforma en la Oficina de Equidad de Género. La utilización de los términos de igualdad y equidad por parte del INAMU, indudablemente, intervinieron en el cambio de nominación. Sin embargo, el decreto buscaba

trascender de un cambio nominal y estableció una estrategia de intervención institucional en la cual las distintas entidades de gobierno participantes (Ministerio de Agricultura y Ganadería, Trabajo y Seguridad Social y Ministerio de Educación Pública) debían asumir la ejecución de un Plan de Acción Estratégico. Esto implicaba su incorporación dentro de los planes anuales operativos PAOs (Convenio de Cooperación, cláusula quinta), y así asegurar la adecuada asignación presupuestaria y su inclusión dentro de los procesos de evaluación institucional.

De igual manera, el decreto establecía el compromiso del MEP para la promoción de la equidad de género en su quehacer institucional y para ello se firmó un Convenio de Cooperación entre el MEP y el INAMU. En cumplimiento de lo estipulado en ambos instrumentos (decreto y convenio), el MEP integró una Comisión de Alto Nivel Técnico y Político, conformada por representantes de dependencias claves, con el fin de que se responsabilizaran de las acciones y decisiones que al respecto se tomaran.

Con el respaldo técnico del INAMU se diseñó el Plan de Acción “El Sistema Educativo hacia una Cultura de Equidad de Género” (MEP; s.f.b), el cual contenía las siguientes acciones.

## **Plan de Acción “El Sistema Educativo hacia una Cultura de Equidad de Género**

<b>N°</b>	<b>Acción</b>
1	Revisión y modificación desde el enfoque de género de la legislación educativa.
2	Promoción de la participación equitativa de las mujeres en los puestos de dirección de centros educativos y en otros puestos administrativo-docente y técnico-docente.
3	Incorporación del enfoque de género en los procesos de desarrollo profesional dirigido al personal de la institución del nivel central, regional e institucional.
4	Capacitación sobre la Ley de Hostigamiento Sexual en el empleo y la docencia y su respectivo reglamento.
5	Construcción de indicadores de equidad de género para medir la calidad de educación.
6	Inclusión del enfoque de género en los programas de estudio.
7	Producción y uso de recursos didácticos con enfoque de género.
8	Incorporación del enfoque de género en el proceso de evaluación de los aprendizajes.
9	Inserción de las mujeres en especialidades técnicas-profesionales diversas y competitivas.
10	Ejecución de un programa de educación de la sexualidad dirigido a diversos agentes educativos.
11	Construcción de proyectos de vida institucional y personal con enfoque de género en las Escuelas de Excelencia.
12	Construcción de una cultura equitativa de género en las Escuelas en Excelencia.
13	Erradicación de la explotación sexual de niñas y adolescentes y del trabajo infantil.
14	Prevención y atención de la violencia de género en los centros educativos
15	Ejecución de un modelo de prevención de la violencia de género en los centros de educación de adultos.

- 16 Acceso de las mujeres a los Programas de Educación de Adultos.
- 17 Producción de conocimiento sobre la situación de las mujeres y definición de propuestas hacia la equidad de género.
- 18 Atención de las necesidades y demandas de las adolescentes embarazadas y madres en materia de educación académica y técnica, así como en aspectos de formación humana.
- 19 Adecuación desde el enfoque de género de los proyectos de Robótica y Globe desarrollados por el Programa de Informática Educativa para la Secundaria (PRIES)
- 20 Elevación del nivel de escolaridad y las tasas de retención escolar.
- 21 Acceso paritario de mujeres y hombres Guaymíes a la alfabetización.

Fuente: Ministerio de Educación Pública (s.f). El sistema educativo nacional. Hacia una cultura de equidad de género. Plan estratégico.

Gran parte de las acciones no se ejecutaron (1, 2, 3, 8, 11, 12, 17, 19, 20 y 21) y otras (4, 10, 14, 15, 16) fueron asumidas por instancias internas (Departamento de Educación para la sexualidad, Departamento de Educación de Adultos) y externas del MEP (INAMU). Sin embargo, según indicó la encargada de la Oficina de la Equidad de Género (Marzo, 2003. Comunicación personal) las acciones asumidas por otros departamentos del MEP, marchan según las prioridades que se le atribuyan, las cuales suelen ser bajas, sumando a ello que la colaboración queda sujeta a la disponibilidad que a título personal se exprese.

De las acciones ejecutadas cabe resaltar los siguientes aspectos.

Acción 5: La formulación de esta acción entraña un avance significativo al vincular indicadores de equidad de género con calidad de la educación. Esta acción fue asumida por el departamento de Control de Calidad del MEP el cual ha realizado dos boletines de divulgación. Uno de ellos, sin embargo, expresa concepciones contrapuestas a las formulaciones teóricas del SIMED, en razón del Subproyecto Hacia una cultura Equitativa de Género pues mientras en éstas se

indicaba que la paridad numérica no es sinónima de paridad genérica, en los mencionados boletines se señala que la matrícula y la promoción en primaria son mayores en las mujeres y que la deserción y los niveles de repitencia son mayores en los hombres, evidenciándose las desventajas actuales de los hombres.

*Este trabajo se centró en establecer algunos indicadores nacionales para determinar si existían condiciones de inequidad o equidad entre hombres y mujeres en el sistema educativo costarricense. Según los datos estadísticos, se mostró que los estudiantes masculinos se encuentran en desventaja en relación con las mujeres... Finalmente, cabe señalar la necesidad de indagar las causas de estas diferencias en estudios posteriores. Asimismo, complementar estos datos con información cualitativa, para detectar si existe desigualdad de género en otras dimensiones del sistema educativo como el ambiente escolar, los recursos didácticos, el currículo nacional y la evaluación de los aprendizajes, entre otras (Ministerio de Educación Pública, 2001a:15)*

No obstante, con relación a indicadores de género hay que resaltar que el Departamento de Estadística ha desagregado, en forma creciente, las estadísticas por sexo, lo cual ha colocado al MEP como la institución pública que más esfuerzos ha hecho al respecto.

Acción 6 y 7: Se sometió a consideración del Consejo Superior de Educación la aprobación de enfoque de género en los programas de estudio y está pendiente su resolución. La producción de recursos didácticos con enfoque de género (módulos educativos) está en proceso de distribución toda vez que se resuelvan las limitaciones presupuestarias (véase libros de texto de este documento).

Acción 9: La inserción de las mujeres en carreras técnicas y competitivas ha sido una de las áreas en las que el INAMU, desde su creación, ha desplegado esfuerzos y recursos. De ahí que en 1998 se desarrolló el primer proyecto financiado por la Unión Europea y ejecutado por el INAMU y el Departamento de Educación Técnica Profesional (DETP) del MEP. La experiencia se desarrolló en siete colegios técnicos y tuvo como fin primordial instar a las estudiantes a optar por especialidades no tradicionales, enfatizando en Electromecánica e Informática. Los resultados del proyecto no se sistematizaron y se desconocen sus alcances y logros (Coordinadora Área de Gestión de Políticas Públicas. Junio 2003. Comunicación personal). A pesar de ello es considerada como una

experiencia valiosa pues se logró revisar los programas de estudio para eliminar los sesgos de género en algunas de estas carreras y se desarrollaron una serie de panfletos y de videos (Director Departamento de Educación Técnica, MEP. Marzo, 2003. Comunicación personal). Empero el proyecto no tuvo continuidad debido a que finalizó el financiamiento de la Unión Europea y el MEP no hizo la correspondiente asignación presupuestaria.

Esta experiencia no se retoma siquiera como antecedente en el Plan Estratégico de la Oficina de la Equidad” sino que se formula como una acción nueva. El plan se llevó a cabo en 5 colegios y se desarrolló por medio de cuatro componentes con sus respectivos objetivos y actividades: a) elaboración de un diagnóstico, b) sensibilización y capacitación; c) apoyo a la toma de decisiones y elección vocacional y, d) plan de incentivos. Fueron otros los colegios seleccionados con respecto a la experiencia anterior y esto explica las razones por las cuales se debe partir de un diagnóstico y de una etapa de sensibilización.

Pese a ello, hay logros significativos producto de su ejecución pues se visibilizó que la paridad en la matrícula de los colegios técnicos no ha generado cambios en la elección vocacional debido a que la matrícula femenina se concentra en las áreas de comercio y servicios (Ibarra, s.f.).

El proyecto ha estado paralizado por falta de contenido presupuestario y porque el DETP se abocó a una revisión de las carreras técnicas. En el año 2003 se retomó, pero no se tiene programado trabajar en los mismos centros educativos debido a la falta de interés del personal docente que participó en esta última experiencia.

*A pesar de que se cuenta con la voluntad política de las más altas autoridades y de los mandos medios para transversar el género, cuando el lineamiento llega al nivel ejecutor el compromiso pierde fuerza, lo cual dificulta la ejecución de las acciones tendientes a lograr la equidad en la prestación de los servicios. En otras ocasiones, aunque existe voluntad y compromiso, el personal clave no logra traducir las políticas o acciones utilizando la visión de género; a ello se adiciona las dificultades que enfrentan los/as funcionarios/as para hacer análisis diferencial de género y para convertir los diagnósticos en propuestas concretas para las mujeres (Ibarra, s.f: 39).*

Llama la atención que a pesar de que las unidades ejecutoras identifican las anteriores limitaciones, el Plan Educativo 2002-2006 (MEP, 2002), señala una única acción con relación a la inclusión del género y es, precisamente, la referida a la equidad de género en la formación técnica. Ello no solo es revelador de la ausencia de diálogo entre las distintas instancias sino también de la ausencia de un componente evaluativo de las políticas educativas.

Acción 18. Con respecto a esta acción es importante destacar que el MEP forma parte del Programa Creciendo Juntas el cual nació en el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) como una línea de acción orientada a la promoción del mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres adolescentes y adultas pobres y las familias que ellas constituyen. Este programa establece que:

*... El Ministerio de Educación Pública incorporará a las mujeres en los diferentes programas de educación de adultos: Alfabetización, Primaria, tercer Ciclo, Bachillerato y a la Formación Integral y Técnica en los Institutos profesionales de Educación Comunitaria y los Centros Integrales de Educación de Adultos (Instituto Mixto de Ayuda Social, 2001: 3 y 9).*

Es decir, es uno de los programas dirigido a mujeres que es abordado de forma intersectorial y cuya existencia es previa al planteamiento del Plan de Acción. Es por esto su inclusión en este último se puede considerar sobrepuesta.

Recapitulando, podemos identificar varios factores que incidieron en el limitado impacto del Plan de Acción "El Sistema Educativo hacia una Cultura de Equidad de Género:

1) Sostenimiento: El Plan de acción se elaboró con un plazo de 2 años sin definir las estrategias de su continuidad y su sostenimiento. Si bien todas las acciones estaban dirigidas a un mismo propósito eran dispares según su ámbito específico, lo cual exigía no solo un despliegue mayor de recursos humanos y materiales sino, también su sostenibilidad.

2) Niveles de Decisión: La conformación de la Comisión de Alto Nivel así como la formulación del plan demandaron una alta inversión de tiempo (todo el 2000 y parte del 2001), en términos de consensuar no solo los contenidos específicos del plan sino también el rol de cada integrante interno y externo (MEP, 2000). Esta

labor no fue fluida pues, a pesar, de que el decreto establecía que la comisión redactora sería de alto nivel —de forma que la conformarían las jefaturas de las distintas divisiones del MEP— ello no fue así. Las jefaturas, con excepción de unas pocas, dejaron de participar y delegaron su participación en un personal sin poder de decisión, lo que generó que la comisión no se consolidara y se atrasara la toma de decisiones. Esta comisión se extinguió en el 2002 y en el 2003, la Oficina coordina en forma independiente y atomizada con los departamentos del MEP que asumieron acciones particulares (Encargada de la Oficina de la Equidad de Género del MEP. Marzo 2003. Comunicación personal).

3) Limitaciones presupuestarias: La exigencia presupuestaria contemplada en el convenio, no se cumplió. La Oficina estuvo adscrita al despacho del Viceministro Académico y aunque contaba con un espacio propio, no tenía asignación presupuestaria por lo que dependía de otras instancias para el financiamiento de actividades específicas (afiches, conmemoraciones, viáticos, etc.).

En el 2003 la situación presupuestaria se mantiene invariable por lo que sigue reportando imposibilidad de realizar las acciones programadas (MEP, 2003). Esta situación, evidentemente, es producto de la ausencia de una voluntad política que efectivamente trascienda de las acciones simbólicas y, aunque es reconocido por el propio ministerio, no se establecen acciones correctivas.

A pesar de que existe apertura de los jefarcas para impulsar y respaldar iniciativas en esta dirección, no se ha logrado aun situar la cuestión de género como una preocupación prioritaria dentro del accionar de la institución (MEP, 2002).

No es sorprendente, por tanto, que la ejecución del Plan de Acción, a pesar de sus buenas intenciones, no pudiera trascender, evidenciando diferencias sustantivas respecto al ritmo de avance de cada una de las acciones. Según la encargada de la Oficina de la Equidad de Género del MEP (Marzo, 2003. Comunicación personal) la diferencia de avance está ligada no solo a la disponibilidad de recursos económicos sino también a las prioridades en la agenda de trabajo del ministerio y el escaso compromiso asumido con la equidad de género por parte de las autoridades y mandos medios.



4) Imprecisión en la estructura organizativa. Como se anotó, en su origen la Oficina dependió del Despacho del Viceministro pero a partir de julio del 2002 es reubicada organizativa y espacialmente en el departamento de Educación Integral para la Sexualidad Humana. Esta reubicación no solo invisibilizó sino que también inmovilizó sus acciones pues desde la fecha del traslado hasta febrero del 2003 la Oficina se sumió en las acciones de este departamento así como a gestionar una ubicación con mayor independencia (Encargada de la Oficina de Equidad de Género, 2003. Comunicación personal).

En esta última fecha y hasta la actualidad la Oficina reporta a la División de Desarrollo Curricular, sin que esto se haya traducido en asignación de presupuesto ni recursos propios. Solo cuenta con una funcionaria a quien corresponde la realización de las actividades administrativas de distinta naturaleza (secretariales, convocatorias, etc.) y de igual forma, debe participar como representante del MEP en diversas comisiones, generando multiplicidad de acciones, algunas sin ninguna vinculación entre ellas.

5) Ausencia de diálogo entre las distintas instancias del MEP. Son limitadas las líneas de coordinación de la Oficina de Equidad de Género con el Departamento de Educación Integral para la Sexualidad Humana así como con otras instancias externas lo cual no permite una mayor utilización de los recursos disponibles.

#### *Educación para la Sexualidad*

En el campo de la educación para la sexualidad, Costa Rica ha elaborado diferentes legislaciones, documentos y propuestas. De esta manera, desde 1970 se creó en el MEP, la Asesoría y Supervisión General de Planificación Familiar y Educación Sexual como órgano técnico y responsable de formular los proyectos de políticas en educación integral de la sexualidad humana. En este departamento se inscribió el Programa de Adiestramiento en Educación Sexual que, a pesar de su contenido visionario, no se tradujo en una práctica institucional y terminó archivado (Faerron, 2002).

Durante los años 1990 y 1994 el MEP elaboró y publicó, en coordinación con la Conferencia Episcopal, guías didácticas de la sexualidad humana para el III ciclo

de Educación General Básica y Educación Diversificada, las cuales en la actualidad están archivadas en las bibliotecas de las escuelas y los colegios.

En el año de 1998 el país apostó a una estrategia de abordaje en el tema de la sexualidad dentro y fuera del aula con el Plan de Capacitación en Educación de la Sexualidad del Programa Amor Joven (PAJ). Fue promovido desde el Despacho de la Primera Dama (administración 1998-2002) en conjunto con el Consejo Interinstitucional de Atención a la Madre Adolescente. La Secretaría Técnica se ubicó en el INAMU y aunque no fue lo programado inicialmente, se determinó que su ejecución se efectuaría desde el MEP.

Los objetivos del programa trascendieron de los enfoques hasta ahora planteados, pues gravitaron en torno a un concepto de sexualidad integral. Se formularon 6 objetivos, que en su conjunto son reveladores de la innovación que se pretendía.

El PAJ desarrolló un esquema bajo la orientación de tres marcos: jurídico, organizativo y conceptual. En el jurídico se utilizó el marco institucional brindado por el Código de la Niñez y la Adolescencia y la Convención sobre los Derechos del Niño. Asimismo se incluyeron compromisos derivados de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD, Cairo, 1994) y la IV Conferencia mundial de la Mujer (Beijing, 1995) que, aunque no son de acatamiento obligatorio para el gobierno, sirvieron como marco referencial.

En el marco organizativo articuló dos dimensiones, lo curricular formal impartido por personal docente, técnico y administrativo del MEP y lo curricular informal, a través de aprendizajes informales dentro del centro educativo. En el conceptual fueron tres las dimensiones: el enfoque de género; el de derechos y el generacional.

En el plano metodológico, se pretendía la transversalización de la educación para la sexualidad en todo el currículo educativo de manera que pudiera ser abarcada por todas las materias y no solo por aquellas que tradicionalmente la han impartido (Religión, Biología y Orientación).

Finalmente, el Programa se concreta en 1999 e inicia con las campañas locales que incluían la distribución de materiales escritos y montaje de kioscos de información. Posteriormente se realizaron las primeras Jornadas Comunitarias de Afectividad y Sexualidad (JOCAS) y en forma paralela se organizaban los aspectos organizativos y operativos para iniciar el Plan de Capacitación Docente. Sin embargo, en este momento surge la reacción desfavorable de la jerarquía de la Iglesia Católica.

El gobierno decide, entonces, conformar una Comisión mixta Iglesia - Estado. Se nombraron siete hombres, entre sacerdotes y representantes de laicos (entre quienes estaban representantes del OPUS DEI), designados por la Conferencia Episcopal. Por el Gobierno, se designó a siete mujeres que formaban parte de la Comisión y de la Secretaría Técnica (Faerrón, 2002).

A partir de este momento el trabajo se caracterizó por largas e infructuosas reuniones; acuerdos que no se sostenían; ataques en la prensa escrita y radial en contra del PAJ y la reelaboración constante de las propuestas originales hasta que, finalmente, el programa se deshechó.

Desde un inicio la Iglesia objetó (Faerron, 2002: 147):

- Señalar educación de la sexualidad y no para la sexualidad debido a la connotación que implica el término educar para la sexualidad.
- Excluir del marco jurídico toda referencia a las conferencias de Cairo y Beijing por no ser vinculantes, pero además porque la Conferencia de Beijing introduce un lenguaje ambiguo pues bajo las palabras género o salud reproductiva o derechos en el ámbito de la sexualidad se mueven conceptos equívocos, patrocinados por grupos extremos y que inducen a mucha confusión.
- La necesidad de destacar el papel de la familia en dicha educación y dejar claro el papel subsidiario del estado. Los términos adultocentrismo y construcción del sexo a través del género debían eliminarse porque contradecían el derecho y obligación de los padres a educar, criar y proteger a sus hijos conforme a sus propios valores ejerciendo la patria potestad.
- No utilizar el enfoque de género por los peligros que encierra este concepto de abrir la educación a los cinco géneros.
- El concepto "autonomía" debía eliminarse porque para la Iglesia significa "el derecho a hacer lo que quiero, con quien quiero, como quiero y cuando quiero".

- Salud reproductiva debía correr igual suerte por su posible asocio a prácticas antinatalistas y abortivas.
- Eliminar el concepto “sexualidad plena”.
- Todo programa de educación para la sexualidad dirigido a niños y niñas debe ser aprobado por una junta de padres de familia de cada centro escolar.
- Era preciso hablar de “la virtud de la castidad o pureza como condición de vida realmente cristiana y como fundamento que hace posible el ejercicio de otras virtudes cristianas ya que todas son conexas e interdependientes”.
- Eliminar la distinción entre adolescente embarazada y adolescente madre, pues “se es persona humana desde el momento de la concepción, por lo tanto se es madre desde el momento de dicha concepción”.

Indudablemente, la oposición del Vaticano a los procesos seguidos en la elaboración de las plataformas de acción de las conferencias internacionales es un factor determinante en los anteriores planteamientos. Hay que sumar, además, la relación entre la estructura confesional y la estructura política sustentada en el artículo 75 de la Constitución Política, el cual señala la religión católica como la oficial del país.

En octubre del 2000 la Iglesia rompe negociaciones y retira sus representantes de la comisión. Posteriormente, publica sus propias Guías Sexuales (Conferencia Episcopal, 2001) en cuya presentación, el Arzobispo resalta el acuerdo unánime del Episcopado para romper la colaboración Estado - Iglesia en la ejecución del PAJ.

Finalmente, en junio 2001 se publican las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana, las cuales inician con una cita del cardenal Alfonso Trujillo López<sup>18</sup>:

*La sexualidad humana es un bien: parte del don que Dios vio que “era muy bueno” cuando creo la persona humana a su imagen y semejanza, y “hombre y mujer los creo”. En cuanto a modalidad de relacionarse y abrirse a los otros, la sexualidad tiene como fin intrínseco el amor, más precisamente el amor como donación y acogida, como dar y recibir” (MEP, 2001: 4).*

<sup>18</sup> Cita extraída del libro “Sexualidad Humana: Verdad y Significado” del Cardenal Alfonso López, quien según Faerron (2002.) es identificado con la línea conservadora de la Iglesia Católica.

Iniciar una política educativa con una cita religiosa denota el interés del Estado de no confrontar a la Iglesia Católica. Ello es aun más evidente si se observa la inclusión de algunos de los aspectos que habían sido objeto de la controversia inicial con la iglesia. Así por ejemplo, entre otros, se estableció que la familia tiene el derecho y el deber de la educación de la expresión de la sexualidad humana y la escuela tiene una acción subsidiaria; se eliminó **para** la sexualidad y se utiliza **de** la sexualidad y no aparecen los conceptos de *autonomía*, *salud reproductiva* y *sexualidad plena* (MEP, 2001).

En abril del 2004, la Conferencia Episcopal presentó al Consejo Superior de Educación una serie de libros denominados “Aprendiendo a Querer” para que sean aprobados como textos para la Educación **de** la Sexualidad. Dichos libros son producidos por la “Alianza Latinoamericana para la Familia” (ALAFA), que es una organización no gubernamental que surgió hace diez años por iniciativa de su actual presidenta, la esposa de un empresario venezolano quien fue embajador de Venezuela ante el Vaticano. Su sede está en Caracas (Venezuela) y la serie se produce por ALAFA Ediciones que se encuentra ubicada en Lima (Perú) (Periódico Semanario Universidad, 2004:4).

La solicitud de la Conferencia Episcopal generó la reacción desfavorable de algunos grupos de mujeres organizadas y de un sector de la Universidad de Costa Rica. Posteriormente, el departamento técnico del INAMU recomienda a la Junta Directiva de esta institución que se pronuncie en contra de la aprobación de la Serie “Aprendiendo a Querer” por considerar que reproduce conceptos y enfoques que se oponen a los preceptos de la normativa internacional ratificada por el Estado Costarricense.

*Los textos analizados contienen conceptos, imágenes, valores, y planteamientos dirigidos a los docentes y estudiantes que se oponen y contravienen la normativa vigente, en el tanto reproducen mitos, estereotipos, prejuicios y discriminaciones por razón de género, de edad, de etnia... Se observa además, omisiones importantes de información cuando se dejan sin mencionar algunos elementos que forman parte de la legislación...Además de las omisiones, se detectan contenidos con serias distorsiones e impresiones conceptuales... Las seis áreas técnicas del Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU) consideran improcedente introducir esta serie como texto oficial del sistema de educación pública, aún cuando éstos sean optativos, por lo que solicita a la Presidenta Ejecutiva y a la Junta Directiva -ambas del INAMU- enviar este criterio*

*técnico y solicitar al Consejo Superior de Educación tomarlo en cuenta para fundamentar el rechazo de su aprobación (INAMU, 2004:22-23).*

La Junta Directiva del INAMU aprobó el informe el 27 de setiembre de 2004 y debido a lo reciente de las manifestaciones, aun esta pendiente la resolución del Consejo Superior de Educación.

Cabe resaltar el papel periférico que en las anteriores polémicas tuvo el Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana del MEP y que evidencia la creación de estructuras organizativas sin contenidos operativos. Surgió en agosto del 2000 adscrito a la División de Desarrollo Curricular y en julio del 2001 se estructura como departamento responsable de la educación integral de la sexualidad humana en la población estudiantil de todos los niveles, ciclos y modalidades.

Su creación no significó, sin embargo, su constitución como una instancia para la formulación de las formuladas Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana ni su traducción en un liderazgo en materia de ejecución de proyectos. La movilización que genera el tema, en particular en el sector conservador católico, es una de las explicaciones de esta latencia (Directora Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana. MEP. Marzo 2003. Comunicación personal).

#### *¿La educación para la sexualidad como eje transversal?*

La estrategia de la transversalidad está institucionalizada en el MEP desde el 2001 y para su operacionalización existe una Comisión Nacional de Transversalidad. Desde el 2002 se definieron 4 temas transversales: Educación para la vivencia de los Derechos Humanos, la Democracia y la Paz; Educación para la Salud; Educación para una Cultura Ambiental para el Desarrollo Sostenible y Educación Integral de la Sexualidad Humana.(MEP, 2004c).

Sin embargo, en enero del 2003 la educación en valores es definida como el único eje transversal del currículum costarricense en consonancia con el principio de que la calidad educativa debe estar sustentada en una sólida formación en valores. En función de ello, se creó la Oficina del Programa Nacional de

Formación en Valores a partir de diciembre de este mismo año<sup>19</sup> la cual mantiene los 4 temas mencionados pero alrededor de este eje.

Según la encargada de la Oficina de Valores (Abril, 2004. Comunicación personal) es interés de de la Comisión de Valores fundamentar su accionar en principios cristianos y de esta manera abordar todos los temas transversales con este enfoque.

*...E Ministerio como tal ha abordado el enfoque cristiano, haciendo un poquito de honor a lo que la Constitución establece, la Constitución nuestra dice que incluso la constitución habla de religión, nosotros no queremos centrarlo en una religión, sino que queremos centrarlo en un enfoque muchos más amplio, en un principio cristiano... (Encargada de la Oficina de Valores, MEP. Abril, 2004. Comunicación personal).*

Sin desmerecer las bondades de la transversalidad, hay que resaltar que la misma entraña el riesgo de provocar ausencias operativas por no focalizar acciones en concreto. En este sentido, a pesar de que la educación para la sexualidad es definida como un eje transversal y de la existencia de un departamento rector en esta materia, no existe un plan nacional que aglutine acciones concretas y responsabilidades específicas por parte de las diferentes instancias de la institución, que hagan efectivo el cumplimiento de la educación para la sexualidad en ninguna de los ciclos del sector educativo (Defensoría de los Habitantes, 2003).

Esta situación ha generado movilizaciones en los gremios mas fuertes del magisterio, nacional, particularmente, en las Secretarías de la Mujer de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE) y la Asociación de Profesores de Segunda Enseñanza (APSE) (la primera aglutina al sector que labora en primaria y en secundaria y la segunda a este último en exclusiva).

En efecto, las responsables de ambas secretarías, en conjunto con otros sindicatos y por medio de la convocatoria de la Asociación Demográfica (ONG)

---

<sup>19</sup> Hay que hacer la salvedad, no obstante, que desde 1990 existe el Programa oficial para la formación en valores aprobado por el Consejo Superior de Educación denominado Programa Oficial de Formación Permanente de Hábitos y Actitudes para el Logro de Valores (acuerdo CSE No. 14-90, 23 de febrero de 1990).

conformaron una “Comisión de Apoyo a los Programas Permanentes de Educación Sexual en escuelas y colegios de Costa Rica” cuya pretensión es presionar al MEP para que ejecute las políticas de sexualidad (Encargada de la Secretaría de la Mujer, APSE. Enero, 2004. Comunicación personal).

Para la conformación de esta comisión fueron convocadas también las facultades de educación de las universidades estatales. Sin embargo, han tenido una nula participación y según criterio de las responsables (Encargada de la Secretaría de la Mujer, APSE, de ANDE y directoras de Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana y de Investigación Educativa del MEP) esto es producto de la reticencia de estas facultades de discutir, y menos, de incluir estos tópicos en la formación docente por lo que es evidente la fuerte desvinculación de los procesos de formación docente con las necesidades y demandas actuales de la educación.

Sin embargo, según otros criterios, es la burocracia universitaria la responsable de que las universidades no se involucren no solo en el tema de sexualidad, sino también en el de género lo cual evidencia lo apuntado acerca de la multiplicidad de actores que intervienen en la educación.

*... El año pasado yo asumí como representante del Ministerio la coordinación con el Consejo Nacional de Rectores ... Se ha trabajado arduamente para poder coordinar con la formación de las universidades y las necesidades de capacitación de los maestros y ver cómo las asumimos ... Dentro de las reuniones que hemos tenido, estuvimos revisando el currículum de algunas de las carreras de educación y estábamos estableciendo algunos cambios ... Pero no se pudo por la parte administrativa ... Para cambiar el currículum podemos estar todos de acuerdo, y generamos un nuevo programa, nos entusiasmos, volamos como dicen, y a la hora de la llegada, muchas veces los procesos administrativos internos de cada universidad son los que obstaculizan.. (Asesora del Ministro, MEP. Febrero 2004. Comunicación personal).*

Destaca además que las Secretarías de la Mujer de los gremios mencionados ejecutan programas que también son incluidos como acciones por parte de la Oficina de Equidad de Género y del Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana (hostigamiento sexual, educación sexual, etc.) Sin embargo, el trabajo que desarrollan estas instancias no es conocido en el MEP y viceversa, lo cual incide en la inexistencia de líneas de coordinación que favorezcan un impacto mayor de los programas.



*Como es posible que se hable de un plan de combate a la violencia; de un plan de incorporación de la perspectiva de género en la educación y yo nunca he sabido que llamen a un gremio para así trabajar en forma conjunta. El plan de incorporación de la perspectiva de género en la educación yo ni siquiera lo conozco. Yo sé que ha habido algunas capacitaciones a los y las docentes pero yo no he visto cambios en el sistema porque las capacitaciones son muy focalizadas y además porque no se les da seguimiento (Encargada de la Secretaría de la Mujer, APSE. Enero 2004. Comunicación personal).*

Es criterio de las encargadas de ambas secretarías que el MEP no está interesado en coordinar con los gremios debido a la naturaleza confrontativa de la relación entre ambos espacios (MEP = Patrono, Gremios = Sector trabajador).

Sin embargo, el MEP, y particularmente la Oficina de Equidad de Género y el Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana, tampoco coordinan con otras instancias que de igual manera desarrollan programas vinculados a sus respectivos campos de acción, como por ejemplo, Casa Alianza que es una ONG que aborda temas relacionados con la prevención del abuso sexual, explotación sexual comercial, el turismo sexual, las drogas, las pandillas y los derechos humanos. Trabaja con la modalidad de talleres los cuales están diseñados para población estudiantil (primaria y secundaria) y para docentes. A pesar de que tiene el permiso para ingresar a los centros educativos, el MEP no se ha interesado por conocer los resultados de su accionar (Coordinadora del Departamento de Educación y Capacitación de Casa Alianza. Abril, 2004. Comunicación personal).

#### *De género, equidad, igualdad y feminismos buenos*

Los conceptos de género, equidad e igualdad de género hacen alusión a aspectos que trastocan una historia milenaria y, aunque son parte de la agenda nacional e internacional, su sentido no es unívoco para las actoras y actores sociales vinculados a la educación.

Es en el Subproyecto Construcción de una cultura equitativa de Género en la Escuela Líder en donde encontramos una de las mayores precisiones conceptuales.

*(El género) Se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídicas, políticas y psicológicas, es decir,*

*culturales, que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos de ser hombre y ser mujer...Equidad: Igualdad más justicia. Es dar a cada cual lo que le pertenece, reconociendo las condiciones o características específicas de cada persona o grupo humano (sexo, clase, condición social, etc.). Es el reconocimiento de la diversidad sin que ésta signifique razón para la discriminación (Fernández, 2001:203)*

Ya habíamos anotado, sin embargo, que las propuestas teóricas de este proyecto no son retomadas por las otras instancias vinculadas al género. Más bien, es posible afirmar que en el MEP no existe una posición institucional con relación al contenido particular de estos conceptos.

*Te doy mi definición personal de género porque en esto no nos hemos puesto de acuerdo como sistema. Primero es aquella teoría que identifica y reconoce, la desigualdad entre los géneros, es una construcción social como tal, donde las mujeres somos las que hemos perdido en muchos sentidos... ¿Qué es lo que no se comparte? La construcción y la reconstrucción que tienen que hacer los varones, esa parte no está, esa parte no se comparte, no se cree en eso... (Directora Departamento de Educación Integral de la Sexualidad Humana. MEP. Marzo 2003. Comunicación personal).*

Según indica una asesora del Ministro, el MEP si tiene una posición implícita con respecto al género pues lo incluye en el tema transversal de la sexualidad humana.

*En los programas no vas a encontrar algo que diga género, sino que eso está en todo... pero sí está inmerso. Por ejemplo en el de valores, yo sé que ahí vas a encontrar algunos valores que son de identidad de género... no vas a encontrar algo que diga "la identidad para el género", sino que lo vas a encontrar como un valor del proceso de desarrollo de identidad, o sea está inmerso, está implícito... (Asesora del Ministro, MEP. Febrero 2004. Comunicación personal).*

Para otras funcionarias del MEP, abordar el tema de género produce resistencias por lo que es conveniente manejar el tema en forma táctica. Ello por cuanto género está relacionado con el poder pero también con la idea equivocada de que su pretensión es la inversión de los roles de las mujeres y de los hombres.

*Trabajábamos con directores y directoras regionales y en su condición de varón para muchos directores regionales, era una movilización importante... Yo sentí que con todos los demás enfoques no había problema, pero sí con el de género sensitivo. Los hombres decían que las explicaciones del fenómeno de la violencia debían ser más genéricas, que no necesariamente el agresor era el varón... Sin embargo muchos de ellos habían recibido otro tipo de insumos, tal vez acciones aisladas de capacitación y se observaba como un plano oculto en el discurso, fue*

*difícil trabajar esa parte... Por eso no creo que las capacitaciones deban empezar con el enfoque de género sensitivo... Yo he participado en cursos del INAMU junto con orientadores, psicólogos, trabajadores sociales, y hasta los mismos profesionales de estas áreas mostraban resistencias cuando se analizaban las causas como el abuso del poder, por factores de género. También había mucha resistencia. Empezar con eso para mí es muy fuerte, me parece que empezar por ahí no es lo estratégico porque el género está satanizado... (Coordinadora de la Dirección de Centros Didácticos, CENADI. Febrero 2004. Comunicación personal).*

*Porque las experiencias que yo he tenido cuando a la gente se le menciona la palabra género y estas cosas es que caen como en situaciones límite y extremas. Por eso, hay que decirles que no vamos a cambiar las cosas. Biológicamente somos hombres y somos mujeres y no es que con esto las mujeres queramos ser hombres y los hombres quieran ser mujeres, pero como que hay que hablar mucho con los hombres. Es que tiene que ser una capacitación. No podemos llegarles a ellos con estadísticas ni con cosas muy intelectuales elaboradas, yo diría que es más con situaciones personales para que la gente verdaderamente se sensibilice y pueda hacerlo espontáneamente en la clase, espontáneamente ir involucrando a los niños y las niñas... (Directora Departamento de Investigación Educativa, MEP. Setiembre, 2004. Comunicación personal)*

De igual manera los conceptos de igualdad y equidad se intersecan y en algunos casos se observan como sinónimos y en otros se destaca la equidad como elemento más significativo.

*Y la equidad sería que las diferencias existan –porque existen, entre femenino y masculino, no son iguales, son diferentes– pero que exista igualdad de atención, igualdad de derechos, igualdad de oportunidades entre unos y otros. Para mí la equidad es más importante que la igualdad, porque la igualdad es una condición que se da de alguna forma involuntaria... o sea somos iguales o no somos iguales. Mientras que la equidad implica un principio, un valor, y eso trae consigo una actitud, y la actitud, el valor y principio es algo que toma la persona por decisión propia... (Encargada de la Oficina de Valores, MEP. Abril, 2004. Comunicación personal).*

El manejo conceptual no debe aislarse de las propuestas y posiciones ideológicas y en este sentido cabe llamar la atención que en las últimas Guías Sexuales publicadas por la Conferencia Episcopal (2001) se señala un feminismo bueno o sea el “feminismo de la equidad” y un feminismo malo, es decir “el feminismo de género”.

*El feminismo de la equidad sí está dentro de las corrientes que desean una sana y verdadera reivindicación de la mujer... Las feministas del género están empeñadas en imponerle a los países la aceptación de su*

*ideología, basada en el enfrentamiento de la mujer contra el hombre, logrando con esto la desintegración familiar. La manera de hacerlo, consiste en utilizar algunas agencias de las Naciones Unidas que canalizan fondos a países pobres, provenientes de países donantes, en los que las feministas de género tienen poder y presionan para que se acepte su agenda... El feminismo de la equidad se basa en la igualdad moral y legal de los sexos... El feminismo del género es una ideología que pretende abarcarlo todo, según la cual la mujer está presa en un sistema patriarcal opresivo... Los objetivos de la ideología feminista son: separar a la mujer del hombre; deconstruir la familia; deconstruir la sociedad y atacar la religión (Conferencia Episcopal, 2001:47, 52 y 55).*

La confusión (y tergiversación) de los conceptos no es una característica solo del sector educativo y episcopal. Lamentablemente, también está presente en el INAMU pues esta institución, a pesar de se creó en 1998 y de que este es su campo de acción, no posee una conceptualización que permita iluminar las acciones en la esfera educativa. Según indicó la encargada del sector educativo del área de Gestión de Políticas Públicas del INAMU, se está trabajando en el Marco Político Ideológico con el que se pretende subsanar no solo estos vacíos sino también el del contenido particular de Política de Equidad e Igualdad de Género.

*Bueno es que hay diferentes enfoques. No te puedo decir con claridad cuál es el enfoque institucional, porque no existe exactamente el enfoque institucional. Sí tenemos los grandes lineamientos, todas trabajamos más o menos con un el mismo concepto que es el tema de la construcción social, pero dependiendo de con quien trabajés así se va viendo... Se estaba trabajando en el Marco político- ideológico, para sacar digamos grandes lineamientos y lo que vamos a entender y de qué estamos hablando, pero en eso todavía se está trabajando, eso todavía no está... se está trabajando en la "Política de Igualdad y Equidad de género" de la institución, para aclarar los grandes lineamientos de lo que vamos a entender (Encargada del sector educativo del área de Gestión de Políticas Públicas, INAMU. Abril 2005. Comunicación personal)*

La puesta en práctica de un lenguaje común indudablemente es uno de los factores que contribuye al aislamiento de las distintas experiencias y al poco o inexistente dinamismo de las propuestas educativas. Sin embargo, el aspecto más significativo es el contenido particular que el Estado costarricense otorga al concepto de equidad.

En efecto, desde el aparato estatal, equidad se asocia con la asignación de medidas compensatorias para los grupos en desventaja social y económica, sin distinguir en este planteamiento las relaciones entre mujeres y hombres. De esta

manera, desde la educación se da atención a la pobreza por medio de medidas compensatorias (bonos escolares, becas, transporte y comedores estudiantiles) pero sin establecer un trato preferencial para las niñas y las adolescentes.

### **Los problemas educativos y su relación con el género**

El Relanzamiento de la Educación es una propuesta de la administración 2002-2006 que con mayor claridad ha definido el interés de la educación por la reducción de la pobreza al definir como su objetivo:

*“Relanzar la educación costarricense, para que sea el eje prioritario de la agenda social del país, en el marco del combate a la pobreza y la reducción de las brechas entre lo rural y lo urbano con equidad social (MEP; 2004b:18).*

En este planteamiento la equidad es una de las áreas definidas como prioritarias y en este sentido se presenta una propuesta de cerrar las brechas sociales por medio de servicios especiales a la población vulnerable social y económicamente y, si bien los aspectos relacionados con el género no han sido abandonados en las propuestas educativas de las diferentes administraciones, ellos no constituyen, en los planteamientos oficiales, problemas educativos. Éstos, mas bien, están relacionados con aspectos vinculados a la calidad de la educación en términos de indicadores como repitencia, rezago, y deserción; universalización de la educación preescolar y primaria y, universalización y calidad de la cobertura informática, siendo relevante que en las propuestas para su solución, no se plantean medidas de acción afirmativa para las niñas y las mujeres. Asimismo, la capacitación y evaluación docente, la modernización tecnológica, gerencial y de calidad de los servicios administrativos que brinda el MEP, la infraestructura y la dotación de equipo, material educativo completan el cuadro de lo que es considerado prioritario.

Cuando se mencionan los aspectos relacionados con las mujeres, la concepción que prevalece es la de acceso. Así, por ejemplo en el “Plan Estratégico para la Excelencia y la Equidad de la Educación” (1998-2002) indica como una de sus acciones estratégicas:

*Favorecer los programas de educación general y el acceso de la mujer a todos los niveles de la educación académica y técnica (MEP, 1999:5).*

El período actual (2002-2006) presenta el Plan Educativo con 25 políticas que constituyen las principales acciones a ejecutar en la actual administración y aunque la política 11 se menciona la equidad de género, de igual manera es el acceso la preocupación central.

*Política 11: Incorporación en los procesos educativos y contenidos educativos las diferentes perspectivas del desarrollo humano....Se propone la implementación de los planes institucionales de valores, equidad de género y sexualidad en todos los centros educativos... Política 19: Equidad de Género en la formación técnica: Impulsar el acceso de la mujer a las especialidades técnicas no tradicionales y bien reenumeradas, logrando al finalizar e período un aumento en la matrícula registrada. (MEP, 2002a:6y 8).*

Cabe mencionar que en un inicio el Plan 2002 -2006 fue rubricado por una ministra que renunció a su cargo y el ministro que la sustituyó lo asumió insertándolo en una propuesta nacional para el cumplimiento de los compromisos del Foro Educación para Todos (EPT). Esto significó la traducción de cada una de las políticas del Plan Educativo en acciones denominadas programas y es así como en abril del 2004 se presentó un documento titulado Plan de Acción de Educación para Todos (2003-20015). Vale destacar, sin embargo, que las políticas supramencionadas son las únicas que no tienen un correlato en el Plan de Acción EPT y es la equiparación entre equidad de género y acceso la que, sin lugar a dudas, explica esta ausencia.

*Yo creo que en nuestro país muy positivamente lo que es desigualdad por género no puedo decir que ha desaparecido totalmente, porque de vez en cuando se dan algunas circunstancias específicas que ponen en evidencia algunas otras realidades, pero en lo que es la parte educativa no podríamos hablar de que hayan grandes diferencias en este momento. Actualmente, entre hombres y mujeres hay igualdad para tener acceso y permanencia en educación. Sí se ha demostrado que las oportunidades sí se dan ahí con igualdad... (Encargada de la Oficina de Valores, MEP. Abril, 2004. Comunicación personal).*

De igual manera, la universalización y la paridad numérica (dos de las metas de la política global de la EPT) son consideradas metas prácticamente alcanzadas.

*El período que abarca este plan es del 2003 al 2015, no obstante para el caso costarricense, dado su nivel de logro educativo, muchas metas se lograrán antes de esta fecha, como por ejemplo, la universalización de la Educación Preescolar, en su Ciclo de Transición, ciclo anterior al Primer Grado de Primaria (MEP, 2004a:4).*

La formulación del Plan de Acción se concretó después de hacer 20 Foros Regionales en los que participaban fuerza vivas de las respectivas regiones (un promedio de 50 personas por Foro que incluyeron diputados de la zona, la empresa privada, los gremios, directivos de centros educativos, docentes, asesores supervisores y estudiantes. Según la coordinadora nacional del Foro de EPT (marzo, 2005. Comunicación personal) este proceso es el responsable de que el género esté ausente en los planteamientos de este plan debido a que no fue considerado como un problema educativo.

*Está ausente porque ha estado ausente también en las discusiones o en los planteamientos regionales. Esto no quiere decir que no deba estar, y estamos en ese proceso de retroalimentación, que es el trabajo que ahorita estamos haciendo, valorando todo lo que resultó de estos foros que hicimos...Yo creo que debe ser una limitación en cuanto al concepto, definitivamente, no creo que no sea una prioridad, de hecho también creo que es un proceso.. Por la universalidad de los diferentes servicios educativos, las mujeres y los hombres han quedado incorporados en la educación, ahora el gran desafío es ver cuál es la realidad en términos de lo que pasa, de lo que sucede cotidianamente en nuestros centros educativos, evidentemente no es algo que está planteado como tal en ese documento, es parte de los elementos que hay que enriquecer en su contenido, que además es muy congruente con el planteamiento que es transversal también y que es como estrategia de la educación... (Coordinadora nacional del Foro de EPT, MEP. Marzo, 2005. Comunicación personal)*

Lo anterior refiere a la importancia de que las mismas políticas educativas desplieguen acciones que visualicen las desigualdades entre los sexos como un problema sociocultural en cuya solución puede contribuir la educación. En este sentido, una política educativa con perspectiva de género debe considerar como indicador de calidad de la educación, la acciones encaminadas a la erradicación de las prácticas sexistas. Estratégicamente sería una acción que conduciría a la movilización pues nadie cambia lo que no reconoce como problema.

### **Conclusiones**

La visión cortoplacista que es intrínseca a las políticas educativas afecta en forma especial las políticas de género en la medida que ellas implican cambios culturales y cualquier cambio cultural exige procesos sostenidos. De ahí la importancia de que las políticas públicas, y en particular las educativas, se inscriban en una gestión de estado y no en una de gobierno.

Si bien el país ha asistido en las dos últimas décadas, a avances en materia jurídica y a la visibilización del género en la agenda pública nacional, ello no es suficiente. Se requiere que los cambios en el lenguaje no solo sean nominales sino también en el orden simbólico, que la modificación de los materiales didácticos sea acompañada por un proceso permanente de reflexión docente y lo más importante, aunar esfuerzos para que el género deje de ser satanizado por las distorsiones que han acompañado en forma paralela su desarrollo conceptual.

La complejidad y verticalidad de las instituciones del Estado y, en particular, las que se encargan de la educación, entrañan en su interior grandes y poderosos conflictos de intereses lo que contribuye con la lentitud o limitación de los procesos innovadores. A ello hay que agregar la fuerza de las representaciones sociales acerca de la sexualidad, de la igualdad, de lo femenino y lo masculino pues según sea su configuración, existirá mayor aceptación o rechazo de las políticas para la igualdad entre los géneros. De ahí, que cualquier política o programa puede ser resignificada según sean las representaciones de los y las docentes.

Los anteriores aspectos se conjugan e ilustran la importancia de abordar las representaciones imperantes en el sector docente. Apostar, por tanto, a la formación docente inicial como a la formación continua es una alternativa para enfrentar los avatares institucionales. En este sentido, la coordinación con las oficinas de la mujer de los gremios docentes constituye un punto de partida exitoso para llevar a cabo la capacitación del personal de servicio.

Es imprescindible, además que en los procesos de formación docente universitaria se haga un reconocimiento del valor de las desigualdades sociales procedentes de la construcción cultural de los géneros y se incluya como eje formativo lo relativo a esta temática.

### ***Referencias bibliográficas***

- Araya, Sandra (2001). *La equidad de género desde la representación de las formadoras y los formadores del profesorado de enseñanza secundaria*. San Pedro, Costa Rica. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación: Universidad de Costa Rica.
- Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata, 1996.



- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (1996). *Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. San José, Costa Rica: El Centro.
- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (1996). *Informe Semestral de Seguimiento Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. San José, Costa Rica: El Centro.
- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (1997). *Primer, Segundo y Tercer módulo*. San José, Costa Rica: El Centro.
- Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (1998). *Informe de labores 1994-1998*. San José, Costa Rica: El Centro.
- Conferencia Episcopal de Costa Rica (2001). *Educación en la Sexualidad, Guía para Padres de Familia y Maestros*. San José, Costa Rica.
- Chavarría, Soledad y Tovar, Francisco (1998). *La Política Educativa Hacia el Siglo XXI: sus bases conceptuales*: Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- Chavarría, Soledad, Paniagua María Eugenia, Quesada Sheila (1998). *La Política Educativa hacia el Siglo XXI: propuestas y realizaciones. Tomo I y II*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Defensoría de los Habitantes (2003). *Denuncia Daria Suárez. Informe Final con recomendaciones*. Expediente N°13256-26-2002. San José, Costa Rica.
- Despacho de la Primera Dama de la República (1999). *Programas Amor Joven y Construyendo Oportunidades*. San José, Costa Rica: Despacho de la Primera Dama de la República.
- Faerron, Ana Lucía (2002). *La educación para la sexualidad en el contexto de la sociedad costarricense: Análisis del proceso de diseño y gestión del Programa Amor Joven (1998-2001)*. Costa Rica. Tesis para optar al grado de Magister Scientiae en Estudios de la Mujer: Universidad de Costa Rica.
- Fernández, Emma (2001). Sub-proyecto Construcción de una cultura equitativa de género en la escuela líder. En *Sistematización del proyecto de apoyo al SIMED: Un aporte con significancia cualitativa a la educación costarricense de I y II ciclos. Los subproyectos: una visión holística y transversal para enriquecer el currículo*. San José, Costa Rica: EDITORAMA.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González, Mirta. (1990). *El sexismo en la educación: la discriminación cotidiana*. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ibarra, M. (1997). *Metodología para eliminar estereotipos sexuales en la educación y comunicación social*. Panamá: UNICEF.
- Ibarra Marta (s.f). *El género como eje transversal en la educación técnica media*. San José, Costa Rica. Documento preparado por el Instituto Nacional de las Mujeres para el IV Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género.
- Instituto Mixto de Ayuda Social (2001). *Folleto informativo. Área Atención Integral para el Desarrollo de las mujeres. Programas Creciendo Juntas Construyendo Oportunidades*. San José, Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2002a). Segundo y Tercer Informe del Estado de Costa Rica a la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. Abril 1998-Mayo 2002. INAMU: San José. Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2002b). *Agenda y Metas Institucionales: 2002-2006. Igualdad, Equidad de Género y Derechos Humanos de las Mujeres*. San José, Costa Rica. Mimeo.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003). Memora institucional 2002-2003. INAMU: San José. Costa Rica.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2003). Módulos Educativos. Aplicación de la visión de género a los Programas de Estudio del MEP. San José, Costa Rica: INAMU.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2004). *Criterio Técnico. Análisis de los textos "Aprendiendo a querer"*. San José, Costa Rica. Mimeo.

- Ministerio de Educación Pública (1973). *Proyecto Ley General de Educación*. Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (1981). *Informe nacional sobre experiencias de implementación de reformas educativas llevadas cabo en Costa Rica*. Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (1993). *Sistema educativo nacional de Costa Rica*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública, Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Ministerio de Educación Pública. Despacho del Ministro (1994). *La Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (1995). *El reto del Tercer Milenio: Una propuesta de un proyecto educativo nacional hacia el 2005 (EDU 2005)*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (1998). *El Qué y el Cómo de la Proyección de las Escuelas Líderes*. San José, Costa Rica: SIMED - UNESCO/Países Bajos.
- Ministerio de Educación Pública. (1999). *Plan estratégico para la excelencia y la equidad de la educación o.b* San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (2000). *Informe de cumplimiento del decreto ejecutivo 28484 sobre equidad e igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la prestación de servicios institucionales*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2001). *Indicadores de equidad de género, promoción, repitencia, deserción intra - anual, alfabetización y cobertura del sistema educativo costarricense*. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (2002). *Taller de Seguimiento, asesoría y sistematización del Subproyecto Construcción de una cultura de equitativa de género en las escuelas líderes. Material de trabajo*.
- Ministerio de Educación Pública. (2002). *Plan Educativo. Período 2002- 2006*. San José, Costa Rica: MEP.
- Ministerio de Educación Pública (2002). *Situación de la Educación General Básica en el Marco de Acción de Educación para Todos (Diagnóstico)* San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2003). *Plan estratégico de Equidad de Género. División de Planeamiento y Desarrollo Educativo*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2004). *Plan de acción de la Educación para Todos 2003- 2015*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2004). Programa Nacional de Formación en Valores. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2004). *Relanzamiento de la Educación Costarricense. Proyecto – Documento propuesta*. Despacho del Ministro. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (s.f). *Evaluación del Sistema Educativo Costarricense a la luz de la Política Educativa hacia el Siglo XXI"*. Departamento de Investigación Educativa. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (s.f). *El sistema Educativo Nacional. Hacia una cultura de Equidad de Género. Plan de Acción Estratégico 2000-2002*. San José Costa Rica: MEP.
- Montes de Oca, M., Rosales, A (1994). *Guía para eliminar el sexismo en los cuentos*. San José, Costa Rica: Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia.
- Montes de Oca, M., Rosales, A. (1993). *El sexismo y los cuentos infantiles de autores y autoras costarricenses para niños y niñas de 3 a 6 años*. San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica (tesis de licenciatura).
- Paniagua, Ma. Eugenia (2002). *Política educativa. El caso Costa Rica*. San José, Costa Rica. Ponencia presentada en el Simposio de Educación.
- Paredes, R. (1994). *Metodología para eliminar estereotipos sexuales en los materiales educativos. Para una educación sin disparidades de género*. Guatemala: Ediciones UNICEF.

- Paredes, R., Sánchez B., Caldera R. (1994) *El sexismo en los textos escolares en Centroamérica. Propuesta de una estrategia para su eliminación*. Guatemala: Ediciones UNICEF.
- Periódico Semanario Universidad (2004). *Ante propuesta de la Iglesia Católica: Piden abrir participación en guías sexuales* (edición 1578). San Pedro, Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- Schneckenberg, M. (2003) *La implementación del PROEM (Programa Expansión, Mejora e Innovación en la Enseñanza Media) como política educativa en la práctica de la gestión escolar*. Argentina: IIPE-UNESCO.
- UNESCO. (1992). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. Folleto
- UNICEF (1990). *Mujer y sociedad. Educación*. (Cartillas de trabajo).
- UNICEF/UNIFEM. (1990). *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos sexuales en los textos escolares y en los materiales educativos en general*. Guatemala: UNICEF.
- UNICEF/UNIFEM. (1991). *Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares en Costa Rica*. San José, Costa Rica: UNICEF/UNIFEM.