

Universidad Nacional de Costa Rica

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Sociología

A mis hijos los educo yo... ¿y el Estado?: Percepciones de personas encargadas legales sobre el Programa de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral del Ministerio de Educación Pública en el año 2025

Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Sociología

Sustentante:

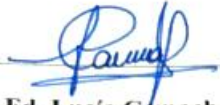
Pamela Sofía Rojas Mena

Cédula de identidad: 1-1811-0658

Heredia, Costa Rica

2025

Tribunal Examinador



M.Ed. Lucía Camacho Soto

Representante del Decanato de Ciencias Sociales



M.Sc. Luis Diego Soto Kiewit

Representante de la Escuela de Sociología



M.Sc. Carolina Sánchez Hernández,

Tutora



Dra. Yamileth García Chaves,

Asesora



M.Sc. Luis John Alvarado Villacrés,

Asesor

Dedicatoria

A mi mamá, mi mayor y mejor lectora, por siempre apoyarme y ayudarme a crecer como una persona apasionada y pensante, le dedico este trabajo final de graduación y todos mis proyectos futuros.

También se la dedico a todas las personas que luchan por el derecho a una educación sexual integral, sea desde la investigación, discusión, intervención, planeación o el cuestionamiento. Por el derecho a conocer nuestro cuerpo y de aprender a relacionarnos en bienestar y placer consensuado e informado.

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional y por ayudarme a crecer en amor y comprensión toda mi vida. A mi mamá por ser mi cómplice y un espacio seguro para mí, para mis inquietudes y mi cuestionamiento del mundo y por ser mi persona siempre. A mi papá, a Monse y a Pablito por escucharme, rodearme de cariño y siempre ser parte de quien soy. A Ricardo por apoyarme a cumplir mis metas, escucharme relatar incontablemente todo mi proceso investigativo y por hacerse parte de fundamental de mi familia. A mis perritos Manchita, Mafioso y Yuki, por acompañarme en mis regazos a escribir gran parte de estas más de sesenta y cinco mil palabras.

A mis amigas de siempre y a las amigas que formaron parte de mi proceso de formación como socióloga, gracias por prestarme sus nombres en la codificación de resultados. A todas las personas que contribuyeron a estos seis años de estudio de la sociología, con especial mención a Luis Diego por confiar en mí desde mi primer año, por todo el trabajo que hemos realizado juntos estos últimos cinco años, sus aprendizajes y vivencias, y por ayudarme a confirmar que la investigación es mi llamado.

Y, por último, pero no menos importante, a mi comité asesor por su disposición a formar parte de esta tesis. A la profe Carolina por ayudarme y recibirme, especialmente por apoyar mi área de interés. A la profe Yamileth, por ser tan exhaustiva y por su ayuda a lo largo de mi formación universitaria; a ambas les agradezco su enfoque humanístico y excelencia investigativa. Al profe Luis, le agradezco ser parte de la razón por la que me dedico a analizar al mundo, por ampliar la manera en que comprendo a la educación y por apoyarme durante más de ocho años de mi vida en mi proceso educativo.

Gracias a todas las personas que me ayudaron a culminar este proceso de trabajo final de graduación y a seguir motivada en mi camino.

Listado de siglas

Sigla	Significado
CECOR	Conferencia Episcopal de Costa Rica
Comunidad LGBTQIA+	Personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, queer, intersexuales, asexuales y otras personas con identidades que trasgreden la cisheteronormatividad, como personas con identidades de género fluidas o no binarias.
MEP	Ministerio de Educación Pública
Programa EEASI	Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral
PAC	Partido Acción Ciudadana
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Índice

Resumen	12
CAPÍTULO I.....	14
1.1. Introducción	14
1.2. Justificación	16
1.3. Antecedentes.....	20
1.3.1. Breve recorrido histórico de la educación sexual en Costa Rica	20
1.3.2. Siglo XXI: Contexto actual de la educación sexual como disputa política ..	25
1.3.3. Perversión escolar: Reformas del 2025.....	29
1.4. Estado de la cuestión.....	35
1.4.1. Procesos sociohistóricos detrás de la instauración de la educación sexual estatal	37
1.4.2. Percepciones discursivas presentes en los contenidos de educación sexual .	43
1.4.3. Resultados de la aplicación de los programas de educación sexual: Diagnósticos de conocimientos sobre sexualidad y afectividad y el contexto de la aplicación en el salón de clases	49
1.4.4. Valoraciones poblacionales de los programas de educación sexual: Estudios de percepción y oposición civil.....	54
1.4.5. Concluyendo el estado de la cuestión.....	59
CAPÍTULO II.....	61
2. Construcción del objeto sociológico.....	61
2.1. Problematización y preguntas de investigación.....	61
2.2. Preguntas de investigación y pregunta problema.....	64
2.3. Objetivos.....	65

CAPÍTULO III	67
3. Marco teórico.....	67
3.1. Las instituciones sociales como internalizaciones estructuradas de percepciones	69
3.2. La sexualidad como una construcción social que esconde su propia construcción	76
3.3. La educación sexual como vinculación interinstitucional	80
3.4. La percepción desde el construccionismo social	83
CAPÍTULO IV	86
4. Estrategia Metodológica	86
4.1. Enfoque.....	87
4.2. Tipo de investigación.....	89
4.3. Población de estudio y criterios de selección.....	89
4.4. Proceso de identificación de informantes	92
4.5. Técnicas e instrumentos de investigación.....	95
4.6. Proceso de validación y aplicación de los instrumentos.....	98
4.7. Fuentes de información.....	100
4.8. Procesamiento de los datos.....	100
4.9. Consideraciones éticas.....	103
CAPÍTULO V.....	104
5. Análisis de resultados	104
5.1. Características de la población participante y el punto de partida de sus percepciones	105
5.2. Desde el moralismo hasta la integralidad: Identificación de percepciones sobre educación sexual.....	112

5.2.1. Barreras contra los peligros del sexo: Percepciones desde enfoques patológicos y biólogos.....	114
5.2.2. Promiscuidad, homosexualidad y libertinaje: Percepciones sobre educación sexual desde el moralismo	119
5.2.3. Afectividad, sexualidad y escucha: Percepciones de educación sexual desde la integralidad.....	134
5.3. Construcción de la adolescencia inocente cisgénero heterosexual: Percepciones sobre sexualidad y afectividad humana.....	144
5.3.1. Construcción de la inocencia adolescente en peligro: La temporalidad sexual y la amenaza de su desarrollo	147
5.3.2. Construcción del género binario: Pureza femenina y naturaleza masculina	154
5.3.3. Animales, exhibicionistas y delincuentes: Construcción de la amenaza a la cisheteronormatividad por la educación sexual integral.....	165
5.4. Relacionamiento institucional familia-religión-educación en las percepciones sobre educación para la sexualidad y afectividad	175
5.4.1. Se educa en la casa: Tensiones entre los roles parentales y el papel del Estado en la construcción de sujetos sexuales.....	177
5.4.2. A mis hijos los educa la Iglesia: La interacción familia-religión como amparo de la injerencia religión-educación.....	187
5.5. Y entonces, ¿qué implican las percepciones emitidas por las personas encargadas legales sobre el Programa, sobre la construcción del sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional?	199
CAPÍTULO VI	201
6. Conclusiones.....	201
6.1. Percepciones identificadas sobre los contenidos de educación sexual.....	201
6.2. Sobre la interpretación de las maneras en que las personas encargadas legales comprenden la sexualidad y la afectividad.....	205

6.3. La comprensión de la vinculación de los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión con la construcción de percepciones sobre la educación estatal para sexualidad y afectividad	207
6.4. Respondiendo a la pregunta-problema: Implicaciones de las percepciones emitidas por las personas encargadas legales sobre el Programa EEASI, sobre la construcción del sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional	210
6.5. Recomendaciones	212
Referencias	217
Anexos	236

Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de estudiantes de undécimo año que reciben la asignatura de Afectividad y Sexualidad en las direcciones regionales de San José Norte y Heredia, por año.	34
Figura 2. Ejes temáticos del estado de la cuestión.....	36
Figura 3. Esquema de síntesis sobre la relación entre los conceptos centrales al objeto de estudio desde el marco teórico.....	68
Figura 4. Mapa conceptual sobre los modelos de educación sexual	81
Figura 5. Esquema de vinculación entre la estrategia metodológica y el objeto de estudio ..	87
Figura 6. Cantidad de madres y padres que se hacen cargo de mujeres y/o hombres, de acuerdo con el o los géneros de las personas estudiantes bajo su cuidado.	110
Figura 7. Porcentaje de personas en desacuerdo o en acuerdo a nivel general con la educación sexual impartida a sus hijas, hijos e hijes.....	111
Figura 8. Percepciones identificadas sobre la educación sexual en las personas encargadas legales participantes	113
Figura 9. Representación visual del ciclo de maldad en la educación sexual, argumentado desde el moralismo por parte de las personas encargadas legales informantes	131
Figura 10. Comprensiones de la sexualidad humana, a partir de las percepciones emitidas sobre educación sexual, por parte de las personas encargadas legales estudiadas	145
Figura 11. Nube de palabras con las descripciones sobre personas de la comunidad LGBTQIA+ y contenidos que reconozcan su existencia	168
Figura 12. Funcionamiento de la legitimación mutua entre las instituciones sociales de la familia, educación y religión en la educación sexual estatal	175

Figura 13. Mecanismo de legitimación de la influencia mutua entre las instituciones sociales familia-religión-educación en la educación sexual estatal costarricense, desde el construccionismo social189

Figura 14. Captura de pantalla de la publicación del grupo Profesionales Contra la Ideología de Género CR sobre la educación sexual costarricense236

Índice de tablas

Tabla 1. Listado de personas consultadas, ya sea por correo, llamada telefónica o reunión presencial, durante el trabajo de campo93

Tabla 2. Caracterización de las personas participantes.106

Tabla 3 Cuadro de operacionalización de objetivos y categorías252

Resumen

La siguiente tesis plantea como tema problema las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del MEP (2017), en el año 2025. Surge a partir de la relevancia contextual de las personas encargadas legales como actores centrales en el espacio de discusión política por los contenidos de la educación sexual y, por ende, la sexualidad humana en relación con las instituciones sociales de la religión, la educación y la familia como entes canalizadores de esta. Lo anterior aunado al estudio de las percepciones desde una perspectiva construccionista social.

Con esta investigación, se contribuye al vacío de conocimiento identificado con respecto a los estudios sociológicos de las percepciones sobre la educación sexual, así como aportar al conocimiento de un fragmento de la realidad social costarricense. Esto se realizó con un enfoque metodológico cualitativo, de carácter comprensivo-exploratorio, centrado en comprender las percepciones emitidas a través de discursos de las personas encargadas legales, mediante la recolección de datos cualitativos con los instrumentos de grupos focales y encuestas.

A nivel de resultados, se presentó la caracterización de la población y los tres ejes de análisis, en respuesta a cada objetivo específico. Sobre el primero, se identificaron percepciones biologicistas-patologistas, moralistas e integralistas. En las biologicistas, la sexualidad es reducida al sexo como una actividad de riesgo, motivo por el cual la educación y el programa deben de evitar el comienzo de la vida sexual de las personas adolescentes. Por su parte, a partir del moralismo se percibe de manera negativa al programa, por su reconocimiento de la sexualidad fuera del esquema heteronormativo, comprendiendo a la educación sexual como el sinónimo y síntoma de una sociedad de perversidad y pecado. En contraste, a partir de la integralidad se percibe de manera

positiva al programa, por su enfoque en la afectividad y la posibilidad de formar en respeto a las personas jóvenes de las diferentes maneras de vivir la sexualidad y afectividad humana, igualmente reconociendo críticas a su contexto de aplicación.

Por otro lado, sobre el eje del segundo objetivo, se abordaron las maneras en que se comprende a la sexualidad y afectividad desde las percepciones emitidas sobre el programa. En estas, se construyó a la sexualidad como un fenómeno con temporalidad, siendo la persona adolescente un sujeto inocente y naturalmente asexual, previo a la socialización del deseo sexual en la educación sexual. Asimismo, las personas encargadas legales se refirieron a la construcción del género binario y roles sociales en la sexualidad, basados en la heteronormatividad moralista, frente a la noción de respeto y agencia de la persona joven que presenta la integralidad.

Como último eje de análisis, se presentaron los resultados sobre la vinculación interinstitucional, implicada en las percepciones sobre educación sexual. Desde las tensiones discursivas entre los roles parentales y el papel de la educación sexual estatal en la construcción social de la sexualidad, hasta la argumentación de la colaboración entre instituciones sociales para responder a la complejidad del fenómeno, se comprendió la existencia de mecanismos de relacionamiento interinstitucional en diferentes grados y con distintos fines. Además, se encontró divergentes maneras de comprender a la interacción de la familia y la religión, en aras de justificar la injerencia o separación de la religión y la educación estatal.

De esa manera, la presente tesis estudió las comprensiones que se le conceden a la sexualidad humana, los roles institucionales y la interacción entre instituciones sociales, a partir de las percepciones sobre educación sexual estatal. Tras su abordaje, se exploraron las maneras en que las personas encargadas legales construyen estas dimensiones de la realidad, en virtud de su condición de constructo y constructor sociales, así como sus roles institucionales específicos.

CAPÍTULO I

1.1. Introducción

La educación sexual como fenómeno de estudio implica una diversidad de actores y enfoques, dada la complejidad del proceso de construcción sociohistórica. En Costa Rica, la educación sexual ha sido influenciada por el sector religioso, especialmente la Iglesia Católica y grupos políticos conservadores-evangélicos, incidentes en procesos legislativos (Mella y Rebolledo, 2020). Simultáneamente, se pueden añadir movimientos feministas y movilizaciones a favor de derechos sexuales al terreno de pugnas políticas por los contenidos de educación sexual (Jiménez, 2017; Muñoz y Ulate, 2012). En este contexto de disputa polifónica, habitan las madres, padres y personas encargadas legales como actores, receptores y reaccionarios en estas discusiones y producciones de política.

En el año 2017 se publicó el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del MEP (en adelante, el Programa EEASI), como una asignatura de décimo año. Su publicación desencadenó una serie de movilizaciones protagonizadas por personas encargadas legales que llegan a sumar el 12.1% de las protestas del país para el periodo del año 2017 y 2018 (Cerdas, 2018). Entre estas, se destacan los cierres de 20 centros educativos, en oposición a los contenidos y la aplicación del Programa EEASI (Brenes, 2020). Estos grupos opositores, liderados por personas encargadas legales¹, docentes y dirigentes religiosos evangélicos, fueron incentivados por el contexto reaccionario de la educación sexual como tema electoral (Sánchez, 2019). En este

¹ El término de personas encargadas legales se refiere a las principales personas encargadas de la crianza de infantes y adolescentes. Esta población suele estar conformada por madres, padres y otras figuras parentales, así como personas que forman parte del entorno de la persona infante y/o adolescente, como lo podría ser un familiar o amistad. Se utiliza este término para contemplar la particularidad de cada caso y para intentar transgredir del binarismo de género, desde el cual se construye la categoría de madre y padre, incluyendo con este concepto a personas no binarias y/o de otros géneros que también asumen roles parentales.

contexto discursivo conservador aceptar el Programa EEASI equivale a una pérdida de valores tradicionales y caos moral, (Retana, 2019), dado el reconocimiento del Programa EEASI a la diversidad sexual humana, irrumpiendo con la heterosexualidad implícita como única forma de vivencia sexual en programas anteriores (Jiménez, 2019).

A siete años de la aplicación del programa y continua lucha política por la educación sexual desde medios de comunicación (Sequeira, 2023) y procesos legislativos (Angulo, 2023) que desencadenó en la decisión del MEP de eliminar el Programa EEASI en enero del 2025 (Quesada, 29 de enero de 2025), resulta pertinente estudiar la percepción de las personas encargadas legales como sector con incidencia en la política nacional y la creación de sentido sobre la afectividad y sexualidad (Brenes, 2020). De ese modo, se arriba al interés de conocer las percepciones de este sector poblacional sobre el programa (MEP, 2017).

Específicamente, el objetivo general de esta investigación se centra en analizar las percepciones de personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia, en el año 2025. Esto a partir de los objetivos específicos de identificar las percepciones que tienen las personas encargadas legales sobre los contenidos del programa, así como interpretar las maneras en que comprenden la sexualidad y la afectividad y, por último, comprender la vinculación de los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión con la construcción de percepciones sobre la educación estatal para la sexualidad y afectividad. Estos objetivos se guían desde el construccionismo social para explorar la pregunta de investigación referente a qué implican las percepciones de las personas encargadas legales sobre la construcción social de sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional.

EL tema de estudio será tratado con la categoría de análisis de las percepciones. Esta categoría comprende la constante producción de sentidos y significados (Vargas, 1994), según el

procesamiento individual y sociocultural de la información (Sabido, 2016), como una construcción social de la realidad social. Por lo tanto, como categoría implica interpretar los sentidos producidos por las personas encargadas legales sobre la sexualidad y afectividad, en relación con el contexto en que se construyen. Asimismo, implica entender la multiplicidad de dimensiones vinculadas a las percepciones sobre educación para la afectividad y sexualidad, como los roles atribuidos a las instituciones de la educación, la familia y la religión en la esfera de la educación sexual estatal.

Con estas particularidades en mente, se presenta esta tesis la cual se estructura en seis capítulos. El primer capítulo consta de la presente introducción, la justificación, los antecedentes del problema de investigación y un estado de la cuestión, con el fin de brindar una contextualización completa del tema-problema. Seguidamente, el segundo capítulo ofrece la problematización o planteamiento del objeto sociológico y los objetivos de investigación, mientras que el tercer capítulo contempla el marco teórico y el cuarto la metodología. Por su parte, el quinto presenta y analiza los resultados del proceso de investigación, finalizando con las conclusiones de la investigación como último capítulo.

1.2. Justificación

Esta tesis parte de la necesidad de contribuir al estudio de las percepciones sobre la educación sexual como un fenómeno social que atraviesa diferentes dimensiones sociopolíticas y culturales del país. Esto debido a vacíos de investigación académica, dado que en los estudios de percepción sobre educación sexual el énfasis es educativo (Cevallos y Jerves, 2014; Manzano y Jerves, 2018; Villalobos, 2022) y psicológico (Molina y Sánchez, 2011; Haase et al., 2018), abriendo un espacio para los aportes sociológicos. Además, su relevancia yace en la complejidad y riqueza que ofrece como objeto de estudio sociológico por dos motivos centrales.

El primero se debe a que el estudio de percepciones implica estudiar la construcción social de la realidad social. La percepción como categoría de análisis sociológico implica entenderla como un fenómeno social, en el que la realidad es filtrada mediante esquemas perceptuales constituidos según los entornos culturales y sociohistóricos desde los cuales se percibe (Sabido, 2016). En ese sentido, se construye la realidad a partir de vivencias, identidades y contextos (Salazar et al., 2012) que dan lugar a la pluralidad de percepciones como modos de otorgar significados sociales. Desde este primer aspecto, se puede argumentar una importancia sociológica del tema a partir del esfuerzo investigativo que supone para descubrir aspectos de la realidad social, específicamente la construcción social de fenómenos que la componen. En consecuencia, como tema de investigación permite adentrarse a la configuración social de la realidad social en sí, siendo de suma pertinencia a la labor de la sociología.

La segunda particularidad del estudio sociológico de este tema puede sintetizarse en que investigarlo implica contemplar los modos de interacción entre instituciones sociales. Como se explicará en esta tesis, el tema seleccionado vincula a las instituciones sociales de la familia, la educación e incluso la religión. Esta última por el contexto costarricense de ser un Estado confesional y porque la oposición a la educación sexual es liderada en su mayoría por el sector cristiano evangélico y católico (Cordero, 2012), como se profundizará en los antecedentes al describir las movilizaciones realizadas en contra de la educación sexual y el papel de figuras conservadoras evangélicas del Partido Restauración Nacional.

Como centro de estudio, las instituciones sociales son canalizadoras de la acción humana (Berger, 2007) que moldean las relaciones sociales (Berger y Luckmann, 1976) y se apoyan ideológicamente entre sí para legitimarse y mantener órdenes sociales en concreto (Althusser, 1981). Por lo tanto, los planteamientos de la oposición a la educación sexual estatal en el país

sitúan fisuras discursivas en las vinculaciones entre educación estatal, familia y religión al dibujar como dos bloques opositores la educación-Estado y la religión-familia, pese a la larga trayectoria de vinculación institucional establecida entre las tres instituciones para decidir sobre los contenidos de los programas educativos, como se describirá en los antecedentes (Campos, 2021; Gamboa, 2020). De ese modo, resulta relevante su estudio sociológico y sus posibles aportes como investigación.

Aunado a esto, está la relevancia social de esta investigación, la cual se debe a las particularidades del contexto en que se desenvuelve, así como la importancia de la población de trabajo. Las personas encargadas legales en Costa Rica han llegado a conformar un sector político de gran alcance en las pugnas sobre la educación para la sexualidad y afectividad, desde su activismo en manifestaciones, protestas y movimientos (Brenes, 2020; Mora, 2022) hasta su alineación como sector opositor que debe ser atendido por los gobiernos entrantes (Sánchez, 2022). Este alcance político e importancia poblacional puede verse en las modificaciones que sufre el Programa del MEP durante el gobierno de Carlos Alvarado (Retana, 2019), como una concesión al sector conservador opositor, además de su incidencia sobre el Proyecto de Ley 23857 (Asamblea Legislativa, 2023) que actualmente, en el año 2025, sigue en comisión y responde a las demandas de las personas encargadas legales que lideraron la oposición a la educación sexual (Angulo, 2023).

Las personas encargadas legales son un sector creador de conocimiento y sentido, a partir de esquemas perceptuales específicos, siendo un participante activo y vigente en las discusiones políticas (Vargas 2023), ya sea mediante la difusión de ideas en las redes sociales (Sequeira, 2023) o la vinculación partidaria que da lugar a incidencia legislativa sobre políticas públicas relacionadas a la niñez y adolescencia (Angulo, 2023). Por lo tanto, resultan una población de estudio fundamental por su influencia directa sobre las personas jóvenes y la política del país, en

cuanto sus intereses se alineen a intereses dominantes (Brenes, 2020). Esto le concede valor a la investigación para la sociedad, debido a que permite comprender el contexto actual en que se desarrollan las luchas sociopolíticas sobre educación para la sexualidad y afectividad, las cuales experimentan constantes transformaciones en sus formas y alcances.

Específicamente y para ilustrar su importancia poblacional, la decisión de eliminar por completo al Programa del MEP (Quesada, 29 de enero de 2025) viene discursivamente respaldada en la familia como el motivo central y sector al que se responde. Como justificación de la eliminación, la ministra de educación Anna Katharina Müller declaró que “a la escuela lo que le corresponde es apoyar y complementar la formación que tiene que darse en el hogar” (Müller, 25 de enero de 2025, 24:16), reafirmado también por la Conferencia Episcopal de Costa Rica (CECOR) en su apoyo público a la decisión (CECOR, 25 de enero de 2025) Por ende, al acentuarse discursivamente a la familia y las personas encargadas legales como el sector al que se le debe el rol de la formación, resulta de suma relevancia estudiar cuáles son sus percepciones y qué implican sobre la sexualidad y educación sexual como fenómenos sociales.

De manera concreta, es pertinente comprender las percepciones en las zonas de San José y Heredia. La primera como área en la que ha disminuido la aplicación y se ha presentado oposición política mediáticamente representada (Castro, 2018; Brenes, 2020) y la segunda como reflejo de una zona con alto porcentaje de aplicación del Programa EEASI (Figura 1) y poca información recogida sobre las respuestas parentales (Barrantes, L., comunicación personal, 25 de abril de 2024; Méndez, C., comunicación personal, 25 de abril de 2024). El estudio de las percepciones de personas encargadas legales de colegios públicos de Heredia y San José Norte sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del MEP como problema sociológico, puede funcionar como un indicador de contextos específicos sobre la realidad social

en que se lucha por educación y derechos humanos, siendo un estudio científico social capaz de aportar a la sociedad.

Además, investigar sobre las percepciones de la educación sexual implica conocer qué significados le atribuyen a la sexualidad y la afectividad, incluyendo los diferentes contenidos vinculados, como el consentimiento, la violencia sexual, la salud sexual, los derechos reproductivos, las relaciones afectivas y la diversidad de identidades, por aportar algunos ejemplos. Esta pluralidad de contenidos se conecta con las percepciones relacionadas al género y la afinidad religiosa, incorporando diferentes dimensiones de estudio en relación con la sexualidad y afectividad humana como tema inherente a la educación sexual. Lo anterior le confiere también una justificación personal a la decisión de investigar este tema-problema, dada la complejidad detrás de la conexión interinstitucional en la construcción de percepciones sobre educación sexual y por resultado, la sexualidad y afectividad humana como un interés personal académico y profesional.

1.3. Antecedentes

Como las percepciones son el resultado de las interacciones estructurales entre individuo y sociedad (Vargas, 1994), es importante esbozar el trayecto histórico del proceso de configuración de la educación sexual en el país, como elemento esencial para comprender el contexto en que se construyen. Esto se explicará a partir de un recorrido histórico del siglo XX, seguido por un análisis del siglo actual y un tercer apartado sobre el contexto actual de la educación sexual estatal costarricense.

1.3.1. Breve recorrido histórico de la educación sexual en Costa Rica

Según el historiador Molina (2019), las discusiones sobre educación sexual en Costa Rica empiezan a fortalecerse en la década de 1920, a partir de preocupaciones por las enfermedades de

transmisión sexual en los hombres y por la preparación de las mujeres para la maternidad. Desde sus inicios, la educación sexual en el país se presentaba diferenciada por lógicas jerárquicas pensadas en el binarismo de género hombre-mujer. De esa forma, se establecen fundamentos sexistas y cisheteronormativos² para las percepciones construidas en torno a la educación sexual.

La Escuela Normal de Costa Rica surge como una de las primeras instituciones que intentan consolidar algún tipo de educación sexual (Jiménez, 2019). Esta institución fundada en 1914 fue un centro educativo dirigido a la formación de personal docente y la estandarización de prácticas pedagógicas (Carvajal y Ruíz, 2016). La formación de las escuelas normales estaba dirigida a la disciplina moral, dividiendo al estudiantado por género y manteniendo así separaciones entre la educación que recibían las mujeres y la que recibían los hombres. Su énfasis de educación moralista permeó las preocupaciones por educación sexual, las cuales comienzan con la inclusión de textos a su biblioteca y el desarrollo de conferencias sobre higiene sexual, específicamente dirigidas a enseñar a los hombres sobre las funciones sexuales de su cuerpo y el problema de las enfermedades de transmisión sexual (Jiménez, 2019).

Para la década de 1930, se le había sumado el Instituto de Alajuela, el cual también presentaba una educación diferenciada de acuerdo con el género y se dedicó a incluir los mismos textos adquiridos por la biblioteca de la Escuela Normal. En 1933, su director indicó la importancia de la educación sexual, afirmando que al estudiantado:

Hay que habituarlos a vivir en una atmósfera de moral, de ojos abiertos y evitar los vicios y desviaciones de la sexualidad, la ansiedad sexual, los complejos. Problema muy difícil pero capital. Que exige un gran tacto, mucha individualización de consejos e

² La heteronormatividad y cisheteronormatividad se refieren a la institucionalización de la heterosexualidad y el binarismo de género hombre-mujer como una obligación social y moral (Jiménez, 2019; Butler, 2007). La heteronormatividad omite las demás formas de vivenciar y experimentar la sexualidad e identidades adyacentes, como las de género, legitimando la identidad cisgénero-heterosexual como *la* forma de ser esperada y aceptada.

intervenciones y el apoyo decidido y constante de los padres de familia (Jiménez, 2019, p.131).

De esa manera, se comprende que la sexualidad era entendida como un peligro y problema del cual se deben de proteger a las personas estudiantes. Específicamente, un problema que debía ser atendido diferenciado por género, dada la separación en la enseñanza (Carvajal y Ruíz, 2016), y en alianza con las familias, reconociéndolas como actores centrales en la educación sexual. En ambas instituciones, también se le concedía importancia a la adecuación moral del personal que impartía las conferencias de educación sexual, siendo las conferencias sobre higiene sexual masculina dirigidas por doctores hombres, mientras que las mujeres debían de aprender sobre roles de maternidad a manos de mujeres casadas con formación base de una escuela normal (Jiménez, 2019; Molina, 2019).

En contraste, “aunque la educación sexual desarrollada entre las décadas de 1920 y 1960 tendió a reforzar el orden tradicional de género, también supuso algunas rupturas” (Molina, 2019, p.2). Esto se debe al trabajo de sufragistas que laboraban como maestras en escuelas normales al reclamar a la maternidad como fundamento de la ciudadanía y del derecho del voto para las mujeres. Además, las rupturas también se deben al accionar del Partido Comunista de Costa Rica, al pronunciarse a favor de la existencia de educación sexual estatal y encomendar a la maestra Luisa González, una mujer soltera, a liderar discursos en materia de educación sexual (Molina, 2019). Lo anterior supone el comienzo de la trayectoria discursiva que asocia a la educación sexual en el país con las izquierdas políticas. Esto en especial dado el papel de los movimientos feministas y del reclamo de los derechos para la población LGBTQIA+ a partir de la década de 1960 en las discusiones sobre los contenidos y la importancia de la educación sexual estatal (Brenes, 2020;

Molina, 2019), lo cual favorece percepciones que asocian el avance de la educación sexual con agendas políticas izquierdistas.

Por otra parte, a partir de la década de 1940 crece la influencia de la Iglesia Católica como actor clave en el establecimiento de educación sexual estatal, en especial por la erradicación de leyes que establecían límites en su accionar público (Jiménez, 2019). De ese modo, el matrimonio heterosexual constituye el principal enfoque de las discusiones sobre educación sexual, además de la necesidad de disciplinar a las personas jóvenes. Una tesis de 1941, escrita por una docente de enseñanza primaria (Guevara, 1941, citado por Jiménez, 2019), indica que la educación sexual debe enfrentarse a los problemas de la masturbación y la homosexualidad, así como enseñar comportamientos sexuales que paradójicamente argumenta como naturales. Desde esta tesis se visualizan percepciones imperantes en la época sobre la construcción de identidades sexuales para formar familias heterosexuales que honren roles de género tradicionales, siendo esta la finalidad principal que debía tener la educación sexual en el país, impartida por familiares y docentes.

Lo anterior constituye un importante antecedente para comprender a la familia como principal fuente de educación para la sexualidad y afectividad, como mencionaban los educadores desde los comienzos de la educación sexual en el país (Jiménez, 2019). Esta vinculación educación-familia adquiere mayor legitimación durante las décadas de 1960 y 1970, dado que, en el contexto de la Guerra Fría, la educación sexual pasó a convertirse en sinónimo de educación para la familia tradicional cristiana, como escudo preventivo a la infiltración de ideas comunistas (Jiménez, 2021). Por ende, la coyuntura nacional se ve alterada por el papel de instituciones internacionales, como la Fundación Ford, que financian el Centro de Orientación Familiar en Costa Rica, con el fin de invertir en la planificación familiar en países en vías de desarrollo y la difusión de valores del bloque occidental capitalista. Esta aceptación de educación sexual explícita sienta

las bases para el proyecto de capacitación al personal docente en planificación familiar, como el primer esfuerzo de institucionalizar a la educación sexual desde el MEP (Jiménez, 2019; Jiménez, 2021), manteniendo a *la* familia costarricense como elemento central a la educación.

De esa manera, se arriba a 1985 cuando el MEP elabora las primeras guías sexuales. Estas se centran en comprender a la sexualidad humana, específicamente la heterosexual, como parte esencial de la vida humana (MEP, 1985). Los actores participantes en su elaboración son el MEP y la UNESCO, en un experimento que no recibe mucha tracción, pero figura el primer intento de institucionalización de educación sexual estatal en el país (Campos, 2021). De la aplicación de estas guías surgen los primeros estudios sobre educación sexual institucionalizada en el país, los cuales se enfocaban en diagnósticos de conocimientos sobre sexualidad, para medir el impacto de su aplicación (Mayone, 1989; Brenes, 1989), sentando las bases para el ámbito de estudios de percepción.

Simultáneamente, la arena de disputas en torno a la educación sexual crece con la inclusión de la Conferencia Episcopal de Costa Rica (CECOR) en los comités para elaborar la Guía Didáctica de Educación en Población en la década de 1990. Esto institucionaliza a la Iglesia Católica como actor principal en la confección de los contenidos de educación sexual, permitiendo que actualmente integre los comités encargados de tomar decisiones para los contenidos de programas de educación primaria y secundaria (Gamboa, 2020).

No obstante, pese a la participación de la Iglesia, la guía recibe cuestionamientos por parte de las personas encargadas legales y los medios de comunicación por su inclusión de información sobre métodos anticonceptivos e ilustraciones del cuerpo humano (Campos, 2021). Esto resulta en un ambiente de indisposición por parte de la CECOR, intensificado cuando se aprueba el proyecto Amor Joven y Construyendo Oportunidades, el cual fue aplicado a inicios del siglo XXI. La

tensión se debe a que planteaba que la sexualidad incluye las emociones humanas, la satisfacción de necesidades relativas al bienestar y amor propio, enfocándose en educar para poder “ser feliz, sentir placer y cariño” (Oficina de la Primera Dama, 1999, p.6). Esto implica un cambio en el panorama de los planes educativos, pasando de lo biológico y restrictivo a una visión más integral de la sexualidad humana, percibida por los dirigentes nacionales de la Iglesia Católica como una estrategia para minimizar el papel de la familia en la sociedad costarricense (Campos, 2021). En consecuencia, se incrementa la asociación discursiva de la educación sexual estatal a una amenaza contra *la* familia costarricense, aquella compuesta por un orden heterosexual y jerárquico basado en roles de género binario. Esto permea las percepciones de oposición desarrolladas en el siglo XXI, como se verá a continuación.

1.3.2. Siglo XXI: Contexto actual de la educación sexual como disputa política

A partir de esta contextualización, se construye la percepción de la educación sexual estatal como contraria y enemiga a los valores cristianos, incluyendo la institución de la familia. Por ese motivo, se ralentizan los proyectos de educación sexual durante la primera década del siglo XXI, hasta la aprobación de las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana en el 2012, que le conceden un carácter público y obligatorio a la educación sexual en la forma del Programa del MEP (Preinfalk, 2022). El tiempo de espera para conocer los contenidos de educación sexual, dado que pasan cinco años desde el anuncio del Programa EEASI hasta su publicación en el 2017, genera un clima de incertidumbre y miedo que se visualiza en las tensiones del contexto de su aplicación.

A nivel de clima político y sociocultural de la segunda década del siglo XXI, se suma la construcción de la educación para la sexualidad y afectividad como tema electoral durante las elecciones presidenciales del 2018 (Retana, 2019), contribuyendo a una polarización política

basada en contextos reaccionarios que definen modos de percibir a la sexualidad humana y su educación. En un extremo, se encuentra al sector conservador liderado por figuras religiosas mayoritariamente evangélicas y personas encargadas legales (Brenes, 2020), quienes se levantan en contra de la llamada ideología de género, herramienta retórica que engloba cualquier trasgresión de la heteronormatividad (Arguedas, 2020). Las personas encargadas legales funcionan como importantes actores en esta arena de disputas políticas sobre educación para la sexualidad, encabezando manifestaciones como la movilización política llamada Magna Concentración por la Familia Costarricense, bajo el lema *A mis hijos los educo yo* (Mora, 2022). Esta se realizó el 22 de julio del 2017 en reclamo de su potestad para educar al estudiantado desde valores tradicionales que argumentan como contrarios a los contenidos de la educación sexual integral. La actividad fue liderada por figuras del Partido Restauración Nacional como el diputado y excandidato presidencial, de corte evangélico-conservador, Fabricio Alvarado y celebridades religiosas como el pastor Sixto Porras (Mora, 2022), quien se encarga de fundaciones que se mantienen vigentes y se dedican a brindar consejería evangélica para la crianza y el matrimonio, como Enfoque a la familia Costa Rica (Porras, 2017).

En febrero de 2018, las personas encargadas legales continúan demostrando su protagonismo en la oposición al Programa EEASI, al desarrollar manifestaciones y cierres de centros educativos como protesta a su aplicación (Brenes, 2020). En este contexto, se desarrollan los Concejos Municipales liderados por sacerdotes, pastores y personas encargadas legales en San José, Tibás, Corredores, Coto Brus, Upala, Desamparados, Quepos, Cóbano, Nandayure, Buenos Aires, Zarcero, El Guarco, León Cortés, San Mateo, Orotina y Poás, para discutir los peligros de los contenidos del programa (Brenes, 2020). Esto resulta en la fundación de grupos políticos evangélicos como el Movimiento Despierta Costa Rica, que se oponen al Programa EEASI

aludiendo a la falta de la abstinencia como enfoque en sus contenidos, así como una supuesta incitación a la pornografía por parte del MEP (Sequeira, 2022). Este periodo de gran actividad política les confiere a las personas encargadas legales opositoras al programa el segundo lugar como población más activa en las movilizaciones sociales de 2017 y 2018, ocupando el 12.1% del total de las protestas registradas, (Cerdas, 2018). En otras palabras, constituyó un sector movilizado con peso político por la magnitud de su alcance.

A estas movilizaciones se les suma la convocatoria de reuniones encabezadas por personas encargadas legales, organizadas con la ayuda de representantes del Partido Restauración Nacional, con la exministra de Educación, Sonia Mora (Cordero, 13 de febrero de 2018). Entre estas se destaca la reunión en San Carlos de la exministra con personas encargadas legales para negociar y evaluar peticiones emitidas por este sector, así como la reunión entre representantes de la organización civil Despierta Costa Rica y el diputado Fabricio Alvarado con la exministra Mora (Cerdas, 2018), demostrando una vinculación partidaria en algunas de las personas encargadas legales opositoras.

A este contexto se le añade la presentación de personas encargadas legales de recursos de amparo contra el Estado, justificados en percepciones como que “el MEP ha desplegado una política educacional agresiva, para que los jóvenes, como su hijo, tengan que absorber adoctrinamientos que le hagan ver sanas y provistas de moral las relaciones sexuales homosexuales y lésbicas, así como la transexualidad” (Pérez, 2020, párr. 3). Estas preocupaciones son atravesadas por el llamado a la heteronormatividad y los roles de género binarios como lo normal y moralmente correcto, fundamentándose en discursos religiosos. Esto se visualiza en denuncias como la anterior y la expresión de preocupaciones como que:

Los programas se oponen a la salvación, porque Jesucristo dijo que uno tiene que enseñar a los hijos las leyes espirituales. Las guías dicen que, si tiene que masturbarse un chiquito, uno no debe oponerse; que las chiquitas tienen que ir a comprar preservativos; esas cosas. Si un chiquito le inculcan eso, entonces las cosas de Dios quedan a un lado (Cordero, 2018, párr. 40)

En denuncias públicas representadas en medios de comunicación como las anteriores, algunas personas encargadas legales demostraron una creciente y vocal incomodidad con los avances en educación para la sexualidad, pese a tratarse de desinformación sobre los contenidos. Estas acusaciones van atravesadas por el miedo de que los programas inciten a la liberación sexual de las personas y el respeto de la diversidad sexual, concebida como contraria a los valores tradicionales. Si bien fundaciones líderes a estos movimientos de oposición, como Enfoque a la familia, no se encuentran políticamente activas en la discusión sobre educación sexual (Jiménez, A., 22 de mayo de 2024), las discusiones gestadas por personas encargadas legales se mantienen activas en espacios como las redes sociales (Sequeira, 2023). Específicamente en la red social de Facebook, se encuentran páginas y grupos como Profesionales contra la Ideología de Género CR, Unión Nacional Padres de Familia y Fe & Sociedad Costa Rica. Los tres grupos mantienen actividad al respecto, siendo una de las publicaciones del 2024 una imagen que indica “No a la ideología de género en las escuelas” (Profesionales contra la Ideología de Género CR, 12 de mayo de 2024; Anexo 1). Esto demuestra una permanencia del tipo de percepciones que estallaron en las manifestaciones desarrolladas entre 2017 y 2018.

Esta vigencia de la presencia política del sector de las personas encargadas legales se visualiza también en hechos como la presentación del proyecto de ley Expediente 23857 por parte del Partido Nueva República. En él, se plantea una sanción a la violación del derecho de objeción

de conciencia por el que las personas encargadas legales pueden negar la educación sexual (Asamblea Legislativa, 3 de agosto de 2023), argumentándolo también como una vía para eliminar la llamada ideología de género en la educación (Angulo, 2023). De esa manera, se observan secuelas políticas de las continuas pugnas por la educación sexual que detonan en las decisiones administrativas del 2025, como se presenta a continuación.

1.3.3. Perversión escolar: Reformas del 2025

El 29 de enero del año 2025, se presenta la primera Conferencia de prensa presidencial del año, titulada *Protegiendo nuestros valores costarricenses*. Durante la primera hora de la conferencia, se anunció lo que hacen llamar una reforma cultural a la educación a cargo de la ministra de educación, Anna Müller, y el presidente José Chaves, quien indicó que “esto que la ministra de educación les va a explicar es enderezar pecado, sí pecado, ante Dios y ante los otros seres humanos que había que corregir desde hace tiempo y nos costó un gran esfuerzo” (Chaves, 25 de enero de 2025, 08:16). Esa corrección viene dada en la eliminación del Protocolo de atención del bullying contra población estudiantil LGTB inserta en los centros educativos del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2018) y la eliminación del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral (Quesada, 29 de enero de 2025), medida aprobada en el Consejo Superior de Educación, con cinco votos a favor y uno en contra (Gutiérrez, 23 de enero de 2025).

La argumentación del presidente y la ministra sobre la eliminación del Protocolo recae en que todas las personas son diferentes y ninguna merece un trato diferenciado, por lo que solo debe existir un protocolo de atención generalizado a toda la población estudiantil. El gabinete argumenta que eliminar cualquier contenido que haga alusión a la comunidad LGBTQIA+ en el sector educativo no constituye un retroceso, sino que es darles “lo que les corresponde como miembros de la sociedad” (Müller, 25 de enero de 2025, 43:46). Es decir, la invisibilización de sus

necesidades de protección y la complejidad de su situación de vulnerabilidad en un Estado que reitera la heteronormatividad como obligación moral, a partir de su alianza con el sector evangélico conservador.

Por su parte, se anunció que la educación sexual se verá reemplazada en el I ciclo lectivo del año 2025 por el Programa de Estudio de Educación para la Paz y la Convivencia, cuyos contenidos siguen sin ser socializados pese haber concluido el año lectivo. En la presentación de un video de propaganda durante la Conferencia de Prensa se indicaron falsedades sobre los contenidos educativos, al afirmar que el Programa EEASI solicitaba al estudiantado preguntarles a sus vecinos por el placer sexual, pese a no contemplar ningún ejercicio que requiriera hablar con vecinos. Asimismo, se argumentó que el programa incitaba en las personas estudiantes el consumo de pornografía y el aprender a masturbarse, similar a las argumentaciones de oposición a la educación sexual del siglo pasado (Sequeira, 2022).

Bajo esta línea de pensamiento se recalcó que como gobierno “no eliminamos la educación sexual, lo que eliminamos fue el manual del erotismo” (Müller, 25 de enero de 2025, 22:19). En ese sentido, se asegura la permanencia de contenidos sobre la prevención del embarazo adolescente y la maternidad y paternidad responsable, siendo la perversión y la ideología lo que pretenden eliminar estas reformas, sinónimo de contenidos sobre la diversidad sexual y la identidad de género. De ese modo, durante la administración de Chaves se marcó un retroceso en los contenidos sobre educación sexual, regresando a los panoramas restrictivos morales y biológicos con los que se contemplaba a la sexualidad humana en la educación sexual estatal del siglo XX (Jiménez, 2019; Molina, 2019).

En este cambio, la comunidad religiosa funge un papel importante en legitimar las decisiones del Estado. Durante la Conferencia de Prensa, se mantienen de pie detrás de la ministra y el

presidente, representantes de la Iglesia Evangélica, católica, musulmana y judía, como también lo recalcan durante los discursos, en una demostración del apoyo religioso y por ende moral a las decisiones administrativas. En un giro relevante en el marco del preponderante e histórico papel de la Iglesia Católica sobre los contenidos y la percepción de la educación sexual (Jiménez, 2019; Gamboa, 2020), se destaca directamente por el mismo presidente la ausencia de los jefes de la CECOR y a modo simbólico desde la ceremonia, al situar como segundo participante al vocero de la Conferencia, luego de la intervención del vicepresidente de la Alianza Evangélica Latina. Esto sitúa un cambio en la influencia política de las instituciones religiosas, colocando a la Iglesia Católica como relegada en este periodo de disputas por la educación sexual estatal. Lo anterior puede explicarse en la vinculación del sector evangélico conservador a la lucha en contra de la educación sexual, como fue explicado en el apartado anterior sobre el papel del partido Nueva República y figuras evangélicas en la organización política en contra del Programa EEASI.

No obstante, se mantienen los discursos sobre la religión y la familia como elemento central en las pugnas sobre educación sexual. En su discurso durante la Conferencia de prensa, el vocero de la CECOR, Padre Ricardo Cerdas, indica que “no hay que pretender una neutralidad religiosa en la educación, sino realmente una confesión con valores muy concretos determinados y arraigados” (25 de enero de 2025, 49:47), reafirmando el apoyo de la CECOR al gobierno costarricense. Este fue primeramente expresado mediante una carta, en la cual se argumentaba que estas decisiones estatales buscan eliminar los sesgos ideológicos y promover el fortalecimiento de la familia y la sociedad (CECOR, 25 de enero de 2025). De esa manera, se deposita también el discurso de mermar la perversión de la sociedad costarricense de las aulas y devolver a la familia su rol principal, o único en un contexto de eliminación de la educación sexual estatal, en el proceso de enseñanza para la sexualidad y afectividad.

Como lo indica la CECOR, “la familia es el núcleo esencial para la formación de las personas, y es allí donde los niños deben recibir las bases que los guíen a vivir la sexualidad con respeto, responsabilidad y madurez” (25 de enero de 2025, párr. 3). Desde estos discursos, la sexualidad puede seguirse enseñando, siempre y cuando se alinee con la hegemonía cristiana, reconociendo a *la* familia como unidad esencial y la escuela como institución adyacente y supeditada:

Lo que estamos tratando de comunicar aquí es que la educación sexual claro que es importante. La Política de Sexualidad del Ministerio dice claramente que a la escuela lo que le corresponde es apoyar y complementar la formación que tiene que darse en el hogar (Müller, 25 de enero de 2025, 24:16).

De ese modo, se solidifica a nivel estatal una percepción de los avances de educación sexual como un avance de la perversión sexual y de “esas ideologías extrañas (...) que llevaron a Venezuela a un escalabro” (Chaves, 25 de enero de 2025, 11:31). No obstante, también prevalecen voces de oposición a los cambios del MEP expresados en figuras políticas como el exministro de educación Leonardo Garnier, quien expresó públicamente su desacuerdo con las decisiones del gabinete de Chaves (Angulo, 29 de enero de 2025), así como por parte de diputaciones del partido político Frente Amplio, quienes interpusieron un recurso de amparo ante la eliminación de los programas de educación sexual al argumentarla como un retroceso de los derechos estudiantiles, la integridad y salud pública (Condega, 24 de enero de 2025).

A estas oposiciones se le agrega la denuncia de desinformación emitida por el Sindicato de Educadores Costarricenses (Condega, 2 de febrero de 2025) por el desconocimiento del Programa EEASI reflejado durante la conferencia de prensa, así como la presentación de tres recursos de amparo por parte de familias. Estos recursos de amparo provienen de familias con hijas que forman

parte de la comunidad LGBTQIA+ por la eliminación del Protocolo de atención del bullying contra población LGTB, al dejarlas desamparadas ante existentes casos de bullying y hacerlas temer por la creciente situación de desprotección que experimentan las personas de la comunidad en el clima político actual. Una de las madres argumenta que su hija:

Al igual que cualquier otra, merece un ambiente seguro en donde se respete su identidad de género, donde se respete quién es. No se puede coartar la libertad de una persona identificarse de X o Y manera. Estamos haciendo esto porque es arbitraria y politizante la decisión del Ministerio de Educación Pública y del presidente de la República. Estamos haciendo esto porque con los derechos de las personas, ya sean personas cis, personas trans, personas de cualquier tipo, no importa la edad, no importa el género, no importa la orientación sexual, los derechos de las personas no son moneda de cambio y aquí se están tratando como tal (Angulo, 11 de febrero de 2025, párr. 4)

En este panorama de cambios y tensiones por la educación sexual y el control de los cuerpos, se mantiene la pluralidad de percepciones y la polifonía en la comprensión de la educación sexual como derecho y deber por diferentes motivos y actores sociales. Ante esta tajante decisión del gobierno de eliminar por completo el Programa EEASI y reemplazar el hablar de sexualidad y afectividad por hablar de convivencia y paz, crece la relevancia de conocer esta diversidad de percepciones existentes dentro de las personas encargadas legales, entendidas como el núcleo de este proceso educativo por parte del gobierno y los jerarcas religiosos.

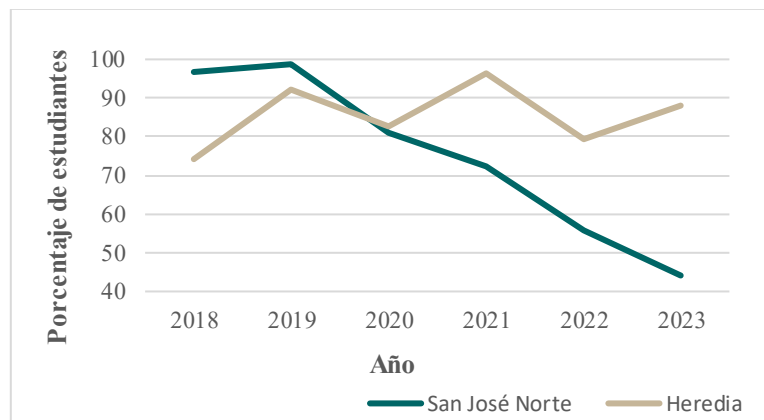
No obstante, una limitante contextual de este análisis es que existe un vacío de información con respecto a estadísticas actuales sobre el grado de acuerdo con el programa, así como un desconocimiento institucional por parte del MEP sobre los impactos que ha tenido sobre el estudiantado (Chaves, C., comunicación personal, 12 de abril de 2024; Chaves, A, comunicación

personal, 24 de mayo de 2024). Lo anterior con la salvedad de la reducción del embarazo adolescente del 19% en el 2012 al 9% en el 2021, al ser un cambio atribuido a la educación sexual estatal³ (Estado de la Nación, 2023).

A pesar de esa carencia de registros sobre los efectos de la aplicación del Programa EEASI a nivel institucional (Barrantes, L., 25 de abril de 2024), se han registrado cambios con respecto al porcentaje de aplicación de acuerdo con la región. De ese modo, en zonas como San José Norte, espacio en el que se desarrollaron dos Concejos Municipales (Castro, 2018), se ha demostrado un decrecimiento en el porcentaje de aplicación desde el comienzo de la aplicación del programa hasta el 2023 (Figura 1).

Figura 1.

Porcentaje de estudiantes de undécimo año que reciben la asignatura de Afectividad y Sexualidad en San José Norte y Heredia, por año.



Nota. Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el MEP.

En contraste, en lugares como Heredia, el cual no recibió la misma atención mediática que tuvieron zonas como San José Norte, incrementó el porcentaje de aplicación desde el 2018 hasta

³ Pese a ser un cambio atribuido al Programa EEASI, cabe considerar la influencia de otros factores como la implementación del implante subdérmico como método anticonceptivo disponible en la salud pública costarricense o cambios en el comportamiento sexual que se deban al actuar de múltiples factores. Es decir, la educación sexual integral puede ser uno de los factores que explican esta reducción de embarazos, mas, podría no ser el único.

el 2023. Esto da cuenta de procesos de transformación activa en la decisión de permitir o no que el estudiantado reciba lecciones de afectividad y sexualidad, la cual se compone en parte por el proceso de construcción de percepciones parentales, cuyas especificidades se desconocen. Si bien el gobierno de Chaves parte de la oposición como la percepción generalizada de las personas encargadas legales, eliminando la posibilidad de decidir por parte de las personas encargadas legales, junto con la posibilidad de recibir una educación sexual por parte del estudiantado, las diferencias en porcentajes de aplicación indican la diversidad en las decisiones finales y, por lo tanto, procesos de pensamiento.

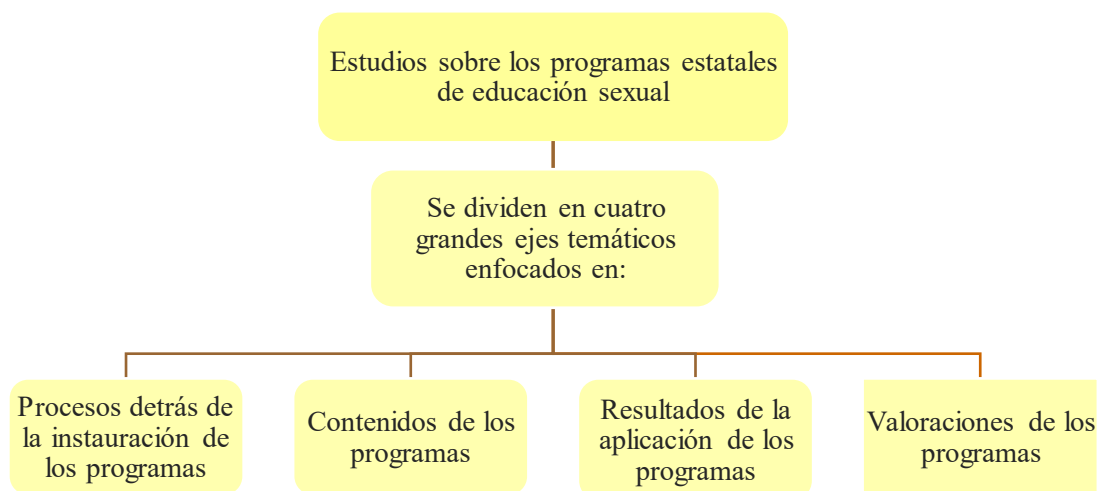
En este contexto de luchas y cambios que surge del proceso sociohistórico sintetizado anteriormente, se construyen los esquemas perceptuales sobre los que las personas encargadas legales trabajan para comprender la realidad social asociada a la educación para la sexualidad y afectividad. Por lo tanto, resulta relevante contribuir a la construcción de conocimiento sobre el panorama de percepción de las personas encargadas legales, posterior a estos procesos sociohistóricos, ya sea desde la oposición total o parcial al Programa EEASI, la aceptación y/o los puntos intermedios que la polarización política impide visualizar.

1.4. Estado de la cuestión

El estudio de las percepciones sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del MEP (2017) se ubica dentro del ámbito de investigaciones sobre programas estatales de educación sexual. Como amplio fenómeno social, estos han sido tratados desde cuatro ejes principales (Figura 2), plasmados en una lógica deductiva desde los estudios más amplios en su abordaje hasta las investigaciones más concretas en su tratamiento del tema problema.

Figura 2.

Ejes temáticos del estado de la cuestión.



Nota. Elaboración propia.

El primer eje responde a perspectivas enfocadas a los procesos históricos detrás de la instauración de los programas, comprendiendo los discursos y sentidos subyacentes producidos desde instituciones hegemónicas, como los ministerios, los centros educativos y las personas dirigentes religiosas. El segundo eje coloca el acento en los contenidos de los programas en sí, a partir del análisis y las reflexiones sobre las luchas políticas reflejadas en los programas, las cuales se desarrollan en torno a este espacio abierto a la transformación y la toma del poder. El tercer eje se refiere a las consecuencias para poblaciones específicas, en la forma de estudios que realizan diagnósticos de conocimiento sobre los temas abordados en los programas de educación e investigaciones que evalúan el impacto de la educación sexual en su contexto de aplicación. Por último, el cuarto eje se refiere a las valoraciones que reciben los programas de educación sexual, englobando estudios de percepciones y opiniones de poblaciones implicadas en concreto, como lo son las personas encargadas legales, el personal docente y el estudiantado.

Es decir, el primer eje trabaja la instauración de los programas, el segundo sus contenidos, el tercero los resultados de su aplicación y el cuarto sus valoraciones. Estos ejes construyen el

panorama del acervo de conocimiento disponible para el desarrollo de la presente investigación y la delimitación del problema, a partir de los vacíos e invitaciones a profundizar que dejan las investigaciones disponibles.

1.4.1. Procesos sociohistóricos detrás de la instauración de la educación sexual estatal

Esta línea de investigación se destaca por enfocarse en los procesos históricos que han sido parte de la formalización de la educación sexual. A nivel general, estos estudios comprenden a la sexualidad como un constructo social que surge de procesos históricos sobre los que inciden diferentes formas de poder. En esta línea del actuar de las formas de poder, las investigaciones de este eje temático parten de la presencia de actores sociales centrales para comprender los procesos históricos, difiriendo en el protagonismo que le dan a cada sector, según el tema abordado en su investigación. Entre estos trabajos, a nivel nacional se sitúan los de Quesada (2011), Jiménez (2019), Molina (2019), De la Peña y Pérez (2020), Jiménez (2021), Campos (2021a) y Preinfalk (2022). A nivel internacional se pueden señalar los estudios de Esquivel y Alonso (2015), Zemaitis (2016) y Moreno y Santibáñez (2021), cuyos planteamientos se relatan seguidamente de las investigaciones nacionales.

En primer lugar, se puede señalar un punto de encuentro teórico con los estudios de Quesada (2011), Cordero (2012), Jiménez (2019), Molina (2019) y Campos (2021b), al emplear los enfoques de género y teorías queer para comprender a la heterosexualidad como una institución social asociada a la familia y religión que ha incidido sobre los procesos históricos de discusión, definición y aplicación de la educación sexual, a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI.

En el caso de Quesada (2011), realiza una investigación cualitativa de eventos históricos relevantes para la construcción de una identidad nacional, desde la mirada del papel central de la Iglesia Católica en la construcción de una identidad nacional, la cual responde a procesos sociales

en constante cambio y reconfiguración. Su artículo plantea a la Iglesia Católica como una institución central en la legitimización de prácticas y discursos sobre la sexualidad humana, que forman parte de la constitución de una identidad nacional. A esta institución le atribuye el rol de constructora y opositora histórica de los contenidos de la educación sexual estatal, colocando el acento en la prevalencia de educación basada en la heterosexualidad obligatoria.

Similarmente, la tesis de maestría de Jiménez (2019) emplea un análisis de discursos sobre la educación sexual emitidos entre 1968 y el 2002, encontrando que la heterosexualidad constituye la base implícita de la educación sexual costarricense, cuya justificación inicial se refiere a la preocupación por la homosexualidad y masturbación como peligros a prevenir y corregir. A partir de esa justificación, la tesis repasa los principales sucesos de cada década, demostrando y concluyendo con el vínculo que presenta la heterosexualidad como institución social central a los procesos de instauración estatal de la educación sexual, con el fin de otorgarle legitimidad social como sexualidad *natural* y *normal*. En este caso, se le atribuyen funciones de regulación de la sexualidad a la educación sexual estatal, en cooperación con instituciones centrales a la educación, como la familia y la religión. De ese modo, este eje aporta sobre la influencia histórica de actores como la Iglesia Católica e ideas como la heterosexualidad como sexualidad obligatoria.

En contraste, el artículo académico de Molina (2019), se remite a un enfoque de género para contemplar a los roles de género como los motores históricos que han moldeado las discusiones y los procesos de instauración de educación sexual en el país. A partir de un enfoque histórico y exploratorio, el autor analiza notas periodísticas y comunicados oficiales de diferentes ministros de educación y salud para comprender el rol de la mujer en el desarrollo de la educación sexual en el país, como un proceso sociohistórico. El artículo sitúa los comienzos de discusiones para establecer una educación sexual estatal en Costa Rica en la década de 1920, a partir de

preocupaciones sobre la salud sexual de los hombres, siendo esta justificación en el peligro y la preocupación similar a los hallazgos de Jiménez (2019), con la salvedad de que Molina (2019) describe la especificidad del género al que se referían estas preocupaciones y adiciona la exploración del papel de la mujer en los procesos de instauración de la educación sexual.

Por otro lado, De La Peña y Pérez (2020) esbozan una reconstrucción histórica de la educación para la sexualidad en el Ministerio de Educación Pública, de los años 1990 hasta 2018, a partir de revisiones documentales. Durante este recorrido histórico, se destaca a la Iglesia Católica como uno de los actores sociales con mayor relevancia en el proceso de construcción sociohistórica de la educación sexual, partiendo de su promoción de la familia heterosexual como único espacio legítimo para la sexualidad. De esa manera, se construyen políticas públicas mediadas por las luchas entre los aparatos del Estado y los intereses de los diferentes grupos de la sociedad civil, en los cuales ejercen especial presión las instituciones sociales de la familia y la religión. En consecuencia, evalúa a políticas públicas de educación como antecedentes a los programas, situando a los Programas EEASI como una deuda histórica del país en su logro de una inclusión de enfoque de derechos en sus contenidos, demostrando el papel de movimientos sociales dedicados a la lucha por derechos sexuales en estas pugnas administradas por el Estado por la educación sexual.

En una dimensión analítica similar, se encuentra el artículo académico de Campos (2021a). Este se enfoca en la identificación de actores sociales implicados en la construcción de los primeros programas estatales de educación sexual, como lo son la Conferencia Episcopal Nacional y la Oficina de la Primera Dama. Para ello, emplea el análisis de discurso desde los planteamientos de van Dijk, con el fin de ilustrar los diferentes discursos emitidos sobre la sexualidad al dar un recorrido histórico de la educación sexual en Costa Rica desde 1960 hasta el año 2018. El

argumento central se puede sintetizar en que los procesos sociohistóricos detrás de la implementación de programas de educación sexual se han desarrollado diferentes luchas y tensiones ideológicas que convierten a la educación media costarricense en un espacio de disputas. En este espacio, se argumenta una prevalencia de visiones adultocentristas que despojan a la población estudiantil de protagonismo sobre sus necesidades educativas. Además, se resalta la participación de la Iglesia Católica y la Conferencia Episcopal Nacional, tanto en la construcción de los programas, como en su oposición, siendo de suma relevancia como actor histórico para comprender la educación sexual en el país. De esa forma, este estudio le concede protagonismo al estudio de los actores que inciden sobre procesos clave en la instauración de la educación sexual, al igual que lo hacen Jiménez (2021) y Preinfalk (2022).

El artículo con enfoque histórico de Jiménez (2021), se centra en la institucionalización de la educación sexual en Costa Rica. En un primer momento de su trabajo, Jiménez relata el contexto internacional de la Guerra Fría para luego aterrizar en el contexto nacional. En el segundo momento, realiza análisis de discursos, desde Foucault, sobre los emitidos por el exministro de educación pública José Brenes, con el objetivo de comprender los planteamientos desde los que se institucionaliza la educación sexual. De este trabajo se resalta el actuar de instituciones como la religión, específicamente la cristiana, junto con actores más concretos como las fundaciones extranjeras y personas funcionarias del Estado, como enfoques de estudio relevantes en las investigaciones sobre los procesos sociohistóricos detrás del desarrollo de la educación sexual estatal.

Por su parte, Preinfalk (2022) realiza un trabajo cualitativo con enfoque histórico sobre los principales acontecimientos en el campo político de educación para la sexualidad y afectividad en Costa Rica, realizando un análisis documental para explorar el papel del Estado en su desarrollo,

del año 2000 hasta el 2018. La autora explica que los principales acontecimientos históricos del siglo XXI sobre la educación para la sexualidad y afectividad se reducen a la aprobación de las Políticas de Educación Integral de la Expresión de la Sexualidad Humana y del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral. En estos acontecimientos principales, el artículo señala que la educación sexual es el resultado de pugnas lideradas por la Iglesia Católica y los sectores opositores a la institucionalización de una educación para la sexualidad y afectividad integral. Este planteamiento es compartido los autores descritos anteriormente (Campos, 2021a; Jiménez, 2021) que ubican la centralidad de diferentes luchas sociales en el estudio la educación sexual como el resultado de procesos sociohistóricos.

Desde la perspectiva internacional, este eje ubica los planteamientos de trabajos como el de Esquivel y Alonso (2015), el cual se centra en explicar el proceso sociohistórico detrás de la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral. Un hallazgo importante en el margen de la presente tesis lo compone el llamado por la Iglesia Católica para priorizar las percepciones de madres, padres y personas encargadas legales en las decisiones estatales sobre educación sexual, alegando atender a un espíritu democrático. La idea central del artículo se reduce a la centralidad de la Iglesia Católica en el espacio de disputas por instaurar la educación sexual, argumento que es compartido por estudios mencionados en este eje (Quesada, 2011; Campos 2021a; Preinfalk, 2022), presentándose así una similitud entre el contexto argentino y el costarricense.

A estos estudios, se le suman los aportes de la tesis de Zemaitis (2016) que realiza una revisión historiográfica sobre la educación sexual argentina, identificando actores sociales clave e ideas centrales a los procesos de institucionalización de la educación sexual estatal argentina. Los planteamientos son similares a los de Esquivel y Alonso (2015), con la distinción de explorar la participación de la higiene sexual y la eugenesia como ideas presentes en los discursos estatales

sobre educación sexual, en adición a la heterosexualidad como denominador común entre las investigaciones. Por lo tanto, este eje también aporta la incidencia de diferentes discursos sobre la instauración de la educación sexual estatal.

Como último trabajo del presente eje, se ubicó el artículo académico de Moreno y Santibáñez (2021), sobre el contexto colombiano, chileno, mexicano y uruguayo. Desde una revisión sistemática de los antecedentes históricos de cada país, los autores localizan a modo comparativo distintos avances en educación sexual que dan forma a los procesos sociales en que se establece la educación sexual estatal. En la descripción de los cuatro países, la idea central yace en que las políticas aprobadas constituyen una recapitulación de la situación sociohistórica de luchas por la educación sexual estatal. De ese modo, el artículo destaca las ideas subyacentes a cada política y resultante programa de educación sexual, como la prevención del embarazo adolescente en Colombia, la salud sexual y afectiva en Chile, el control conservador de la conducta sexual en México y la perspectiva de género en Uruguay.

A nivel general, este primer eje cuenta con diferencias en los planteamientos de actores sociales relevantes a los procesos de instauración de la educación sexual, dadas las divergencias entre los enfoques teórico-metodológicos históricos. Esto se puede ver en estudios indicados anteriormente (Esquivel y Alonso, 2015; Molina, 2019; Moreno y Santibáñez, 2021; De la Peña y Pérez, 2020; Preinfalk 2022) que hacen señalamientos más puntuales sobre los actores sociales o políticas involucradas en los procesos de instauración, en contraposición a las investigaciones de análisis críticos de discurso que aluden más a las ideas e legitimaciones discursivas de las instituciones sociales en sí, como en las investigaciones de Quesada (2011), Zemaitis (2016) Jiménez (2019), Jiménez (2021) y Campos (2021a). Sin embargo, cabe mencionar la limitación de que este eje no se centra en el análisis de los contenidos de la educación sexual en sí y carece

de enfoques poblacionales que contemplen los roles de grupos sociales relevantes, como las personas encargadas legales. Estos vacíos de investigación conforman el segundo, tercer y cuarto eje temático a presentar.

1.4.2. Percepciones discursivas presentes en los contenidos de educación sexual

Este segundo eje se centra en el análisis de los contenidos de los programas de educación sexual, considerando el contexto de luchas políticas en que se desarrollan. A nivel metodológico, prevalece el análisis de contenidos, como se verá en la exposición de las ideas centrales. Los estudios ubicados para este eje corresponden a las investigaciones de Rodríguez y Marín (2000), Vidal (2017), Retana (2019), Vindas (2019), Gamboa (2020) y Campos (2021b), las cuales contemplan el escenario nacional, mientras que los estudios de Fernández y Hurtado (2010), Báez y González (2015), Rosales y Salinas (2017), Cavazotti (2021) y Borisonik (2021), componen investigaciones internacionales. Enseguida, se describen algunos aportes de este eje.

En primera instancia, Rodríguez y Marín (2000) desarrollan una tesis de trabajo social en la que analizan los contenidos de las guías de educación sexual del MEP. Para su estudio analítico interpretativo, emplean la técnica de análisis de contenidos con el fin de entender cuál es la conceptualización de sexualidad subyacente en las guías de educación sexual para sétimo y undécimo año del MEP, en sus ediciones de 1993 y 1994 respectivamente. De su investigación, encuentran que las guías se centran en el componente biológico, siendo el más frecuente en los contenidos, referidos a los aparatos reproductores y el sexo coital destinado a la fecundación. Específicamente, las ideas centrales de las guías de educación sexual en el MEP a finales del siglo XX se refieren a la reducción de la sexualidad a los elementos biológicos reproductivos y espirituales, de acuerdo con valores incorporados por la Iglesia Católica, compartiendo esta

conclusión con los estudios de Vidal (2017), Retana (2019), Vindas (2019) y Gamboa (2020), como se indicará seguidamente.

En el caso de Vidal (2017), también usa un enfoque cualitativo comparativo de análisis de contenidos para ilustrar la diversidad de contenidos y objetivos que pueden contener los programas de educación sexual en los casos de Brasil, Perú, Costa Rica, Argentina, Chile, Colombia, México y El Salvador (Vidal, 2017). En su artículo académico, Vidal plantea una divergencia de metodologías y percepciones discursivas sobre la sexualidad y afectividad, encontrando que Costa Rica se enfoca más en los aspectos espirituales relativos a la sexualidad, siendo este un punto de encuentro con los hallazgos de Retana (2019). En contraste, plantea que Argentina, México y El Salvador cuentan con posiciones biológicas de la sexualidad, mientras que Colombia y Brasil presentan visiones más integrales al aportar programas específicos para tratar las formas de violencia hacia la sexualidad, como la homofobia. Por su parte, Perú y Chile lo abordan como transversal a los demás currículos educativos, dificultando su aplicación.

Por su lado, los estudios de Retana (2019), Vindas (2019), Gamboa (2020) descubren tensiones y contradicciones discursivas que atraviesan los contenidos de los programas educativos. Esto a partir del análisis de intertextualidades y las concepciones discursivas del cuerpo presentes en los programas de educación sexual. Desde teoría foucaultiana, Retana (2019) entiende a los programas como mecanismos de control social a la sexualidad, al inscribirse en una lógica institucional que legitima visiones sobre la sexualidad humana. Estas visiones representan el contexto de luchas sociopolíticas, al presentarse de manera simultánea discursos progresistas referentes a la igualdad de género y discursos conservadores sobre la regulación religiosa del cuerpo. Además, problematiza el dualismo de cuerpo-espiritualidad como un constructor de las bases para una educación sexual enfocada en la religiosidad y el control biopolítico del cuerpo en

nombre de la ciencia como legitimador discursivo de percepciones de índole conservadora religiosa.

De manera análoga, a estos hallazgos se les suma los del artículo académico de Vindas (2019). En este trabajo hace un análisis teológico y filosófico de los Programas de Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública costarricense, fundamentándose en el trasfondo teológico y filosófico de las políticas contemporáneas de inspección sobre los cuerpos. A lo largo del artículo, se plantea un balance crítico de los contenidos del programa, resaltando aspectos que considera positivos, como la apertura en el abordaje de temas como el placer y la violencia sexual, así como aspectos negativos como carencia de espacios de preguntas y la presencia de lógicas reguladoras del cuerpo por el entendimiento de la sexualidad como relación cuerpo-tiempo.

A esto se le agrega la perspectiva de género desde Butler que utiliza Gamboa (2020) para evidenciar, mediante el análisis crítico de discurso, la presencia de discursos agresivos hacia la mujer en los materiales pedagógicos de los Programas del MEP. De esto, concluye sobre la contradicción entre los objetivos de los programas que aluden a la equidad de género con la prevalencia de contenidos misóginos, lo cual se atribuye al balance entre las luchas por la educación sexual. Como resultado, este eje aporta balances críticos sobre los contenidos de los programas, como un reflejo de la complejidad de su contexto.

En el caso del estudio de Cavazotti (2021) se usa un enfoque comparativo, para evaluar los programas de educación de México, Guatemala y Costa Rica, con el fin de discernir si sus contenidos se comprometen con el respeto de los derechos humanos. Sus resultados principales corresponden a que México presenta vacíos en sus legislaciones sobre educación sexual, al igual que Guatemala, debido a que solo consideran a la educación sexual para evitar embarazos adolescentes y la transmisión de enfermedades. En contraste, este estudio plantea que Costa Rica

tiene uno de los peores índices de acoso escolar en materia de diversidades sexuales, situando vacíos en sus programas de educación sexual para abordar situaciones de violencia en centros educativos por motivos de género y orientación sexual. Es decir, que plantea que el enfoque teórico de derechos humanos funciona para analizar la legislación vigente y el ambiente de su aplicación en las aulas, entendiendo el análisis de contenidos como manera de acercarse a comprender la realidad de cada país.

En el contexto de los estudios internacionales, Fernández y Hurtado (2010) presentan una tesis de sociología que realiza un análisis documental desde la fenomenología, con el fin de comprender los conceptos de sexualidad, juventud, sujeto y géneros retratados en el Programa de Sexualidad Responsable del gobierno de Chile. A partir del análisis, las autoras indican que el Estado conceptualiza a la sexualidad como un asunto multidimensional, mientras que la juventud es percibida como una etapa de transición hacia la adultez, en la que se define la identidad sexual, habiendo una ambivalencia entre considerarlos como sujetos con derechos y deberes, al mismo tiempo que jóvenes que carecen de la responsabilidad y criterios para evaluar su comportamiento sexual. Lo anterior es atribuido a la amplia injerencia de la Iglesia Católica en la definición de los contenidos educativos y las concepciones desde las que se debe partir. De esto las autoras concluyen con algunas reflexiones sobre la complejidad de intentar asumir una postura secular en los planteamientos de los programas, simultáneamente estando sujeto a las presiones de la Iglesia Católica y personas dirigentes conservadoras que modifican las visiones de la sexualidad en su ambivalencia derecho-peligro.

Continuando con la perspectiva internacional, Báez y González (2015), realizan un mapeo de políticas de educación sexual estatal para comprender los modos de concebir la perspectiva de género, centrándose en los casos del Estado de Chile, Paraguay y Brasil. De Chile, se encuentra la

carencia de una diversidad de enfoques críticos de género, mientras que de Paraguay señala la inclusión de percepciones de género que trasgreden del binarismo hombre-mujer, al igual que el contexto brasileño.

A la revisión de contenidos internacionales, se suma el artículo académico de Rosales y Salinas (2017) el cual analiza los contenidos sobre sexualidad y género en los libros de texto de Ciencias Naturales y Formación Cívica y Ética utilizados en la educación primaria mexicana. Esto desde una mirada de género, con el fin de poner en evidencia elementos del currículo oculto en relación con el género y la sexualidad. De la investigación, se encuentra que los contenidos hacen referencia a la sexualidad como sinónimo de reproducción, limitándola a la heterosexualidad y las relaciones sexuales coitales cuyo fin sea la reproducción. Además, limita la expresión de identidad sexo genérica a la genitalidad y omite cualquier connotación erótica del cuerpo, restringiéndolo a las funciones que cumple en roles de reproducción y maternidad para los cuerpos femenino. En ese sentido, comparte los hallazgos con Gamboa (2020), al encontrar en los materiales pedagógicos de educación sexual para estudiantes de primaria contenidos que refuerzan los roles de género en detrimento de la mujer.

Similarmente, la tesis de Borisonik (2021), se propone el análisis del tratamiento que recibe la diversidad sexual en los contenidos curriculares para el nivel primario contemplados en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el periodo del 2008 hasta 2015. Esto desde las perspectivas teóricas de la sexualidad de Foucault y desde teoría queer de Butler, encontrando que la incorporación de contenidos sobre diversidad sexual no ha seguido una trayectoria lineal, sino que ha variado de acuerdo con las presiones externas discursivas. El mayor hallazgo se sintetiza en que si bien se ha integrado la diversidad sexual como parte de los contenidos, estos

cuentan con poca visibilización de diferentes identidades, siendo contenidos incompletos y limitados.

Como último trabajo revisado en este eje temático, Cavazotti (2021) usa un enfoque comparativo, para evaluar los programas de educación de México y Guatemala, con el fin de discernir si sus contenidos se comprometen con el respeto de los derechos humanos. Sus resultados principales corresponden a que, tanto México como Guatemala, presentan vacíos en sus legislaciones y contenidos de educación sexual, debido a que solo contemplan la prevención de embarazos adolescentes y la transmisión de enfermedades, dejando de lado otras temáticas asociadas a la sexualidad y afectividad humana. Por lo tanto, este eje ofrece aportes evaluativos sobre los programas de educación sexual, así como revisiones de elementos específicos, como los derechos e identidades.

Para concluir sobre el segundo eje temático de las investigaciones en torno a los programas de educación para la afectividad y sexualidad, cabe mencionar los vacíos y espacios de ampliación que dejan al ámbito de estudio. El principal lo constituyen las implicaciones de los hallazgos de los contenidos en las percepciones de los diferentes actores sociales, como las personas encargadas legales y el estudiantado. Además, las exploraciones teóricas de este eje dejan la incógnita de cómo la población civil comprende la sexualidad y afectividad, a partir de estos currículos ocultos, discursos y tensiones contradictorias que permean los contenidos de la educación sexual estatal. Por este motivo surge la importancia de los últimos ejes del presente estado de la cuestión, los cuales dan indicios para abordar estos cuestionamientos.

1.4.3. Resultados de la aplicación de los programas de educación sexual: Diagnósticos de conocimientos sobre sexualidad y afectividad y el contexto de la aplicación en el salón de clases

En este eje temático, se recogen aquellas investigaciones destinadas al estudio de los resultados de la educación sexual estatal. Estos toman la forma de diagnósticos de conocimiento sobre los contenidos tratados en los programas, en adición a los análisis de los contextos de aplicación y sus consecuencias para el desarrollo de la educación sexual, focalizándose en la niñez y adolescencia como población de estudio. Sin embargo, también contemplan los saberes de las personas encargadas legales y el personal docente como actores relevantes por evaluar. Entre estos estudios, se presentan los trabajos sobre la realidad social costarricense de León et al. (2013), Vargas y Araya (2013), Conejo et al. (2014), Solano y Ugalde (2014), Blanco (2017), Badilla et al. (2018), Alvarado (2020), Sánchez (2022), Vargas (2023), y Arias (2024), junto con los de Montero (2011) y Blanco (2017) sobre contextos internacionales.

Entre los diagnósticos de conocimiento, se ubican estudios como los de León et al. (2013), Vargas y Araya (2013), Conejo *et al.* (2014), Solano y Ugalde (2014) y Blanco (2017). El León et al. (2013) producen un artículo de revista académica sobre la percepción que tienen docentes y estudiantes de séptimo y noveno año de un colegio en San José acerca de la educación sexual impartida en la forma de un diagnóstico de conocimientos. A partir de este estudio, se encuentra que el conocimiento adquirido por parte del estudiantado sobre sexualidad se reduce mayoritariamente a saberes biológicos, como los sistemas reproductivos y las enfermedades de transmisión sexual, careciéndose de una visión integral. Además, encuentran que las personas adolescentes prefieren acudir a sus madres ante dudas en relación con la sexualidad y afectividad,

compartiendo este hallazgo con Solano y Ugalde (2014) y Arias (2024), como se expresará a continuación.

El artículo académico de Vargas y Araya (2013) constituye un diagnóstico de los conocimientos adquiridos por estudiantes y docentes de un colegio público de Alajuela, a partir de la educación sexual recibida. De sus resultados, se plantea la reproducción humana y el erotismo como el área de conocimiento más débil, mientras que la más fuerte hacía alusión al tema de vínculos emocionales. Esta forma de diagnóstico de conocimiento constituye un punto de encuentro en los estudios de Solano y Ugalde (2014), Badilla et al., (2018) y Arias (2024), quienes destacan diferentes áreas débiles y fuertes de conocimiento que responden al contexto de la aplicación.

En contraste, tesis como la de Conejo et al. (2014) adquieren una posición más específica, al evaluar las prácticas sexuales ocasionales de estudiantes de Moravia como un reflejo de sus conocimientos sobre sexualidad y afectividad. A partir de una perspectiva fenomenológica, plantea que las personas estudiantes perciben a las prácticas sexuales ocasionales como un espacio en el que el hombre avanza hasta donde la mujer se lo permite, en una cultura enfocada al sexo casual y roles de género misóginos. Los autores encuentran una falta de acceso a información y determinan las percepciones del estudiantado en cuanto a la sexualidad como una falta de educación para la sexualidad y afectividad integral.

Por su parte, Solano y Ugalde (2014) realizan una tesis desde la perspectiva de derechos humanos y género para diagnosticar los conocimientos y actitudes sobre la sexualidad en personas adolescentes entre 12 y 14 años de colegios públicos de Alajuela y Cartago. La tesis plantea los conocimientos de sexualidad del estudiantado como un reflejo del trabajo del MEP, al igual que Conejo et al. (2014). Sin embargo, encuentra que las personas estudiantes tienen una relación de

mayor confianza con sus madres que con sus padres, para adquirir conocimientos de educación sexual, situándolos como principal fuente de información sobre sexualidad, compartiendo este resultado con León et al. (2013). Del diagnóstico de conocimientos, al igual que Vargas y Araya (2013), resaltan puntos fuertes y débiles señalando una buena presencia de saberes sobre los métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual, en contraste al bajo conocimiento en los mitos y estereotipos en torno a la sexualidad, al igual que los derechos sexuales.

Similar a la línea de investigación de Conejo et al. (2014), Badilla et al., (2018) aportan conocimiento sobre perspectivas poblacionales específicas al estudiar a la educación sexual dirigida a estudiantes con discapacidades. La investigación se desarrolla desde la fenomenología y teoría foucaultiana para comprender los conocimientos de personas docentes del Liceo San Miguel en Desamparados que han impartido clases para la afectividad y sexualidad integral. Entre los hallazgos, se plantea que las personas docentes no consideran tener suficiente formación y los que sí aluden a cursos que llevaron cuando cursaban su formación universitaria. A nivel de los contenidos impartidos, la mayoría enfoca las clases hacia los contenidos biológicos de la sexualidad y lo afectivo lo reducen a relaciones de amistad, noviazgo, matrimonio y maternidad, omitiendo la información del Programa EEASI. De ese modo, desde este eje se aporta hacia la complejidad de la aplicación y las consecuencias de la educación sexual.

Con respecto al estudio del contexto de la aplicación, tanto Blanco (2017), como Alvarado (2020) realizan un estudio sobre los diferentes desafíos que resultan de la aplicación. Por su lado, Alvarado (2020) entiende al acoso escolar como un problema cultural que obstaculiza los procesos de enseñanza de la sexualidad y afectividad, al repercutir sobre las percepciones del estudiantado sobre la materia y reflejarse en subsecuentes diagnósticos de conocimiento. Por lo tanto, las

investigaciones de este eje temático también profundizan sobre las dificultades experimentadas durante la aplicación de la educación sexual estatal.

Sumado a este esfuerzo para comprender los retos, se encuentra el artículo académico escrito por Sánchez (2022). A nivel metodológico, emplea el análisis crítico de discurso para comprender las maneras de entender la sexualidad, a partir de los discursos emitidos sobre la educación sexual en el contexto costarricense. El artículo plantea que la educación sexual fue formulada como un tema electoral, durante las elecciones presidenciales costarricenses del año 2018. A partir de lo anterior, la autora argumenta que esto conduce a impactos nocivos para la niñez y la adolescencia, al menoscabar el acceso a una educación sexual integral, la cual explica como importante en la segunda mitad del artículo. De ese modo, esta construcción de la educación sexual como tema de discusión electoral forma parte de los retos identificados en el contexto de aplicación de la educación sexual.

Por otra parte, en una línea similar a las investigaciones mencionadas anteriormente (León *et al.*, 2013, Vargas y Araya, 2013; Conejo *et al.*, 2014; Solano y Ugalde, 2014), Vargas (2023) presenta una tesis sobre el conocimiento de la población de octavo y noveno año del Colegio de Cedros en Montes de Oca, a partir de los contenidos vistos por los Programas de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral. La tesis encuentra que temas tabúes como el aborto, la diversidad sexual y la discriminación son vistos con mayor naturalidad por las personas estudiantes que su profesorado. Además, descubre que el internet constituye una importante fuente de información para las personas adolescentes, siendo relevante destacar que dinámicas actuales como el sexo virtual no están contempladas en el programa. En consecuencia, al igual que Conejo *et al.* (2014), encuentra en el estudio de la población estudiantil prácticas sexuales que se omiten en los contenidos que contempla el MEP.

De la misma manera, Arias (2024) realiza una investigación cuantitativa en la que se propone indagar sobre los conocimientos que han adquirido las personas de primer año de universidad de la UCR sobre la sexualidad y afectividad, a través del Programa del MEP. En su estudio descubren que la mayor fuente de información sobre sexualidad corresponde al internet y las redes sociales, seguido por las amistades, los medios de comunicación y las madres, siendo las personas docentes, profesionales en salud y los padres quienes menos proveen información. Asimismo, encuentran que las personas estudiantes confunden la prevención del embarazo con el contagio de una enfermedad de transmisión sexual, por lo que esta conforma un área débil de conocimiento, contrario a los hallazgos de Solano y Ugalde (2014), quienes la encontraron como área fuerte. Cabe mencionar que también encuentra que algunas personas señalan no haber recibido muchos espacios de educación sexual, siendo congruente con las limitaciones del contexto de aplicación, planteadas por Badilla et al. (2018).

Por otra parte, desde la perspectiva de estudios internacionales, se encuentra el trabajo de Montero (2011) sobre el contexto chileno y de Blanco (2017) sobre el contexto colombiano. Esta investigación se centra en comprender los impactos de los programas de educación para la sexualidad y afectividad en Chile, ubicando la reducción del embarazo adolescente y la incrementación de conocimientos base sobre sexualidad por parte del estudiantado, a partir de la aplicación de diagnósticos de conocimiento. Desde su el artículo adopta una postura de la educación sexual como beneficiosa, a partir de los impactos positivos encontrados. En contraste, la tesis de maestría de Blanco (2017) entiende los diagnósticos de conocimiento sobre sexualidad como un modo de comprender los desafíos en la aplicación de la educación sexual estatal colombiana. Entre los mayores desafíos, destaca la representación social de la vergüenza, dado que impacta el aprendizaje, impidiendo una enseñanza integral de la afectividad y sexualidad.

De esa manera, los estudios sobre diagnósticos de conocimiento y el contexto de la aplicación en el salón de clases conforman un eje que da cuenta de las consecuencias de los programas de educación sexual. Estas son medidas en los impactos sobre los conocimientos en torno a la sexualidad y afectividad, los cuales reflejan el aprendizaje, ya sea por sus contenidos y/o contexto de aplicación. No obstante, estos son complementados por el último eje del presente estado de la cuestión que profundiza sobre las percepciones valorativas construidas sobre los programas en sí, en respuesta a su existencia o aplicación.

1.4.4. Valoraciones poblacionales de los programas de educación sexual: Estudios de percepción y oposición civil

En este eje temático, se recopilan los estudios que indagan las valoraciones que la población civil, como las personas encargadas legales, docentes y estudiantado, emite sobre los programas de educación sexual. Estas investigaciones adquieren dos formas, los estudios de percepción (Gutiérrez, 2008; Molina y Sánchez, 2011; Cevallos y Jerves, 2014; Manzano y Jerves, 2018; Haase et al., 2019; Villalobos, 2022) y los estudios de la oposición civil organizada (Fuente, 2019; Romero, 2018; Arguedas, 2020; Brenes, 2020; Mora, 2022). Este eje cobra especial importancia, dado que la presente tesis forma parte de esta línea temática de investigación sobre la percepción civil de la educación sexual. A continuación, se relatan algunos hallazgos y puntos de encuentro en las investigaciones de este apartado.

En primera instancia, este eje presenta estudios de percepción que adquieren la forma de estudios de opinión. Entre estos, el informe de Gutiérrez (2008) recoge la opinión de 600 personas mayores de edad que residen en Costa Rica con respecto a la educación sexual estatal. En sus planteamientos se encuentra que las personas adultas califican que la educación sexual debe provenir mayoritariamente de las personas encargadas legales y luego también de los centros

educativos y la Iglesia. Además, las personas entrevistadas consideran que se recibe poca información en la educación sexual de los centros educativos y que se debería de enseñar sobre valores, aspectos biológicos, violencia y hábitos de cuidado del cuerpo. De esa manera, este estudio sienta un antecedente de los estudios de percepción sobre la educación sexual en la forma de una indagación de opinión, careciendo de un enfoque poblacional específico.

Por otra parte, Fuentes (2019) emplea un análisis sociológico exploratorio para examinar la percepción de la oposición civil organizada, en la forma de politización evangélica en torno a la educación sexual. El artículo académico recuenta que la politización religiosa en el país ha permitido una mayor intermediación de las iglesias evangélicas en ámbitos como el educativo, sumándose como actores sociales al lado de la Iglesia Católica. En su análisis sobre la oposición civil, explica el uso de la ideología de género como herramienta discursiva para justificar la oposición a la educación para la sexualidad y afectividad en el país. Lo anterior contribuye a una erosión de la confianza en el Estado para educar, extendiéndose a percepciones de oposición en poblaciones, como las personas encargadas legales, como lo explica Mora (2022).

Continuando con los estudios de percepción, se ubica el artículo académico de psicología escrito por Haase et al. (2019). En su estudio cuantitativo da a conocer las valoraciones de madres y padres sobre la educación sexual en Costa Rica, encontrando la prevalencia de mitos sobre la educación sexual simplificada a información sobre relaciones sexuales que inducen al pecado, así como percepciones adultocentristas sobre la sexualidad. Asimismo, se destaca la percepción de las personas encargadas legales como quienes deben de encargarse de impartir la educación para sexualidad de sus hijas, hijos y/o hijes, valorándose a sí mismas como actores sociales de suma importancia.

En los estudios de oposición civil, se ubica el libro escrito por Arguedas (2020), el cual emplea la perspectiva de género y sexualidades para mapear políticas antigénero en el contexto costarricense, contemplando a la educación sexual como uno de sus ámbitos de análisis. Entre los principales hallazgos relativos a la educación sexual en Costa Rica, se plantea la declaración de la Sala Constitucional en el 2012 sobre la educación sexual como un asunto de objeción de conciencia, otorga un respaldo jurídico a la oposición parental frente a la educación para la sexualidad y afectividad. La percepción de oposición civil a la educación sexual toma la forma de la publicación de artículos de opinión por parte de docentes y personas encargadas legales que se declaran en contra de la ideología de género que argumentan que permea los Programas del MEP, montando los precedentes para el cierre de centros educativos. De esa manera, este eje aporta al contexto de comprensión de las percepciones en el contexto actual.

Por su lado, Brenes (2020) centra su artículo en las percepciones de personas encargadas legales que se oponen a los Programas del MEP a partir del análisis crítico de discurso de artículos de periódicos costarricenses. Desde sus resultados, el texto plantea el papel de la educación y la familia como dispositivos ligados a la religión en los procesos de subjetivación de la niñez y adolescencia, específicamente en el ámbito sexual. De esa manera, los estudios de oposición se enfocan en el estudio de un tipo de percepción en concreto, evaluado desde su contexto e implicaciones sociales.

De la misma manera, Mora (2022) continúa el estudio de las percepciones de la oposición civil a la educación sexual costarricense en su artículo de revista. La investigación cualitativa parte de perspectivas teóricas feministas y del análisis de contenido para evaluar fuentes periodísticas y redes sociales que permiten reconstruir las protestas de oposición, como la manifestación del 2017 que lleva por lema *A mis hijos los educo yo*. En su análisis encuentra que los discursos de oposición

vienen definidos por la homofobia como modo de salvación de la humanidad, discursos nacionalistas sobre las familias heterosexuales y el uso de la ideología de género como herramienta retórica, siendo este hallazgo un punto de encuentro entre Fuentes (2019) y Arguedas (2020).

Desde la perspectiva de estudios internacionales, se suma el artículo de revista de Molina y Sánchez (2011) sobre el contexto venezolano. En esta investigación se busca comprender el significado que le otorgan personas docentes, estudiantes y encargadas legales de la comunidad del Municipio Barinas a la educación sexual, a través de aplicación de cuestionarios, entrevistas y observaciones etnográficas. El texto encontró que el 50% de las personas docentes observadas entienden a la educación sexual como brindar información para prevenir el embarazo precoz y las enfermedades sexuales, similar al entendimiento del estudiantado sobre la educación sexual. En contraste, las personas encargadas legales evitan conversar sobre sexualidad, aportando así este eje sobre los diferentes entendimientos de lo que es y debería ser la educación sexual.

En comparación, Cevallos y Jerves (2014) se enfocan en el estudio de las percepciones parentales sobre educación sexual en la ciudad de Cuenca en Ecuador. Esto lo realizan desde un análisis cualitativo centrado en comprender las funciones estructurales y relacionales de la familia y la educación. De esa manera, ilustra la prevalencia de nociones heteronormativas, adultocentristas y moralistas en las percepciones encontradas.

Por otro lado, y en analogía al artículo de Haase et al. (2019), Manzano y Jerves (2018) estudian las percepciones de personas docentes de educación secundaria en Ecuador sobre la educación sexual. El artículo plantea que las personas docentes presentan concepciones adultocéntricas y homofóbicas sobre la sexualidad humana, además de un sentimiento de incertidumbre sobre sus conocimientos en sexualidad. En ese sentido, este eje aportará al tema

problema las diferentes indagaciones en torno a percepciones de poblaciones específicas sobre la educación sexual, como las personas encargadas legales, el profesorado y estudiantado.

Adicionalmente, el artículo académico de Romero (2018) expone un estudio cualitativo y descriptivo sobre las percepciones de personas docentes en la ciudad de La Plata sobre la educación sexual argentina. El principal planteamiento que surge como resultado de la investigación se refiere a la diversidad de percepciones docentes sobre la educación sexual, en la que destacan la presencia de un contento con los programas y la posibilidad de distanciarse de una educación sexual más tradicional y conservadora, frente a las percepciones opositoras que prefieren el mantenimiento de concepciones heteronormativas de la sexualidad en los espacios educativos. De ese modo, Romero explica la diversidad de percepciones como parte de un contexto de tensiones culturales y sociopolíticas divergentes.

Finalmente, Villalobos (2022) analiza la percepción del escenario nacional peruano sobre el rol educativo en su abordaje de prácticas sexuales de riesgo. El artículo encuentra que las pedagogías parten de perspectivas heterosexuales, argumentando que deberían de partir de un reconocimiento de la diversidad sexual, para ampliar el espacio de aprendizaje, entendiendo a las personas jóvenes como seres sexuales. Además, encuentra una falta de formación en las personas docentes, en especial en sus concepciones de la sexualidad remitidas a la heterosexualidad y simplificación de la educación sexual. Por lo tanto, este último estudio de percepción se dirige también a las miradas investigativas sobre lo que debería comprender la educación sexual, en adición a lo que aborda desde las percepciones docentes.

Para concluir sobre este eje, se ubicaron diferentes aportes de los estudios de percepción, en la forma de investigaciones sobre opinión parental, docente y estudiantil, así como trabajos sobre la oposición civil a la educación sexual estatal. Sin embargo, cabe mencionar que los estudios de

este eje tienden a partir de perspectivas metodológicas más descriptivas, visto desde la equivalencia de la percepción a una emisión de opinión. Esto abre un camino para estudios sociológicos de la percepción como fenómeno social complejo, como el que plantea esta tesis.

1.4.5. Concluyendo el estado de la cuestión

A modo de reflexión final, los ejes del estado de la cuestión resultan complementarios entre sí y de suma relevancia para la construcción de la presente tesis. Las obras investigativas de cada eje permiten idear imágenes más completas del fenómeno de estudio, desde los procesos detrás de la instauración sociohistórica de la educación sexual estatal hasta las especificidades de los contenidos que esbozan estos programas, junto con sus consecuencias poblacionales y subsecuentes valoraciones. Como tal, los cuatro ejes aportan a la tesis desde el cúmulo de conocimiento actual y delimitan diferentes maneras de abordar el análisis de la educación sexual y los objetos de estudio subyacentes. En el caso de los primeros tres ejes, estos cuentan el importante vacío de carecer de la perspectiva del papel de la población civil, especialmente las personas encargadas legales, sobre estos procesos de construcción y recepción de la educación sexual. No obstante, dado que esta investigación estaría ubicándose principalmente en los estudios de percepción, resulta pertinente ahondar en las limitaciones de este último eje.

Como se mencionó en el apartado anterior, se encontró una tendencia a la utilización de perspectivas más descriptivas, prevaleciendo la percepción como sinónimo de opinión. Esto abre un espacio para el abordaje de la percepción como un proceso social que dibuja la construcción social del sentido y la realidad, sobre el cual inciden diferentes dimensiones que enriquecen el proceso de estudio, como la afinidad religiosa, la edad y la identidad de género, entre otros factores. Esto puede explicarse por el hecho de que los estudios de percepción se desarrollan en su mayoría desde la disciplina de la educación (Cevallos y Jerves, 2014; Manzano y Jerves, 2018; Villalobos,

2022) y la psicología (Molina y Sánchez, 2011; Haase et al., 2019), implicando un vacío de investigación desde la sociología al que podría contribuir esta investigación.

A esto se le añade la limitación de las investigaciones del tercer y cuarto eje al abordar a los contenidos de educación sexual como un todo, dejando de lado las particularidades de cada área temática vinculada a la sexualidad y afectividad, como los derechos sexuales y reproductivos, el consentimiento, la violencia sexual y afectiva, las identidades de género y orientaciones sexuales, por dar algunos ejemplos. Es decir, desde esta limitación se dan indicios de vacíos por explorar que puedan ser abordados en la delimitación del objeto de estudio de esta tesis. A esto se le añade la carencia de indagaciones que cuestionen las percepciones valorativas referidas a lo que la población civil, como las personas encargadas legales, consideran que debería de ser la educación sexual, más allá de lo que creen que actualmente es, y su impacto como fenómeno social. De esa manera, construir el estado de la cuestión contribuye a relevantes cuestionamientos que pueden plantearse desde esta tesis.

Por último, es importante anotar que, de los estudios de percepciones señalados (Gutiérrez, 2008; Molina y Sánchez, 2011; Cevallos y Jerves, 2014; Manzano y Jerves, 2018; Haase et al., 2019; Villalobos, 2022), solo uno (Haase et al., 2019) corresponde al contexto nacional. Esto señala un importante vacío de investigación para las percepciones de la población civil sobre a la educación sexual costarricense, dándole mayor relevancia a realizar este esfuerzo investigativo por conocer un fragmento de la realidad social nacional. Además, a nivel país las investigaciones se refieren mayoritariamente al análisis de la oposición civil organizada (Fuente, 2019; Romero, 2018; Arguedas, 2020; Brenes, 2020; Mora, 2022), abriendo espacio para estudios sobre las percepciones que entiendan la diversidad que puede coexistir en un mismo sector poblacional.

CAPÍTULO II

2. Construcción del objeto sociológico

Para delimitar al tema problema, se presentará una problematización del objeto de estudio, seguida por los objetivos a los que deberá de responder el proceso de investigación.

2.1. Problematización y preguntas de investigación

A partir de los hallazgos planteados en los apartados anteriores, se comprende que la educación sexual se puede entender como una forma histórica de control a la sexualidad y afectividad humana (Campos, 2021a), de acuerdo con las percepciones de normalidad y moralidad sexual asociadas a un contexto espacial y temporal en específico (Jiménez, 2019). Esto se debe a que los espacios educativos contribuyen a la construcción social del ser (Brenes, 2020), desde la vinculación entre las instituciones religiosas, la familia y la educación estatal como espacios discursivos que le dan forma al tipo de roles, en este caso sexuales y de género, que son socializados durante la infancia y adolescencia (Gamboa, 2020). Esto quiere decir que la educación sexual como fenómeno social es una actividad que involucra y sobre la que inciden actores sociales como la familia (Haase et al., 2019), por lo que sus contenidos son reflejo de las disputas discursivas en torno al cuerpo, lo afectivo y sexual (Retana, 2019).

Esta incidencia de distintos actores hace pertinente el estudio de su percepción, como importante fuente de construcción de sentido sobre la sexualidad y afectividad, como parte de la realidad social. En especial debido a que los procesos de percepción están determinados por su contexto sociohistórico, cultural y político (Sabido, 2016). En el caso del contexto costarricense surge la particularidad de que la religión como institución ha sido un participante activo sobre los procesos de instauración de la educación para la sexualidad y afectividad (Molina, 2019), siendo incluso integrante de los comités que determinan los contenidos (Gamboa, 2020), como fue

explorado en los antecedentes. No obstante, se ha dado un proceso histórico en el que se sitúa discursivamente a los contenidos de educación sexual como contrarios a la moralidad cristiana, debido a las reacciones de oposición que se dan en el país (Campos, 2021a).

Lo anterior, da lugar al fenómeno social de una fisura discursiva entre las instituciones de la religión y el Estado, incrementada por la resistencia que también genera la institución social de la familia en la forma de las personas encargadas legales en Costa Rica (Brenes, 2020). Esto debido a que, en el caso costarricense, el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del MEP (2017) llega a formar parte de la coyuntura electoral de las elecciones de 2018, que sientan un precedente para su mantenimiento como tema de discusión electoral (Retana, 2019), contribuyendo a la polarización política en torno a las percepciones sobre sus contenidos.

En ese contexto, surge una creciente oposición en la que las personas encargadas legales lideran el cierre de centros educativos (Brenes, 2020), además de protestas y demandas al Estado por imponer la homosexualidad y la llamada ideología de género (Pérez, 2020; Mora, 2022), aunado a su participación como sector social en Concejos Municipales liderados por sacerdotes y pastores (Brenes, 2020), en los cuales se denuncia a la educación costarricense para la afectividad y sexualidad como una incitación al consumo de pornografía y al pecado (Sequeira, 2022). En otras palabras, a nivel social se provocan sentimientos de amenaza y miedo en aras a la defensa de la institución social de la familia heterosexual cristiana, cimentando un clima de oposición en los sectores religiosos y conservadores, a partir de una vinculación entre las instituciones sociales de la familia y la religión.

Esto quiere decir que la particularidad de las protestas y movimientos políticos organizados por personas encargadas legales para reclamar un derecho a educar, de acuerdo con principios

morales que señalan como contrarios a los estatales (Mora, 2022), implica la existencia de un problema social basado en la separación entre aparatos del Estado y una desvinculación discursiva entre instituciones sociales, pese a que las instituciones sociales se vinculan y legitiman mutuamente (Berger y Luckmann, 1976). No obstante, esta fisura discursiva igualmente recibe su legitimación social final en la decisión gubernamental de eliminar el Programa EEASI en enero del 2025 (Quesada, 29 de enero de 2025), respaldada en discursos de la familia como el principal precursor de la educación sexual (Presidencia de la República, 25 de enero de 2025). Es de este escenario que surge el interés por conocer cómo las personas encargadas legales perciben los contenidos del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública (2017), al cabo de los siete años de su aplicación.

A este interés se le añade los contrastes contextuales ubicados sobre las zonas de Heredia y San José Norte, mencionados en el apartado de justificación. Es relevante enfocarse en su localización dado que desde los hallazgos de investigaciones sobre el detonante de protestas y organización política en las zonas rurales (Brenes 2020; Sequeira, 2022), se plantea la presencia de una escisión entre las zonas urbanas de la Gran Área Metropolitana y las zonas rurales más alejadas del centro (Fuentes, 2019), dejando la incógnita de las percepciones de sectores urbanos que también participan en los procesos de determinación sobre el tipo de educación que se va a priorizar, dadas las exigencias de las coyunturas electorales (Retana, 2019). Es decir, abriendo también un espacio para estudios de percepción en las zonas urbanas.

De ese modo, surge el objeto de estudio de la percepción de las personas encargadas legales del programa, como una forma de conocer el estado de las conceptualizaciones de sexualidad y afectividad, así como de las balanzas discursivas sobre el control del cuerpo y lo sexual. Arribando así al tema problema de las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de

undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública (2017), en el año 2025.

2.2. Preguntas de investigación y pregunta problema

Para guiar el abordaje de este tema problema, cabe mencionar que, indagar sobre las percepciones de la educación sexual implica conocer qué significados le atribuyen a la sexualidad y la afectividad, incluyendo los diferentes contenidos vinculados, como la salud sexual, los derechos reproductivos, las relaciones afectivas y la diversidad de identidades. Esto se conecta con las percepciones relacionadas al género y la afinidad religiosa, incorporando diferentes dimensiones de estudio.

En consecuencia, es pertinente abordar preguntas de investigación como:

- ¿Cuáles son estas percepciones sobre la educación sexual?
- ¿De qué maneras se comprende a la sexualidad y la afectividad?
- ¿Cómo visualizan los roles de género y las relaciones sexuales y afectivas?
- ¿Cómo valoran las discusiones sobre derechos sexuales y reproductivos, así como los temas de anticoncepción y responsabilidad afectiva?
- ¿Qué vinculaciones tiene la afinidad religiosa sobre la construcción de percepciones sobre educación sexual?
- ¿Cómo se valora la población de estudio el rol del Estado, la familia y la religión en los procesos de educación?
- ¿Qué papel juega esta vinculación institucional sobre la construcción de percepciones sobre educación sexual? y, ¿qué significan los hallazgos para y en el contexto estudiado?

Estos cuestionamientos, devienen de la pregunta problema, como guía central del análisis de las percepciones:

- ¿Qué implican las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, en el año 2025 sobre la construcción social de sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional?

2.3. Objetivos

A partir de la construcción anterior, se obtiene el objeto de investigación, las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, en el año 2025, el cual será explorado desde los siguientes objetivos:

2.3.1. Objetivo General:

- Analizar las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en el año 2025.

2.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones que tienen las personas encargadas legales sobre los contenidos del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Interpretar las maneras en que las personas encargadas legales comprenden la sexualidad y la afectividad.
- Comprender la vinculación de los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión con la construcción de percepciones sobre la educación estatal para sexualidad y afectividad.

Estos objetivos se abordarán desde una perspectiva construccionista social, sobre la cual se profundiza en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

3. Marco teórico

La discusión teórica de la presente tesis se desenvuelve desde la perspectiva del construccionismo social. Desde el construccionismo social, la realidad es el resultado de la relación dialéctica entre las interacciones y las instituciones sociales (Berger y Luckmann, 1976), lo cual da lugar a la facultad creadora y la simultánea condición de producto de las personas. La tesis central del construccionismo social es que la realidad se construye socialmente, pese a presentarse como un ente externo y objetivo por conocer. De esa manera, desde esta propuesta teórica se permite el estudio de las formas en que se constituye la realidad a partir de la interacción entre las personas y estructuras, en la cual las personas son tanto receptoras de los sentidos estructurales, como sus creadoras en diferentes niveles. En esta línea, uno de los conceptos centrales está dado por las instituciones sociales al constituir un punto de análisis para comprender a las percepciones de las personas encargadas legales como conformantes y creadoras de contextos institucionales específicos, a partir de la vinculación entre las instituciones sociales de la educación, familia y religión, como se explicará en el siguiente apartado.

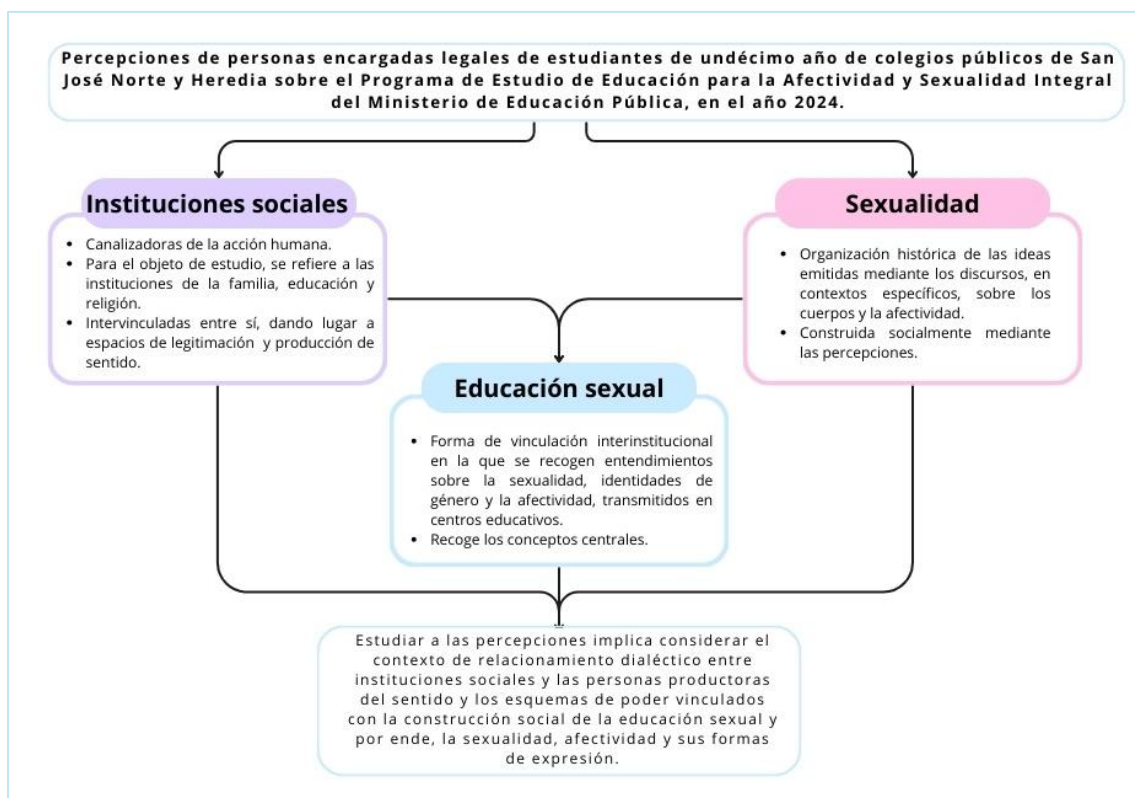
Adicionalmente, en el margen del presente objeto de investigación, la discusión debe aterrizar a la realidad social específica sobre la educación para la sexualidad y afectividad y, por tanto, la sexualidad humana y su intervención institucional. Para ello, se apoyará desde la teoría de la sexualidad y género de Judith Butler (2007), al aportar lentes específicos desde los cuales se construye socialmente la sexualidad y el género hasta entenderse como parte de la realidad social.

La complementación de la mirada construccionista social con la perspectiva feminista de Butler permite conocer cómo la creación del sentido sobre la sexualidad y el género se desenvuelve en la producción de discursos, es decir, la emisión de las percepciones. Desde este enfoque, se

comprende a la sexualidad como la organización de ideas (Butler, 2007) concediéndole importancia a las percepciones como formas de canalizar a la sexualidad humana. Además, trae al centro la construcción de significados que constituyen a las identidades de género, como parte intrínseca del estudio de la sexualidad humana, históricamente construida y reproducida en marcos orientados al sexismo y la normativización de la heterosexualidad, en espacios como el contexto de la educación sexual costarricense (Jiménez, 2019; Molina, 2019; Gamboa, 2020). De esa forma, surgen los otros dos conceptos centrales a la investigación, la educación sexual y la sexualidad, conceptos interrelacionados y desprendidos uno del otro, como se observa en la figura 3.

Figura 3.

Esquema de síntesis sobre la relación entre los conceptos centrales al objeto de estudio desde el marco teórico.



Nota. Elaboración propia.

La siguiente propuesta teórica-conceptual está dividida en cuatro apartados vinculados entre sí. Se comienza por una explicación de las instituciones sociales y la manera en que le dan forma al objeto de estudio desde el contexto costarricense, seguido por el concepto de sexualidad como una dimensión implícita al estudio de las percepciones de la educación sexual, la cual constituye el tercer concepto central a tratar, como un estudio de las percepciones adyacentes sobre sexualidad, género y las instituciones sociales. De esa manera, en el concepto de la educación sexual se encuentra la intersección de las dimensiones de las instituciones sociales y la sexualidad, como resultado del enfoque de estudio desde la perspectiva construccionista social de Berger y Luckmann, aunada a la corriente feminista de Butler. Finalmente, el cuarto apartado recoge reflexiones sobre las implicaciones de estudiar a las percepciones desde estos lentes teóricos, a partir de lo desarrollado en los apartados anteriores. A continuación, se presentan los cuatro grandes ejes discursivos pertinentes a esta investigación.

3.1. Las instituciones sociales como internalizaciones estructuradas de percepciones

Las instituciones sociales son canalizadores de la acción humana (Berger, 2007) que funcionan como mecanismos en los cuales se estructura el poder social y se moldean las relaciones, de acuerdo con organizaciones de interacción, roles y sentido. Estas facilitan la construcción social de la realidad social (Berger y Luckmann, 1976), dando lugar a órdenes específicos que pueden entenderse como canjes entre libertad del actuar y pensar humano por direccionamientos y jerarquías que atenúan el miedo a cierto tipo de inestabilidades al configurar un orden social (Bauman, 2001).

Estas instituciones son transmitidas por medio de la socialización y sostenidas mediante la legitimación (Yáñez, 2010). Esto se debe a que las instituciones sociales son tipificaciones que se originan de la habituación, es decir la repetición de acciones de acuerdo con pautas que llegan a

convertirse en típicas y por tanto institucionalizadas. Estas tipificaciones habitadas son enseñadas en procesos de socialización, de acuerdo con el contexto sociocultural e histórico de la persona, y legitimadas en su repetición al reproducir significados y objetivaciones de lo institucionalizado. De ese modo, en última instancia la legitimación conlleva a la reificación y como tal, “la reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano, y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida para la conciencia” (Berger y Luckmann, 1976, p.114-115).

Como resultado, desde el construccionismo social se advierte sobre los procesos en los que la realidad social se presenta como objetiva y natural, recubriendo ideológicamente su génesis social. Esto resulta relevante para la presente tesis dado que permite comprender a la percepción como parte de los procesos de construcción social, como se verá en el último apartado de este capítulo. Además, las personas encargadas legales figuran un rol esencial en el proceso de socialización y por ende legitimación de significados reificados, por su papel en los procesos de socialización primaria y secundaria, el cual recibe su institucionalización en la habituación de roles parentales que se recogen en la institución social de la familia.

De esa manera, cabe destacar que la familia, la educación y la religión son ejemplos de instituciones sociales relevantes para el objeto de estudio, las cuales se vinculan e influyen mutuamente, según el contexto social que atraviesan. Esta vinculación permite complejizar la legitimación y reificación de la realidad social, siendo de suma relevancia para analizar a las percepciones como formas de construcción de la realidad social. En la presente propuesta teórica, se entiende esta influencia desde dos niveles: la relación entre instituciones a nivel macro como generadoras del contexto y las relaciones entre instituciones y las personas que las componen.

Estos niveles interaccionan entre sí como parte de la producción de sentido, como se explicará a continuación, luego de comprender cada uno de los niveles.

Para entender la vinculación en el primer nivel resulta importante comprender que suelen reproducirse y construirse en torno a relaciones de poder. En el contexto costarricense, uno de los centros de poder lo constituye el Estado como espacio que recoge y administra relaciones de poder (Jessop, 2014), intentando velar por el mantenimiento del orden social y los intereses de sectores dominantes. Constitucionalmente, Costa Rica corresponde a un Estado confesional (Constitución Política de Costa Rica, 1948, Art. 75) que de entrada legitima a la Iglesia Católica como un componente intrínseco en las actividades de otras instituciones sociales, como la familia y la educación. Althusser (1981) entiende a estas instituciones como aparatos ideológicos del Estado, en los cuales la vinculación entre familia y educación constituye una de las más relevantes para la construcción de sentido sobre la realidad, mediante el recubrimiento ideológico de la misma.

Este recubrimiento se da por la legitimación mutua que ofrece la vinculación entre instituciones sociales, lo cual contribuye a reafirmar órdenes sociales específicos en los cuales se desenvuelven las personas y sobre los cuales son capaces de incidir, como receptores y creadores de sentido. Es decir, las personas y las instituciones componen una dinámica dialéctica de creación y reafirmación de la realidad. Desde el construccionismo social se comprende que estos procesos de vinculación y recubrimiento inciden sobre los procesos de percepción, siendo relevante para el objeto de estudio como parte del contexto de análisis.

Más específicamente, en el caso costarricense, la familia tiene una larga tradición como institución religiosa y educativa, a partir de la familia nuclear heteronormativa, compuesta por una madre, un padre y los hijos, como molde ideal de lo natural y moral para el ser humano (Cordero, 2012; Jiménez, 2019). Esta ha cumplido la función de transmitir normas sobre la sexualidad y

afectividad humana, al mismo tiempo que ha sido regulada y legitimada en procesos de educación sexual basados en la heterosexualidad obligatoria (Cordero, 2012; Jiménez, 2021). Los contenidos de la educación sexual estatal costarricense han estado compuestos, en parte, por enseñanzas sobre los roles de maternidad y paternidad, dándole mayor énfasis a la maternidad (Molina, 2019), siendo así la educación una institución encargada de legitimar a la institución social de la familia.

Simultáneamente, estos procesos educativos reciben su refuerzo en los roles paternos y maternos, dado que las personas encargadas legales funcionan como una de las principales fuentes de información sobre educación sexual y afectiva (Solano y Ugalde, 2014). De esa manera, las personas encargadas legales tienen la posibilidad de reforzar la legitimación de lo transmitido sobre educación. Por lo tanto, estudiar las percepciones de las personas encargadas legales sobre educación sexual permite aproximar el significado construido a un contexto institucional en el cual interactúan. En este punto de vista, tanto los puntos de encuentro como de oposición a la educación sexual estatal tienen implicaciones sobre el tipo de realidad social construida, de acuerdo con la forma en que se percibe y gestan las relaciones entre instituciones sociales.

A este contexto de análisis, se le añade la participación de la Iglesia Católica como institución que ha formado parte de los procesos de decisión sobre los contenidos de programas de educación sexual. Lo anterior tanto como constructores, al integrar distintas comisiones del Ministerio de Educación Pública, y como vocales opositores, en alianza con el sector evangélico, al contenido catalogado de divergente de los valores tradicionales cristianos (Campos, 2021; Gamboa, 2020). En estas oposiciones, resulta relevante el apoyo ideológico interinstitucional de la religión como forjador de la familia y de la educación como estructura comprometida a los valores religiosos, en cuanto exista una alineación institucional. En consecuencia, esta propuesta teórica permite conocer las distintas formas de vinculación institucional que permean el contexto

de análisis y que inciden sobre las percepciones de las personas encargadas legales, como respuesta a la vinculación entre instituciones.

En síntesis, la familia como institución puede legitimar a la educación y religión en los actos habitados y socializados en los procesos de enseñanza parental, así como la educación legitima a la familia y la religión al enseñar sobre la maternidad y paternidad desde la heteronormatividad, justificada moralmente en el cristianismo, como parte de sus contenidos (Jiménez, 2019; Gamboa, 2020) y como parte de sus discursos para argumentar la importancia de la educación (Presidencia de la República, 29 de enero de 2025). De forma simultánea, la institución de la religión legitima a *la* familia al fundarse en ella como la explicación moral de su incidencia sobre diferentes aristas de la vida pública y la educación (Jiménez, 2019), así como puede legitimar a la educación cuando éstas se alinean ideológicamente.

Como resultado y como punto de análisis construccionista social, las instituciones recogen espacios para la producción y legitimación de percepciones que se auto justifican en la vinculación interinstitucional, exigiendo un abordaje investigativo que contemple esta dimensión de análisis. Concretamente desde la institución social de la familia, estudiar las percepciones de las personas encargadas legales implica reconocerlas como agentes repletos y constructores de significado que perciben y reaccionan sobre los contenidos de educación sexual, pero que también pueden incidir sobre ellos, dada la vinculación interinstitucional que les permite funcionar como actores políticos. Es decir, las personas encargadas legales no solo perciben a la educación sexual como espectadoras que forman parte de contextos institucionales, sino que al concederle significados moldean la realidad social y, por ende, los contenidos mismos, debido a su papel en el segundo nivel de relacionamiento institucional, la relación instituciones-personas.

Desde la perspectiva del segundo nivel de relacionamiento institucional, Berger y Luckmann (1976) entienden a las instituciones sociales como la organización de roles sociales que han sido internalizados y en ese sentido permiten que diferentes percepciones de la realidad cobren objetividad. Es decir, las personas forman parte de las instituciones sociales, pero esto puede cobrar diferentes formas que se vinculan o chocan entre sí, de acuerdo con la relación entre los roles y las posturas que una persona asuma de cada institución social.

En términos de categoría de análisis, resulta importante referirse a la disputa entre las percepciones de los roles que las personas encargadas legales consideran que le compete a la familia como derecho natural por ser creadores de vida (Brenes, 2020) y su papel en los procesos de toma de decisión sobre los contenidos de los programas, en contraste con lo que contemplan como rol del Estado y religión en la educación. Por lo tanto, los roles sociales específicos al contexto de cada institución resultan de suma relevancia para comprender el punto de partida desde el cual se construyen socialmente las percepciones sobre la educación para la sexualidad y afectividad.

Los significados habitados y atribuidos a la institución de la familia y a la educación otorgan un esquema perceptual para la comprensión de la educación sexual y la sexualidad humana, como subsecuente. Estas se ven interpuestas y relacionadas entre sí, así como pueden estar respaldadas por los roles sociales específicos a la institución social de la religión, en cuanto esta objetive maneras de comprender la educación y la familia como instituciones y como compendio de roles sociales esperados de las personas con que se interactúa.

En otras palabras, desde el construccionismo social el objeto de estudio también entrevé a estas tres instituciones, la familia, la educación y la religión, estrechamente interrelacionadas, desde la vinculación de los roles sociales que ejercen las personas. Esto se debe a que el estudio

de las percepciones de personas encargada legales sobre la educación sexual estatal implica la superposición de roles sobre los procesos formativos de la niñez y la adolescencia relativos al cuerpo, la sexualidad y la afectividad, los cuales pueden ser gestados desde estos tres contextos institucionales.

Además, la educación sexual estatal como ámbito de estudio sociológico implica entender las maneras de control social al cuerpo, la sexualidad y afectividad humana desarrolladas desde roles parentales, educacionales y religiosos. Por lo tanto, comprender la vinculación entre instituciones y personas como uno de los niveles de la construcción social de la realidad social permite analizar el papel que juega cada rol social desde y con su contexto social específico. Esto forma parte del contexto en que se ubica el tema de investigación y el bagaje teórico que le concede direccionamiento analítico.

De ese modo, las instituciones sociales resultan un eje de análisis importante, como concepto teórico que le da forma al objeto de estudio, a partir de las dimensiones de relacionamiento entre persona e instituciones sociales, así como las diferentes formas de vinculación e incidencia que presentan las instituciones sociales entre sí, como parte de la dialéctica intrínseca a la construcción social de la realidad social. Por consiguiente, desde esta perspectiva se puede llegar a un posible porqué de las percepciones emitidas, a raíz de la consideración del actuar de las instituciones sociales, su interrelación y la relación dialéctica con las personas que las componen. Con estas consideraciones en mente, la sexualidad y la educación sexual, como conceptos centrales a este marco teórico, se exploran a partir de las particularidades teóricas del construccionismo social, como se explicará en los siguientes apartados.

3.2. La sexualidad como una construcción social que esconde su propia construcción

A grandes rasgos, el término de sexualidad humana engloba prácticas sexuales, identidades en la esfera de género y orientación sexual, afectividad humana y vivencias relativas al placer, erotismo e intimidad física y emocional (Haase *et al.*, 2019). La sexualidad humana no se encuentra aislada del mundo social, debido a que “es una conducta social, en que se interpretan y regulan los cuerpos sexuados a través de una serie de normas, valores, aprendizajes o actitudes de manera incidental” (p. 59-60). La sexualidad se experimenta desde el cuerpo y se interpreta desde el relacionamiento del ser consigo mismo y con su entorno social, comprendiendo tanto a las personas, como las instituciones que lo componen. Por lo tanto, pese a su arraigo físico, fisiológico y emocional, la sexualidad desde la sociología se comprende a partir de la construcción social a estas experiencias, sensaciones, formas de ser y estar, que componen en gran medida a la sexualidad y afectividad.

Desde la perspectiva de Butler (2007), la sexualidad corresponde a ideas aprendidas, transmitidas por el lenguaje humano mediante el discurso y habituadas mediante la repetición de actos; concediéndole así a las identidades y actividades relacionadas a la sexualidad y al género su condición de performativas. En esta legitimación performativa inciden instituciones sociales como la familia y la educación, en adición a otras fuerzas socioculturales, que socializan diferentes percepciones y las solidifican con la legitimidad socialmente atribuida a cada institución (Manzano y Jerves, 2018; Haase *et al.*, 2019).

Es decir, la sexualidad humana puede ser orientada y canalizada a través de las instituciones sociales. Como se explicó anteriormente, desde el construccionismo social se puede comprender cómo la sexualidad también forma parte de las esferas de la realidad socialmente construida, a través de la socialización de significados acerca del cuerpo, las prácticas sexuales y la afectividad.

Estos significados son institucionalizados también en los roles sociales de cada institución y legitimados en su repetición (Berger y Luckmann, 1976). Aunado a la perspectiva feminista de Butler, los significados sociales que componen la comprensión de la sexualidad son transmitidos, legitimados o transformados a partir de discursos, los cuales conforman la realidad y ocultan su origen social a partir de su institucionalización.

Como concepto utilizado en la vida cotidiana, cabe destacar que estudiar percepciones sobre educación sexual y sexualidad implica reconocer la pluralidad de significados que la palabra sexualidad adquiere en contextos determinados. En el marco del objeto de estudio, el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del MEP define a la sexualidad como el resultado de la interacción entre factores biológicos, psicológicos, económicos y socioculturales, siendo también dinámica por interactuar con entornos cambiantes. El programa comprende a la sexualidad como parte integral del ser humano y sus vivencias en el mundo social, estando también íntimamente ligada a la afectividad, la cual alude a la capacidad humana de establecer lazos emocionales (Ministerio de Educación Pública, 2017).

Sin embargo, las concepciones de sexualidad y afectividad del Programa EEASI pueden disidir de las de la población de estudio, así como pueden disidir entre cada persona encargada legal al depender de los esquemas perceptuales empleados y los roles sociales desde los que se interpretan y legitima la discusión sobre sexualidad humana. Por lo tanto, resulta relevante el análisis de esta divergencia de percepciones en la forma de comprender la sexualidad y de justificar sus diferentes formas de vivencia, interpretación y expresión.

Desde una perspectiva construccionista social, la sexualidad corresponde a la relación dialéctica entre las instituciones sociales y las personas como productoras y productos. Más específicamente, “la sexualidad es una organización históricamente concreta de poder, discurso,

cuerpos y afectividad” (Butler, 2007, p.194). Como organización histórica, la sexualidad humana remite a constantes procesos de producción social del sentido, organizados en percepciones y emitidos y reificados mediante el lenguaje o la producción del discurso, exigiendo su análisis en el estudio de las percepciones, guiado por el construccionismo social.

Desde Butler, el discurso es el mayor productor de sentido; éste ve su legitimación en las instituciones sociales como organizaciones del sentido que disimulan su génesis social al remitir la justificación de las percepciones a su misma vinculación. Es decir que las percepciones sobre educación sexual y, por efecto, sobre la sexualidad pueden aludir a legitimaciones desde la perspectiva de roles familiares, roles educativos y/o roles religiosos, apoyándose entre sí. En este punto de inflexión, producir sentido sobre la educación sexual implica producir sentido sobre la sexualidad humana y los roles sociales, como puntos de encuentro en la realidad social al justificarse uno sobre el otro. En otras palabras, al complementar el construccionismo social con la perspectiva de Butler, se comprende que estas producciones de sentido pueden ver su explicación en su propio génesis, el contexto institucional, como las perspectivas religiosas y las percepciones sobre los roles de los centros educativos y las familias.

Además, comprender a la sexualidad como esa organización de ideas, poder y discurso sobre los cuerpos y la afectividad (Butler, 2007), significa especificar el contexto institucional al que responden. De ese modo, no se trata únicamente del espacio institucional social como dimensión de análisis abstracta, sino como dimensión específica de la realidad social que responde a marcos de poder en particular, como marcos sexistas y heterosexistas. Estos marcos configuran las maneras en que se interpretan y clasifican las experiencias relacionadas con la vivencia sexual y afectiva, a partir de roles sociales que llegan a ser institucionalizados.

De forma más concreta, la división histórica de los contenidos de la educación sexual estatal costarricense ha sido justificada en una lógica binaria de hombres y mujeres (Molina, 2019), como personas con roles sociales diferenciados y jerarquizados, especialmente en estructuras familiares heterosexuales (Cordero, 2012; Jiménez, 2019), basadas en roles de género de maternidad y paternidad. Lo anterior implica considerar a la sexualidad y la educación sexual como una forma de organizar y darle sentido al género como rol social, siendo relevante como punto de análisis implícito en el objeto de estudio. A esto se le añade que estas lógicas sexistas y heterosexistas forman parte del contexto desde el cual se gestan las percepciones sobre educación sexual, motivo por el cual no deben descuidarse como punto de análisis.

Desde el construccionismo social y el feminismo de Butler, expresarse sobre la educación sexual implica crear sentido sobre la sexualidad y, por ende, sobre los papeles de relacionamiento social basados en una división por género binario. De esa manera, el foco de estudio de la presente tesis lo conforman las percepciones que le dan vida a la sexualidad humana y la educación sexual, al lado de los roles esperados de las instituciones sociales y de cada persona, incorporando posibles diferenciaciones por género a los cuales se les atribuye significado social.

Lo anterior remite a la vinculación entre los conceptos de esta propuesta teórica-conceptual, en la cual las instituciones producen y organizan el sentido sobre la sexualidad humana en la forma institucionalizada de la educación sexual y las percepciones como productos y producciones de la realidad social, a partir de la relación dialéctica entre instituciones sociales y las personas que las componen. De esa forma, se continúa con la exploración teórica de la educación sexual desde el construccionismo social de Berger y Luckmann y el feminismo de Butler.

3.3. La educación sexual como vinculación interinstitucional

En el concepto de educación sexual⁴ se reúnen ambas las instituciones sociales y la sexualidad. “La educación sexual es una actividad que involucra a todos los agentes sociales, es decir centros educativos, instituciones de salud y las familias” (Haase *et al.*, 2019, p. 60). Esto se debe a que los espacios educativos han servido para la regulación del cuerpo y la sexualidad, de diferentes maneras (Foucault, 1998), en los cuales la educación sexual surge como una forma histórica y directa de control social a la sexualidad (Jiménez, 2019), a partir de la intervención de múltiples actores sociales (Molina, 2019).

Como tal, la educación para la sexualidad y afectividad representa una vinculación entre las instituciones sociales de la educación estatal y la familia, al funcionar como mecanismo de regulación de las familias (Jiménez, 2021), así como con la religión dado su papel institucional en los procesos de instauración, definición de contenidos y su subsecuente recepción (Campos, 2021), como se explicó en los apartados anteriores. Es decir, como centro de vinculación interinstitucional, la educación sexual puede cumplir diferentes funciones sociales que dan lugar a regulaciones sobre la sexualidad y afectividad, de acuerdo con el contexto desde el que se producen y reciben sus contenidos.

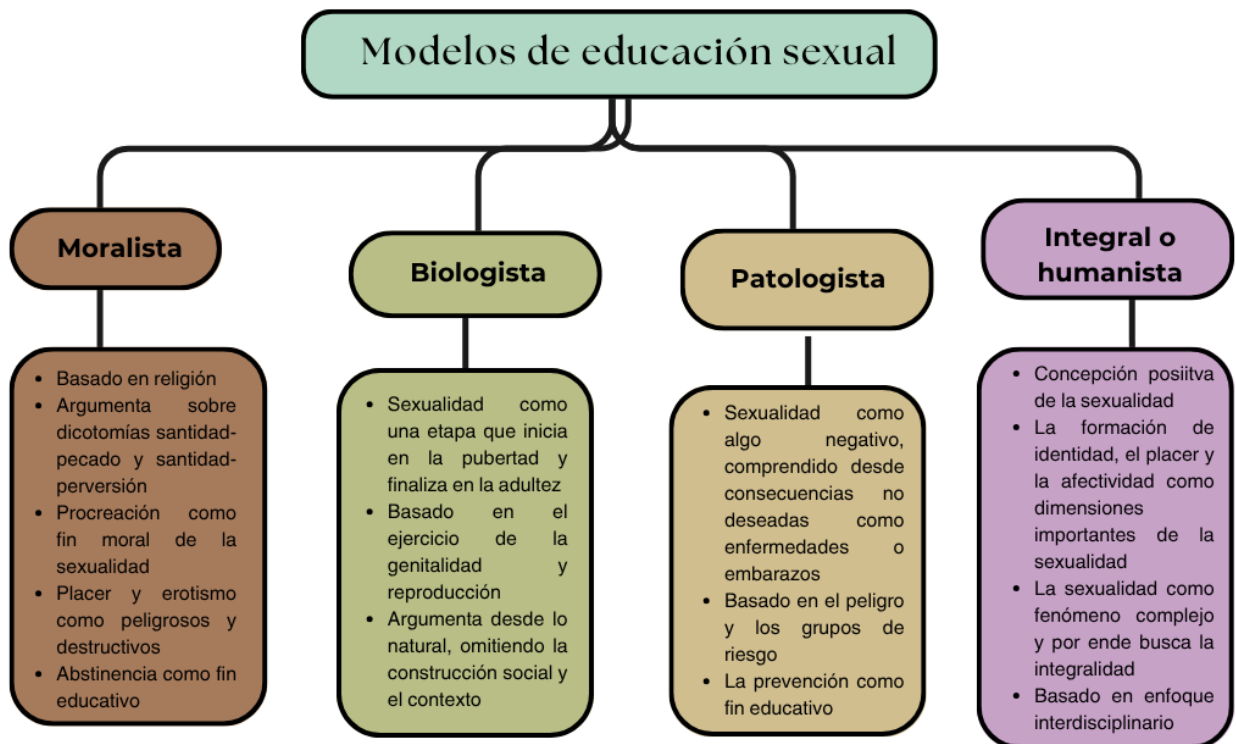
De ese modo, la facultad de construcción e interpretación social de la sexualidad y afectividad humana como componentes de la realidad social permiten la existencia de múltiples modelos de educación sexual, como se observa en la Figura 4. En ella, se destacan cuatro modelos de educación sexual, que, si bien pueden entrelazarse y coexistir en un mismo programa de

⁴ La educación sexual se refiere al concepto en exploración. En ocasiones se alude a la educación para la sexualidad y afectividad, haciendo referencia a la forma en que se nombra a la educación sexual en el programa de estudio del MEP (2017) y, por lo tanto, a su contexto en específico. Sin embargo, ambos términos se refieren a la educación sexual como fenómeno social.

educación sexual, dan cuenta del factor polisémico de la sexualidad y la educación sexual, según sus discursos bases y los fines para los cuales se plantea.

Figura 4.

Mapa conceptual sobre los modelos de educación sexual.



Nota. Elaboración propia, basada en la teoría de Zemaitis (2016)

Desde las diferencias entre el modelo moralista, biologista, patologista e integral mostradas anteriormente, se manifiesta la pluralidad de perspectivas sobre los roles sociales de la educación como institución y la sexualidad como conjunto de normas y significados. Estas normas y significados son institucionalizaciones en sí de percepciones sobre la educación sexual y, por ende,

sobre la sexualidad humana y las instituciones sociales implicadas. En consecuencia, tanto en los programas de educación sexual, como en las percepciones emitidas a raíz de ellos, se presentan maneras de comprender lo que es y debería de ser la sexualidad y afectividad humana. Es decir, la educación sexual implica el reconocimiento de las personas como seres sexuados (Carballo, 2002), en el cual se delimita también las maneras en que se puede o deberían de expresar y vivir las experiencias sexuales, las identidades de género y los modos de relacionamiento social, a partir de lo genital, lo erótico y/o afectivo.

De acuerdo con la tipificación anterior (Figura 4, Zemaitis, 2016), el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral (Ministerio de Educación Pública, 2017) se ubica en el modelo integral o humanista, al entender a la afectividad como parte de la sexualidad humana. No obstante, las percepciones de la población de estudio pueden estar a favor de diferentes modelos de educación para la sexualidad, ampliando la complejidad de los juicios que se pueden emitir sobre el rol de la educación y los contenidos de los programas educativos.

Por ejemplo, una concepción moral de la sexualidad que la limite a relaciones sexuales coitales entre un hombre y una mujer que han contraído matrimonio correspondería a un moralista y/o biólogo, entrando en un punto de disidencia con los contenidos del Programa EEASI. Este tipo de diferenciaciones sobre modelos resulta relevante en tanto preguntar sobre la educación sexual supone considerar las múltiples percepciones que puede recoger en expresiones del lenguaje cotidiano, disidentes de la conceptualización teórica de la que parte este proceso investigativo sobre la sexualidad y la educación sexual.

En el sentido de las disidencias, es importante recalcar que los contenidos de la educación sexual reflejan el balance de las disputas discursivas en torno al cuerpo y su control (Retana, 2019; Gamboa, 2020). Esto debido a que pueden plantearse en función de políticas públicas y tensiones

políticas contextuales (Retana, 2019), así como en la respuesta dialéctica al entorno social que comprenden. Es por este motivo que los contenidos de la educación sexual estatal pueden contener contradicciones entre objetivos y contenidos (Gamboa, 2020), debido a las diferencias contextuales entre las políticas públicas de las que se desprendan y la diversidad de demandas civiles a las que responde el Estado.

Al estudio de las percepciones sobre educación sexual, debe agregarse que la incidencia de diferentes actores sociales influye, no solo sobre el tipo de contenido impartido, sino su significado. En particular, las personas docentes pueden influir directamente sobre el tipo de educación sexual que imparten (Manzano y Jerves, 2014), sin embargo, el significado que ésta adquiere viene conferido por la interacción interinstitucional. En esta interacción prevalece el rol de las personas encargadas legales al tener la facultad de responder como actores políticos organizados y como creadores de sentido en los procesos de crianza de las personas jóvenes (Brenes, 2020), por lo que son capaces de crear puntos de legitimación y deslegitimación en la construcción de sentido sobre la sexualidad, desarrollada desde el centro educativo.

De esa manera, estudiar a la educación sexual desde la perspectiva construccionista social implica comprender la diversidad de concepciones base que adquiere este concepto como un reflejo de la complejidad de la realidad socialmente producida. Esto a partir de la interacción constante de distintas percepciones y considerando las implicaciones teóricas mencionadas en los apartados anteriores de las instituciones sociales y la sexualidad como referentes analíticos.

3.4. La percepción desde el construccionismo social

La percepción como concepto implica una constante producción de sentido y significados en el espacio-tiempo en que se ubica la persona que percibe (Vargas, 1994). La percepción del mundo de las personas debe ser tratada como un fenómeno social, dado que como proceso humano

forma parte de la construcción social de la realidad social. Este proceso puede definirse como el resultado del procesamiento de información (Arias, 2006) mediante esquemas perceptuales que filtran selectivamente la realidad y que han sido contruidos en entornos culturales y sociohistóricos específicos (Sabido, 2016). Esto le confiere una dimensión histórica y sociológica a la construcción de significados mediante las percepciones. Por lo tanto, la percepción implica sistemas de categorización para clasificar aspectos de la realidad, los cuales pueden ser influenciados por pertenencias específicas a un grupo (Salazar et al., 2012), dada la construcción sociocultural de las categorías de análisis.

Es decir, las percepciones están influenciadas por los roles específicos atribuidos a grupos sociales, como las identidades de género, las instituciones sociales y sus diversas formas de interrelación, como viene dado en los roles de maternidad y paternidad en la familia, así como en las posturas sobre la religión y la educación estatal. Desde el construccionismo social, estos procesos no son lineales, sino que son el resultado de una constante interacción entre sociedad e individuo, como componentes que participan en la conformación de percepciones para grupos y ubicaciones particulares en un mapa social (Vargas, 1994). Esto quiere decir que la percepción es significativa y social, permitiendo la incidencia de diferentes variables dentro de las percepciones como categoría de estudio sociológico (Sabido, 2016), como las mencionadas con anterioridad.

En consecuencia, las dimensiones de las percepciones como categoría de análisis para esta investigación aluden a las especificidades de las personas encargadas legales que podrían incidir sobre sus procesos de percepción, como por ejemplo su edad y afinidad religiosa, así como los ámbitos de percepción específica, como la sexualidad y afectividad y/o los roles familiares. Desde una perspectiva construccionista, las dimensiones cobran mayor sentido desde el concepto de

instituciones sociales, al entrever el papel de los roles sociales de la familia, la educación y la religión que facilitan la apropiación de posturas.

De ese modo, hablar sobre educación sexual implica hablar sobre los roles esperados de las diferentes personas involucradas, los sentidos construidos sobre las relaciones socioafectivas y el cuerpo, junto con los tipos de relacionamientos sociales esperados en la esfera de la sexualidad y afectividad, desde lógicas de poder específicas, como la jerarquización por género. Por lo tanto, su análisis presupone examinar los discursos como la organización de significados socialmente construidos (Butler, 2007), de los cuales se desprenden percepciones sobre y en las estructuras sociales desde las que se percibe sobre la educación sexual, la sexualidad y los papeles implicados de las instituciones sociales involucradas.

En adición, conceptualizar a las percepciones desde el construccionismo social entrevé contextualizar el marco desde el que se producen los significados, entendiendo la variedad de contenidos presentes en los Programas EEASI, la pluralidad de posibles reacciones y la diferencia de esquemas perceptuales empleados por las personas y la consecuente diversidad de las personas que perciben. Es decir, lejos de esperar tipificaciones estrictas y fijas en las percepciones de personas encargadas legales por las diferentes posibilidades de vinculación institucional educativa y religiosa que puedan manifestarse, se espera complejidad en las percepciones que permitan la coexistencia de puntos de encuentro y disidencia, a raíz de la compleja interrelación que da lugar a los discursos en primera instancia. De esa manera, la riqueza interpretativa no yace únicamente en las percepciones emitidas, sino en su relación dialéctica con el entorno social, lo cual informó la estrategia metodológica detallada a continuación.

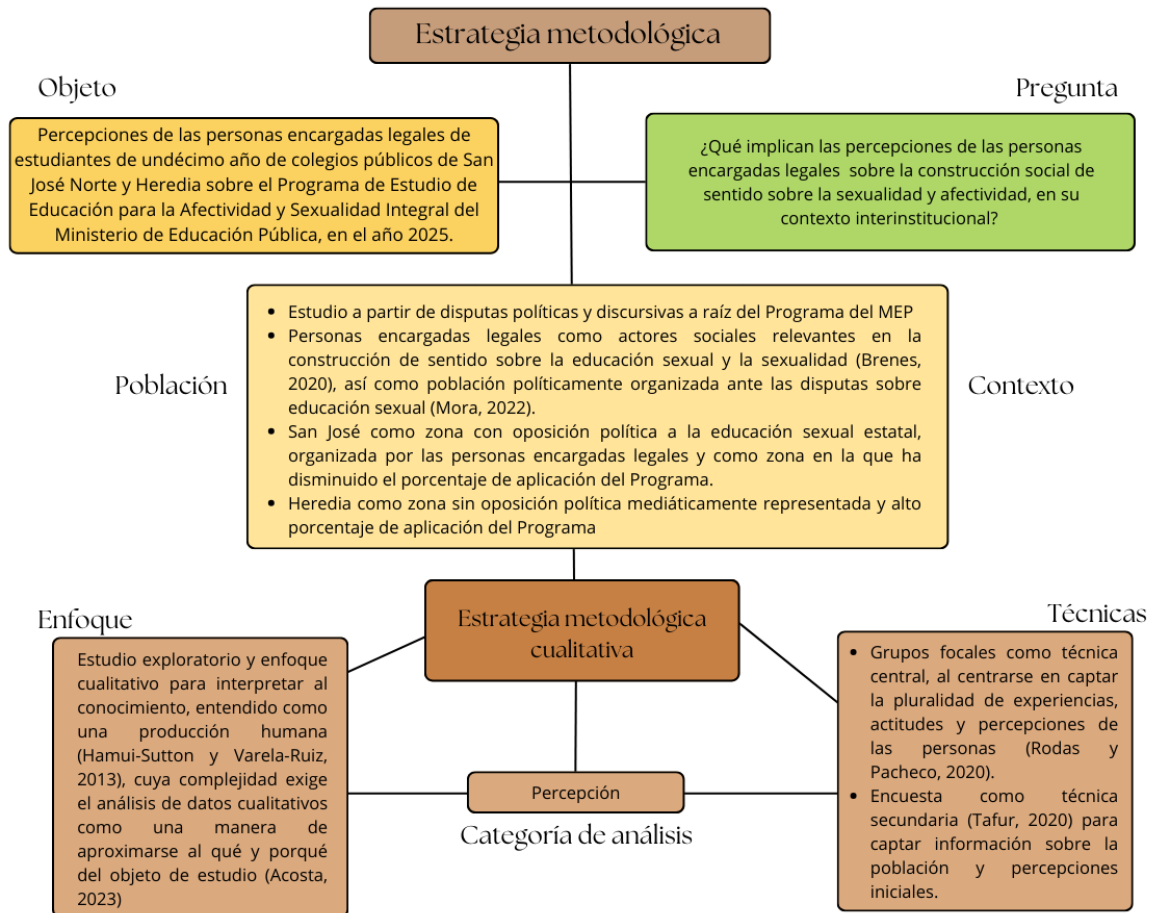
CAPÍTULO IV

4. Estrategia Metodológica

El objeto de estudio y los objetivos mencionados en esta tesis vienen dados por el direccionamiento que le concede el construccionismo social al objeto de estudio, al buscar comprender el papel de la interacción entre las instituciones sociales y entre personas e instituciones sociales, como una manera de explicar la construcción social de aspectos específicos de la realidad, como lo son las percepciones sobre educación sexual. De esa manera, preguntas como cuáles son esas percepciones y qué implican como construcciones sociales acerca de la sexualidad, afectividad y las instituciones sociales en relación con la educación sexual, se refieren mayoritariamente a respuestas encontradas mediante la recolección de datos cualitativos. De esto surge la estrategia metodológica, a partir de las consideraciones teóricas explicadas anteriormente y las particularidades temáticas del objeto y la población de estudio (Figura 5).

Figura 5.

Esquema de vinculación entre la estrategia metodológica y el objeto de estudio.



Nota. Elaboración propia.

Seguidamente, se relatan diferentes aspectos de la metodología empleada, como el enfoque, el tipo de investigación, la población de estudio, las técnicas y fuentes de información utilizadas, así como las consideraciones éticas.

4.1. Enfoque

Esta investigación se propuso desde un enfoque cualitativo. Los enfoques cualitativos buscan abordar la complejidad de los problemas de investigación, al visualizar la necesidad de explorar

los motivos detrás de los fenómenos sociales (Acosta, 2023). Desde este tipo de enfoque se comprende que el conocimiento es una producción humana, cuya interpretación es de suma relevancia para comprender la realidad estudiada (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013). De esa manera, la metodología cualitativa es en esencia interpretativa (Guzmán, 2021), siendo de gran pertinencia para el objeto de estudio.

Adicionalmente, los objetivos de esta investigación giran en torno a la categoría de análisis de la percepción. En el apartado del marco teórico, se explicó cómo esta categoría adquiere mayor sentido desde el construccionismo social, a partir del entendimiento del procesamiento de la información y la creación del sentido sobre la realidad social en vinculación a las estructuras institucionales, como el contexto desde el que se gesta la realidad (Berger y Luckmann, 1976). Además, cabe mencionar que estas percepciones pueden extraerse de los discursos emitidos por las personas, como organizaciones y reificaciones de sentido en sí mismas (Butler, 2007). Por lo tanto, esta necesidad investigativa enfocada hacia la interpretación y comprensión de los significados construidos por las personas, en relación con su entorno social, exigen una mirada cualitativa.

A nivel de los datos que se busca obtener, las personas que desarrollan investigaciones cualitativas “estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1999, p.12). Por ese motivo, los enfoques cualitativos se guían de instrumentos que transgreden la recolección de datos cerrados y cuantificados, buscando datos que conduzcan al qué y porqué propio de los fenómenos sociales, a través del análisis de los significados transmitidos por la población de estudio. Como resultado, se emplearon las técnicas

de grupos focales y cuestionarios para recopilar las percepciones construidas por las personas encargadas legales, como se explicará en el apartado de instrumentos.

4.2. Tipo de investigación

Con respecto a su tipo, esta investigación es de carácter exploratorio-comprensivo. Es una investigación exploratoria debido a que aborda un tema poco estudiado (Lösch et al., 2023) desde la sociología, como se indicó en el estado de la cuestión. Asimismo, persiste el vacío de investigaciones desde perspectivas teóricas específicas sobre la comprensión de las percepciones de sobre educación sexual, como una vía para entender los sentidos construidos acerca de la sexualidad y afectividad, en relación con su contexto de vinculación interinstitucional. Por lo tanto, dada la carencia de datos referentes específicamente a las percepciones de personas encargadas legales sobre la educación sexual en el país, la naturaleza del estudio es exploratoria.

Simultáneamente, el carácter comprensivo viene dado por esa búsqueda por entender la realidad social, a partir de la interacción entre el entorno social y el punto de vista de las personas (Villalobos, 2017). En adición, las investigaciones comprensivas se enfocan en la interpretación de la información, a partir de la pluralidad de los actores sociales y la reflexión crítica de su contexto (González, 2022), siendo relevante trabajar desde la comprensión en el margen del construccionismo social y el objeto de investigación. De ese modo, se presenta esta estrategia metodológica cualitativa, con alcance exploratorio-comprensivo, cuya población se describe a continuación.

4.3. Población de estudio y criterios de selección

Para dar respuesta a la pregunta referente a cuáles son las percepciones sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, se exploró el objeto de estudio a partir de las personas encargadas legales como población

de trabajo. Esto se debe a su facultad como actores políticos en las disputas en torno a la educación sexual estatal (Mora, 2022; Cerdas, 2018) y como creadores de sentido sobre la sexualidad y el papel de la vinculación institucional en relación con las percepciones sobre educación sexual (Brenes, 2020). Específicamente, se delimitó a las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia, cuyos criterios de elección se explican a continuación.

El primer criterio de inclusión se refiere a ser una persona encargada legal. Este término engloba a las personas encargadas de la crianza de infantes y adolescentes, población mayoritariamente conformada por madres y padres. No obstante, desde este término poblacional, se incluye a otras personas que asuman roles parentales centrales, entendiendo que este rol de persona encargada legal también puede ser asumido por otras personas familiares, como lo podría ser una abuela o un tío, así como amistades o también figuras parentales que no asumen una identidad dentro del binarismo de género delimitado en la categoría de madres y padres o que no tienen una relación consanguínea directa con la persona menor de edad. De esa manera, pese a que se pueda contar con una mayoría de respuestas de madres o de padres dependiendo de los resultados, se aceptan respuestas de cualquier persona encargada legal que cumplan con los demás criterios de selección.

El segundo criterio de selección se refiere al ser persona encargada legal, específicamente de estudiantes de undécimo año de colegios públicos. Esto se debe a que el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública (2017) se aplicaba en décimo año de educación secundaria pública, por lo que sería una población con hijas, hijos y/o hijos que recibieron el programa el año anterior o que por lo menos comparten con

otras personas estudiantes y personas encargadas legales de estudiantes que sí recibieron el Programa EEASI.

Con este segundo criterio de inclusión se espera que las personas encargadas legales hayan tenido el espacio para construir percepciones sobre el programa, debido al espacio de decisión con el que cuentan al matricular el décimo año de las personas de las que se encargan (Cartín, 29 de febrero, 2024). En este espacio, deben de decidir si sus hijas, hijos y/o hijos reciben o no el Programa EEASI, por lo que la recolección de datos se daría luego de este proceso de reflexión y, en el caso de quienes decidieron aceptar el programa, sería un año posterior a los conocimientos adquiridos del proceso de haber estado encargados de una persona que curse el programa.

El tercer criterio de selección se refiere a la delimitación geográfica de los colegios públicos, San José Norte y Heredia. Estas zonas fueron escogidas debido a los contrastes contextuales que permitirían enriquecer la pluralidad de percepciones estudiadas. En el caso de San José Norte, esta es una zona que ha presentado gran cantidad de oposición política, por parte de personas encargadas legales y líderes religiosos evangélicos, mediáticamente representada (Castro, 2018; Brenes, 2020). Específicamente, además de los cierres de centros educativos, es una zona que presencié los Concejos Municipales de Tibás y Moravia en reacción negativa ante el comienzo de la aplicación del Programa. A esto se le añade el hecho de que el porcentaje de aplicación del programa en San José Norte decreció hasta llegar a menos de la mitad de la población estudiantil (Departamento de estadísticas del Ministerio de Educación Pública, 12 de abril de 2024). Esta reducción de la aplicación del programa podría indicar desacuerdos por parte de personas encargadas legales, al ser esta población la encargada de tomar la decisión durante el proceso de matrícula.

En contraste, Heredia representa una zona de la que no se pudo recopilar información con respecto a los posicionamientos políticos gestados sobre la educación sexual, por lo que es una zona con poca representación mediática y organización política en contra de los contenidos del programa. Asimismo, con respecto al porcentaje de aplicación del Programa EEASI, ocurre lo contrario a la zona de San José Norte al ver un incremento en el porcentaje de aplicación (Figura 1) y haber sido aplicado a la mayoría de la población estudiantil, previo a su eliminación. De esa manera, se esperan diferencias y pluralidades en las percepciones, al escoger diferentes contextos geográficos que han respondido a distintos contextos políticos.

Por esos motivos, se estudiarán las percepciones de personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública. Estas percepciones se entienden como diversas y distintas, al ser más complejas que una simple oposición versus aceptación de los contenidos y comprender la gran diversidad que existe dentro de la población de trabajo. Además de las diferencias entre las zonas, el hecho de que dimensiones como el género, la edad de las personas encargadas legales, sus creencias religiosas o espirituales, su orientación sexual y lugar de procedencia, entre otras, no sean contemplados como criterios de inclusión incrementa la posible diversidad poblacional, cuyas dimensiones podrían incidir sobre la construcción de percepciones, de acuerdo con la postura constructorista social asumida en esta investigación.

4.4. Proceso de identificación de informantes

El proceso de identificación de la población siguió una muestra no probabilística. Este procedimiento es dirigido por las características de la población de trabajo en sí, en lugar de criterios estadísticos y procesos de muestreo (Hernández et al., 2014). Esto le concede centralidad

a las características poblacionales delimitadas y mayor flexibilidad al proceso investigativo, al permitir emplear técnicas como la técnica de bola de nieve para acceder a la población de trabajo.

Específicamente, se contactaron a través de grupos de Facebook de personas encargadas legales y de las zonas geográficas en que se ubican los colegios. Adicionalmente, se contactó a diferentes colegios públicos e Iglesias, con el fin de facilitar un punto de contacto entre personas encargadas legales que cumplen con los criterios de selección, como se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 1.

Listado de personas consultadas, ya sea por correo, llamada telefónica o reunión presencial, durante el trabajo de campo.

Nombre	Posición institucional	Fechas de las consultas
Cartín, T.	Dirección de Vida Estudiantil	26 de febrero de 2024, 29 de febrero de 2024 y 25 de febrero de 2025
Chaves, C.	Departamento de Análisis Estadístico del MEP,	12 de abril de 2024
Méndez, C.	Asistente de Supervisión del circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia (Santo Domingo)	25 de abril de 2024
Barrantes, L.	Asesor Regional de Ciencias, Dirección de San José	25 de abril de 2024
Jiménez, A.	Directora Ejecutiva Enfoque a la Familia Costa Rica	22 de mayo de 2024
Chaves, A.	Coordinadora del INEC	24 de mayo de 2024
Alfaro, K.	Asesora Regional de Ciencias, Dirección de Heredia	29 de mayo de 2025
Quesada, J.	Supervisor de Educación del circuito 05 de la Dirección Regional de Heredia (Santo Domingo)	16 de marzo de 2025
Oficina de Supervisión de Dirección Regional de San José	Circuito 01, MEP	16 de marzo de 2025
Rodríguez, V.	Ministra de Iglesia Tierra de Milagros	Múltiples consultas desde 16 de marzo de 2025 hasta el 28 de abril de 2025

Oficina de Supervisión de Dirección Regional de San José	Círculo 02, MEP	25 de marzo de 2025
Liceo de Moravia	No presentaron nombre	25 de marzo de 2025
Oficina de Dirección Regional de San José Norte	-	25 de marzo de 2025
Liceo Mario Vindas	-	25 de marzo de 2025 y 17 de junio de 2025
Cascante, S.	Orientadora del Liceo Mauro Fernández	26 de marzo de 2025, 27 de marzo de 2025, 9 de junio de 2025 y 16 de junio de 2025
Miranda, Y.	Directora del Colegio Humanístico	25 de marzo de 2025, 31 de marzo de 2025, 7 de abril de 2025 y 22 de abril de 2025
Lizano, M.	Directora del Liceo de Heredia	7 de abril de 2025, 9 de junio de 2025
Iglesia Pentecostal Unida	-	21 de abril de 2025
Iglesia Bíblica Santo Domingo	-	21 de abril de 2025
Centro Mundial de Adoración	-	21 de abril de 2025
Iglesia Bíblica Bautista San José	-	21 de abril de 2025
Santisteban, V.	Profesora guía de undécimo año del Liceo Mauro Fernández	17 de junio de 2025 y 19 de junio de 2025
Aguilar, M	Profesora guía de undécimo año del Liceo Mauro Fernández	17 de junio de 2025
Pineda, M.	Profesora guía de undécimo año del Liceo Mauro Fernández	17 de junio de 2025
Brenes, R.	Profesor guía de undécimo año del Liceo Mauro Fernández	17 de junio de 2025
Jiménez, C.	Profesora guía de undécimo año del Liceo Mauro Fernández	17 de junio de 2025
Sánchez, R.	Profesora guía de undécimo año del Liceo Mauro Fernández	17 de junio de 2025

Nota. Elaboración propia.

Sobre la red social de Facebook, se enviaron convocatorias a participar en grupos focales el 16 de marzo, 7 de julio, 14 de julio y 4 de agosto del 2025 en diferentes grupos identificados. Estos grupos fueron encontrados por diferentes filtros, como la ubicación geográfica, posiciones frente a la educación sexual y grupos de personas encargadas legales. A nivel de la ubicación, se

identificaron los grupos Vecinos Heredia; Heredia (Costa Rica); Noticias de Tibás; San Pedro CR CR Guadalupe Moravia Curridabat; Goicochea Moravia y Coronado; Motes de Oca Tibás y San José; Tibaseños por Tibás; Humanos de Santo Domingo; Gente de todo Heredia; Vecinos San Pablo de Heredia; Moravia noticias y más; y San José (Costa Rica. Similarmente, los grupos referidos a la organización política en torno a la educación sexual encontrados fueron el titulado Profesionales contra la Ideología de Género CR; Unión Nacional Padres de Familia y Fe & Sociedad Costa Rica, así como el grupo llamado Entre mamás y papás de Costa Rica CR.

De estos puntos de contacto, se logró contar con la colaboración del Liceo de Santo Domingo y la Iglesia Tierra de Milagros, quienes colaboraron en alcanzar a las personas que llegaron a formar parte de la investigación. De esa manera, se contactó a la población de trabajo para obtener una participación de 13 personas encargadas legales a quienes se les aplicaron los siguientes instrumentos de investigación.

4.5. Técnicas e instrumentos de investigación

Como se mencionó anteriormente, la metodología cualitativa enfoca “el lente analítico en comprender la perspectiva de los actores o sujetos sociales a fin de interpretar, desde adentro o contextualmente, los significados, las prácticas y las interacciones que acontecen en las realidades estudiadas” (Montes de Oca et al., 2024, p.20). Específicamente, “se busca comprender esas realidades mediante técnicas que favorecen la cercanía —de manera directa o mediada— entre la persona investigadora y quienes habitan los mundos sociales.” (Montes de Oca et al., 2024, p.20). Por lo tanto, en esta investigación se escogió como técnica central de investigación los grupos focales, aunado a las encuestas de opinión como técnica secundaria.

4.5.1. Grupos focales

Los grupos focales fueron elegidos debido a que éstos se concentran en la pluralidad y variedad de actitudes, experiencias y creencias de las personas (Rodas y Pacheco, 2020). Esta técnica se caracteriza por la organización de cuatro a diez personas en grupos de discusión dirigidos por la persona investigadora (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), con el fin de fomentar respuestas que deriven de la conversación, en reacción a las discusiones promovidos en el espacio. Esta discusión se apoya en el instrumento del cuestionario (Rodas y Pacheco, 2020), elaborado de manera que considere diferentes escenarios, como la necesidad de emitir varias preguntas para dar lugar a una conversación sustentada entre las personas participantes, así como la posibilidad de que se respondan varias de las preguntas planteadas en una sola conversación.

Es decir, con el instrumento preparado para un grupo focal (Anexo 2) se plantea un mapa de preguntas que se desean conocer a través de la población de trabajo, entendiendo las diferentes rutas que pueda tomar según la forma que adquiera la discusión. Esto se debe a que los grupos focales como técnicas de investigación se dirigen a “la comprensión de una realidad construida históricamente y analizada en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p.57), es decir, la población de trabajo. En otras palabras, la centralidad la asumen las percepciones de las personas encargadas legales y no la persona investigadora, por lo que el instrumento debe elaborarse con esta flexibilidad en mente.

Esa facultad y especialización de los grupos focales para permitir recoger percepciones en su proceso de construcción social es el motivo principal detrás de la escogencia de esta técnica. La técnica se adecúa a la categoría de análisis central, así como a la postura teórica que la dirige, dado que los grupos focales entienden el proceso de construcción social del conocimiento en la interacción (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013), así como el construccionismo social lo

comprende desde la relación social entre las personas y su entorno social. Al recoger las percepciones de las personas encargadas legales sobre el Programa EEASI en un grupo focal, se le da protagonismo al proceso de construcción de percepciones en reacción al entorno social. Se entiende la relevancia del proceso de conversación, construcción y reacción a las percepciones, como parte del proceso de la construcción social del sentido, siendo así una técnica de suma relevancia para el objeto de estudio.

No obstante, los grupos focales tienen una limitante con respecto a la recolección de datos más concretos, al dar espacio para la discusión de ideas en conjunto, pero no de los datos específicos de cada persona estudiada, por lo que de manera secundaria se aplicaron las encuestas.

4.5.2. Encuesta

Las encuestas se refieren a una técnica de investigación, caracterizada por la posibilidad de recolectar los datos con la mediación de la persona investigadora, pero sin su presencia física en el momento de la recolección (Rodríguez et al., 1999). Las encuestas cualitativas fueron elegidas con el fin de complementar los datos recolectados de los grupos focales, al permitir la recolección de respuestas más concisas a preguntas planteadas en un orden y separación específica. Si bien los grupos focales darán cuenta de percepciones a profundidad, las encuestas cualitativas permiten conocer datos más específicos, como datos de contexto y las percepciones directas sobre los contenidos de educación sexual y los roles institucionales adyacentes. Esto se debe a que la encuesta cualitativa se centra en la diversidad de la población de trabajo, permitiendo documentar su información de contexto y percepciones individuales (Jansen, 2013). De esa manera, se utiliza el instrumento del cuestionario (Anexo 3), para extraer estas construcciones sociales del sentido de manera más directa, dado que en los grupos focales se expresan con mayor complejidad, al

depender de la reacción a las demás personas participantes, en lugar de ofrecer una respuesta específica a las preguntas planteadas.

4.6. Proceso de validación y aplicación de los instrumentos

Por otra parte, y sobre el proceso de validación, se les solicitó a personas encargadas legales que cumplieran los criterios de selección que respondan a los instrumentos, con el fin de comprobar su pertinencia para recolectar los datos necesarios para abordar los objetivos de la investigación y poder realizar retroalimentaciones de acuerdo con criterios profesionales del comité asesor y técnicos de la población de trabajo.

Para localizar a personas participantes en la aplicación de prueba del grupo focal, se contactó y se visitó a diferentes colegios públicos e Iglesias católicas y evangélicas solicitando colaboración con el contacto con personas encargadas legales, como se mencionó en el apartado anterior. Una de ellas es la Iglesia Tierra de Milagros, localizada en Tibás de San José, con la cual se mantuvo en contacto con una de sus ministras para organizar un grupo focal.

A partir de esta comunicación, se conversó con diferentes personas miembros de la Iglesia que cumplieran con los criterios de selección de la investigación y se organizó un grupo focal presencial el domingo 27 de abril de 2025 a las 4 de la tarde, al ser esta opción la de mejor convivencia para las personas participantes. Esta fue desarrollada en la casa de la ministra religiosa, espacio en el cual se les brindó repostería y café como agradecimiento a su participación.

Previo al grupo focal, se les había administrado las preguntas para facilitar el permiso de las personas participantes y se les había compartido el consentimiento informado (Anexo 4), al ser esta condición de su participación. Asimismo, previo al grupo focal habían contestado el instrumento de la encuesta cualitativa. Para responderla, se les presentó la opción de realizarla presencialmente antes del grupo focal, ya sea desde Google Forms o una versión impresa, así como

la posibilidad de realizarla vía telefónica. No obstante, las 6 personas participantes optaron por responderla virtualmente desde Google Forms, según su disponibilidad, por lo que las respuestas fueron recolectadas entre el 18 de abril y el 27 de abril del 2025 en la mañana.

Antes de proceder con la grabación, se les volvió a consultar su consentimiento verbal y seguidamente se repitió un resumen de la investigación y otra explicación sobre el consentimiento informado al compartirles una copia en físico de este. Adicionalmente, cabe mencionar que la grabación se realizó desde el teléfono de la investigadora y desde la computadora personal como respaldo. Las notas del trabajo de campo fueron tomadas en la computadora y las preguntas del grupo focal fueron leídas físicamente, en instancias de manera simplificada.

A partir de la validación del instrumento con esta primera aplicación, se procedió a aplicar dos grupos focales más, siguiendo la misma lógica. El segundo grupo focal fue aplicado el miércoles 23 de julio del año 2025, de manera virtual mediante la plataforma de Google Meet, según la disponibilidad de las seis personas encargadas legales de estudiantes del Liceo de Santo Domingo que confirmaron asistencia originalmente. Sin embargo, en el momento de la realización llegaron tres personas encargadas legales.

El tercer grupo focal fue aplicado el lunes 11 de agosto de 2025 a las 6:30 PM, con dos personas encargadas legales del Liceo de Santo Domingo, una persona del Liceo Julio Fonseca contactada a través de Facebook y una persona del Liceo Mauro Fernández, conocida de una de las participantes. Este grupo también fue desarrollado mediante Google Meet, al ser una plataforma gratuita sin límite de uso y las respuestas de la encuesta fueron recolectadas previo al momento del grupo focal. Asimismo, ambas sesiones fueron grabadas con dos teléfonos móviles, a fin de tener un respaldo, y con el consentimiento informado de las personas participantes.

Adicionalmente, se tomaron notas de puntos clave a lo largo de los grupos focales que forman parte de los datos recopilados.

4.7. Fuentes de información

Para esta investigación, se emplearon tanto fuentes de información primaria como secundaria. La información primaria se refiere a los datos obtenidos de las personas encargadas legales, a partir de la aplicación de las dos técnicas mencionadas anteriormente, los grupos focales y las encuestas. Por lo tanto, las personas encargadas legales participantes constituyeron la fuente de información primaria. Estos datos primarios fueron analizados a partir del lente teórico establecido, siendo el principal insumo para responder a las preguntas generadoras y la pregunta de investigación planteada en la presente tesis.

No obstante, la información primaria también fue estudiada a partir de los hallazgos de la información secundaria. Como fuentes secundarias, se emplearon tesis, libros, artículos de investigación científica, informes y notas periodísticas, los cuales se sistematizaron al elaborar el estado de la cuestión. De esa manera, se contó con información de contexto, investigaciones previas y de orientación teórica para guiar el análisis a partir de lo recopilado de ambos tipos de fuentes de información.

4.8. Procesamiento de los datos

Una vez recogidas las respuestas de las encuestas, éstas fueron subidas a Google Drive para asegurar el respaldo seguro de los datos. Seguidamente, se procedió a revisar los datos de manera manual, encontrando las respuestas iniciales a las preguntas planteadas. Luego de esa revisión inicial, se codificaron las respuestas, a partir de información de contexto relevante, las variables, dimensiones e indicadores que se presentan en el siguiente apartado, utilizando el programa de análisis cualitativo NVivo, para el cual se cuenta con una licencia para la versión *Release 1.7.2*.

Mediante este programa se fueron organizando las respuestas, a manera de ir analizando los datos de acuerdo con los objetivos, motivo por el cual se seleccionó como herramienta.

Similarmente, con los grupos focales se subieron las grabaciones guardadas con las fechas de realización a Google Drive. Luego, se comenzó con el proceso de transcripción de las grabaciones de manera manual, a fin de irse familiarizando con los datos obtenidos. Una vez finalizadas las transcripciones en Word, estas fueron respaldadas en Google Drive y leídas para dar una revisión inicial. Seguidamente, se aplicó el mismo proceso de codificación empleado para las encuestas, mediante el programa NVivo, para ir ordenando los hallazgos de acuerdo con las variables planteadas en la operacionalización de las categorías de análisis (Anexo 5)

Al finalizar la codificación de las respuestas, se comenzó con el análisis de los datos. En primer lugar, se revisó la información de contexto relevante, con el fin de empezar a darle forma a la presentación de resultados iniciales para el informe de tesis. En ese proceso, se organizó la escritura de un apartado inicial que caracterice la información obtenida de las personas participantes. Posteriormente, se revisaron a detalle los resultados de cada codificación, con el fin de identificar los aspectos pertenecientes a esa presentación inicial de resultados y aquellos con mayor profundidad que les den respuesta a las preguntas de investigación. Los resultados fueron divididos en los tres apartados en que se dividen las categorías de análisis, respondiendo a los objetivos, y en un cuarto apartado que realice una vinculación final de los tres apartados, dando indicios a los hallazgos más relevantes para comprender el objeto de estudio planteado y las primeras conclusiones.

La escritura del análisis de resultados para el informe de tesis fue respaldada en un documento de resumen de los puntos centrales a abordar, elaborado a partir de la vinculación entre las codificaciones, el marco teórico que guía el análisis y los aportes de la literatura preexistente,

identificada en el estado de la cuestión. A esto se le añade la realización de material visual, como gráficos, esquemas y mapas conceptuales, los cuales apoyaron el presente documento. Estos fueron elaborados mediante el uso de Microsoft Word y Canva, incluidos los empleados en el apartado de análisis de resultados.

4.9. Consideraciones éticas

La recolección de la información se realizó después de obtener el consentimiento informado de la población de trabajo. Para los grupos focales se entregó un consentimiento informado (Anexo 4), posteriormente firmado por las personas participantes, en el cual se detallaron los fines de la investigación y la manera en que se utilizó la información, asegurando la confidencialidad y seguridad de los datos a recoger, así como consultando por el consentimiento para grabar la sesión. Similarmente, antes de proceder con la grabación de los grupos focales se verificó nuevamente el consentimiento de las personas participantes. En el caso de las encuestas, antes de iniciar deberán marcar que leyeron el consentimiento informado.

Como último punto de las consideraciones éticas, cabe mencionar que las respuestas recolectadas fueron codificadas en sus nombres, con el fin de mantener anonimato y proteger la identidad de las personas. Asimismo, estos resultados, los cuales serán relatados a continuación, son empleados únicamente con fines académicos.

CAPÍTULO V

5. Análisis de resultados

El presente capítulo se dedica a explorar y analizar los datos obtenidos a través de la presente investigación. Estos componen el resultado del trabajo de campo, la aplicación de los instrumentos, así como el procesamiento de los datos primarios y los datos secundarios, como se explicó en el apartado anterior. El capítulo se construye mediante el ordenamiento de la realidad social conferido por el marco teórico y el objeto sociológico elaborado en capítulos previos, siguiendo la lógica de la percepción como forma de construcción social de la realidad social.

Con el fin de organizar la información, se ubica primeramente un apartado dedicado a la presentación general de las personas participantes, esbozando el contexto individual desde el que se gestan las respuestas a los instrumentos. Seguidamente, se exponen tres ejes que responden a los objetivos de investigación planteados, siendo el primero la identificación general de percepciones sobre educación sexual, mientras que el segundo se refiere a la construcción social de la sexualidad e identidad de género, a partir de los datos obtenidos. Como tercer eje, se analiza al rol de la familia, educación y religión, específicamente a partir de una perspectiva de la vinculación interinstitucional, desde las percepciones de las personas encargadas legales sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral. Por último, se realiza una concatenación de los hallazgos principales de esta tesis en las conclusiones.

5.1. Características de la población participante y el punto de partida de sus percepciones

Trazar las características específicas y grupales de las personas participantes es de suma relevancia para comprender el contexto específico desde el cual se construye la realidad social en la que participan y se constituye la población de trabajo. Desde una mirada construccionista social, la percepción es social en el nivel de las interacciones entre el individuo y su entorno social, como uno de los mayores moldeadores de las especificidades de los esquemas perceptuales a partir de los cuales se construye la realidad social. Es decir, “los “esquemas de percepción” son sociales y están diferenciados socialmente, trátense de género, edad, condición social, lugar de procedencia e inclusive profesión” (Sabido, 2016, p.78).

Por lo tanto, detenerse en la caracterización de la población de trabajo en una investigación cumple una función de situar la realidad construida en las posibilidades de lentes y perspectivas que se entrelazan entre sí para influenciar en diferentes medidas las percepciones emitidas. Dado que esta investigación no responde a un estudio de correlaciones, estas particularidades se señalan para explorar las diferentes dimensiones que pueden explicar las percepciones emitidas, en cuanto regresan al discurso al contexto desde el que se desarrollan y al cual remiten. En consecuencia, esta exposición se realiza en aras exploratorias-explicativas de lo específico de la población participante recabada, como una parte de la realidad relevante a conocer, y no contundentes en su relacionamiento y conclusión generalizada a una población mayor. De esa manera, se procede con la siguiente tabla para comenzar con la caracterización de la población de trabajo.

Tabla 2.

Caracterización de las personas participantes, con nombres codificados para proteger su privacidad.

Participante	Rango de edad	Rol de parentesco	Nacionalidad	Provincia de Residencia	Institución educativa	Provincia del colegio	Personas a su cargo	Afinidad espiritual/religiosa
Paulo	42	Padre	Costarricense	San José	Liceo Mauro Fernández	San José	Hijas e hijos	Evangélico
Ana	48	Madre	Costarricense	San José	Liceo Mauro Fernández	San José	Hijos	Evangélica
María	47	Madre	Costarricense	San José	Liceo Mauro Fernández	San José	Hijos	Evangélica
Ricardo	37	Padre	Costarricense	San José	Liceo Mauro Fernández y Centro Educativo Graymar	San José	Hijos	Evangélico
Hugo	53	Padre	Costarricense	San José	Liceo Mauro Fernández y Escuela Miguel Obregón	San José	Hijas	Evangélico
Alejandro	44	Padre	Nicaragüense	San José	Liceo Mauro Fernández y Escuela Jesús Jiménez	San José	Hijas e hijos	Evangélico
Monse	42	Madre	Costarricense	Heredia	Liceo de Santo Domingo	Heredia	Hijas	Evangélica

Antonia	53	Madre	Costarricense	Heredia	Liceo de Santo Domingo	Heredia	Hijas	Católica
Luis	40	Padre	Costarricense	Heredia	Liceo de Santo Domingo	Heredia	Hijas e hijos	Creyente no practicante
Ale	41	Madre	Costarricense	Heredia	Liceo de Santo Domingo	Heredia	Hijos	Creyente no practicante
Mariela	38	Madre	Costarricense	Heredia	Liceo de Santo Domingo	Heredia	Hijas e hijos	Evangélica
Valeria	36	Madre	Nicaragüense	San José	Liceo Julio Fonseca Gutiérrez	San José	Hijos	Católica
Mariangel	49	Madre	Costarricense	San José	Unidad Pedagógica José Rafael Araya Rojas y Liceo Mauro Fernández	San José	Hijas	Evangélica

Nota. Elaboración propia.

A nivel general, participaron trece personas encargadas legales de estudiantes de undécimo de colegios públicos. Específicamente, formaron parte de la investigación cinco personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año del colegio público herediano Liceo de Santo Domingo, siete personas encargadas legales de estudiantes de undécimo de los colegios públicos Liceo Mauro Fernández Acuña y una madre del Liceo Julio Fonseca Gutiérrez, ambos colegios de la provincia de San José.

Como lo muestra la Tabla 2, de las ocho personas con hijas e hijos de undécimo año en un colegio público de San José, solo una de ellas no profesa la religión cristiana evangélica, al tratarse de una madre católica. Mientras que las personas encargadas legales de hijas e hijos en undécimo año del colegio herediano cuentan con mayor diversidad en cuanto a su religión, al estar compuesta por dos personas cristianas evangélicas, dos personas creyentes no practicantes⁵ y una persona católica.

Esta falta de diversidad de personas participantes proveniente de San José por su alcance mediante la estrategia de bola de nieve a través del punto de contacto con la Iglesia Tierra de Milagros, por lo que se desconoce si es representativa de la totalidad de población de personas encargadas legales en el área de San José Norte. Sin embargo, también refleja una realidad del cambio sociohistórico en el país de una mayoría católica a una mayoría evangélica, a partir de finales del siglo XX (Díaz et al., 2019; Fuentes, 2019). Además, manifiesta el liderazgo y disposición de personas encargadas legales evangélicas como sector poblacional relevante en las discusiones sobre

⁵ Este término se utiliza con frecuencia en contextos católicos, pero puede utilizarse en otras religiones del judeocristianismo para aludir a personas que creen en la existencia del dios cristiano, mas no forman parte de la religión organizada a su alrededor, es decir, no la practican.

educación sexual, como un espacio de pugna política activa, según se encontró en los antecedentes de la última década (Fuentes, 2019; Mora, 2022).

Por otra parte, la mayoría de las personas participantes, a excepción de una participante mayor a 50, se encuentra en un rango de edad de entre los 30 y 50 años, siendo el promedio de edad los 44 años (Tabla 2). Similarmente, de estas personas encargadas legales, solo se ubican un padre y una madre nicaragüense, por lo que corresponden a una mayoría de nacionalidad costarricenses.

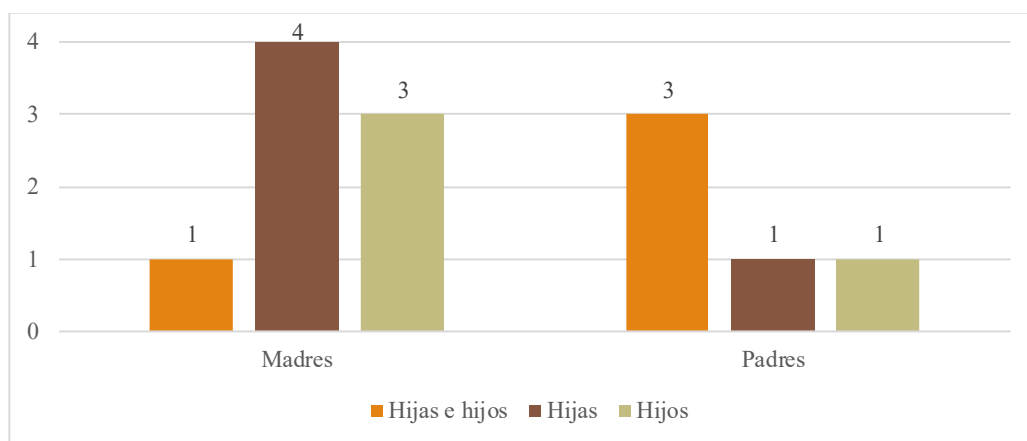
Desde la dimensión del género, las personas encargadas legales participantes están conformadas de ocho mujeres y cinco hombres, es decir, ocho madres y cinco padres. Este dato es de suma relevancia para la siguiente exploración, en la medida en que la creación del sentido sobre sexualidad y género se dan intrínsecamente vinculadas (Butler, 2007), al darse desde marcos históricamente contruidos y reproducidos desde la performatividad y significancia de la percepción, que demarcan formas de canalizar a la sexualidad humana, específicamente hacia la heterosexualidad centrada en el sexismo, en el contexto costarricense (Jiménez, 2019; Molina, 2019; Gamboa, 2020).

No obstante, si bien es pertinente comprender que las diferentes identidades de las personas participantes conforman un punto de partida en los esquemas perceptuales, también es importante considerar la persona hacia la cual se le emite una percepción. En este caso, al hablar de sus experiencias y opiniones sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral (MEP, 2017), están discutiendo también la educación recibida por sus hijas y/o hijos en particular. En la Figura 6, se puede visualizar la cantidad de madres que se hacen cargo de

ambos hijas e hijos, o de hijas exclusivamente o hijos, al igual que la cantidad de padres que se hacen cargo de hijas o hijos.

Figura 6.

Cantidad de madres y padres que se hacen cargo de mujeres y/o hombres, de acuerdo con el o los géneros de las personas estudiantes bajo su cuidado.



Nota. Elaboración propia

De este gráfico, se destaca que la mayoría de los padres presentes tienen ambos hijas e hijos, mientras que las madres cuentan solo con hijos o hijas, discutiendo desde una experiencia parental en específico que puede distinguir de acuerdo con el género. En los siguientes apartados, se regresará a esta distinción al explorar las percepciones construidas específicamente hacia la identidad de género de las personas estudiantes, como objeto presente en la emisión de percepciones mediante el discurso.

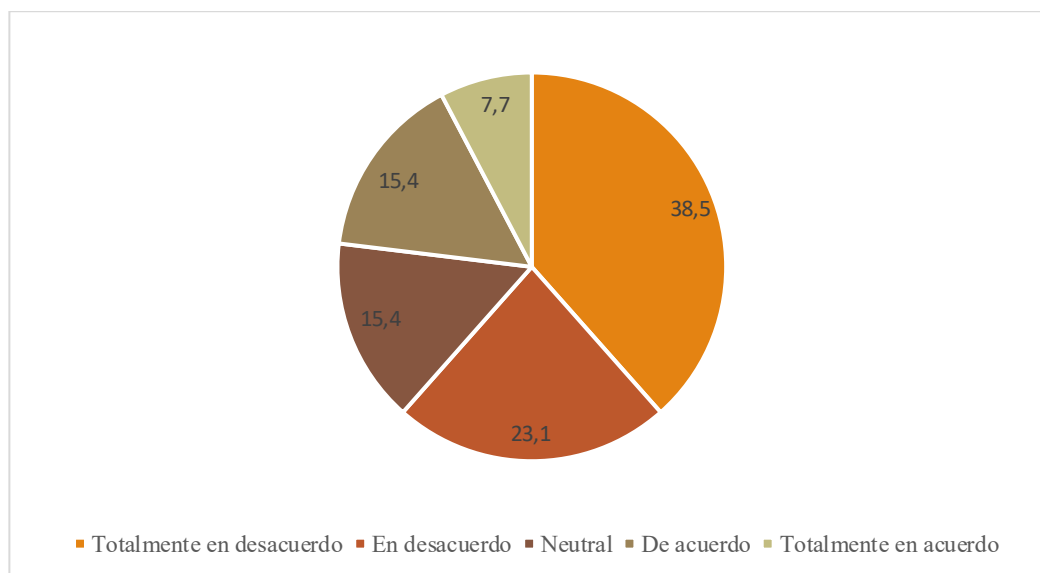
En adición, de las trece personas encargadas legales, solo dos tomaron la decisión de que sus hijas e hijos no recibieran el Programa EEASI en décimo año. De ese modo, las percepciones son en parte construidas desde sus propias experiencias, a lo cual se suman las experiencias de otras

personas encargadas legales, la información brindada por los docentes, las redes sociales de Facebook e Instagram y los líderes religiosos, como fuentes citadas de información sobre el programa. Por ende, el lugar de partida de las percepciones toma en cuenta sus experiencias y la interacción con el entorno social para filtrar a la educación sexual recibida o no por sus hijas e hijos.

Como última caracterización de la población de trabajo, se ubicó su percepción general con el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral (Figura 7).

Figura 7.

Porcentaje de personas en desacuerdo o en acuerdo a nivel general con la educación sexual impartida a sus hijas, hijos e hijes.



Nota. Elaboración propia.

Si bien esa percepción fue ampliada e incluso transformada durante los grupos focales, inicialmente las personas encargadas legales respondieron en las encuestas encontrarse en menor acuerdo con los contenidos e impartición del programa en estudio. Esto dado a que más de la mitad

de las personas participantes se encontraban en total desacuerdo o parcial desacuerdo con la educación impartida. Sin embargo, cabe mencionar que la totalidad de las personas que inicialmente señalaron estar en total desacuerdo corresponden a personas evangélicas. Además, el promedio de las respuestas de las madres las ubica en el espacio de neutralidad, mientras que el de los padres en desacuerdo, habiendo también una diferenciación inicial por género.

De esa manera, desde estos contextos iniciales se gestan las percepciones a profundidad captadas desde los discursos emitidos en los grupos focales y las encuestas, los cuales se abordan en los siguientes apartados.

5.2. Desde el moralismo hasta la integralidad: Identificación de percepciones sobre educación sexual

Como se explicó en el marco teórico, indagar sobre percepciones de educación sexual implica la exploración de las maneras de concebir la sexualidad humana, en relación con las maneras en que debería de presentarse, vivirse y sentirse, así como en vinculación a los modos en que debe o no interactuar las instituciones componentes de su entorno social. Para identificar las percepciones de las personas encargadas legales estudiadas, se empleará el marco de división de los tipos de educación sexual de Zemaitis (2016) expuesto en el marco teórico, con el fin de ahondar en la diversidad de cada percepción.

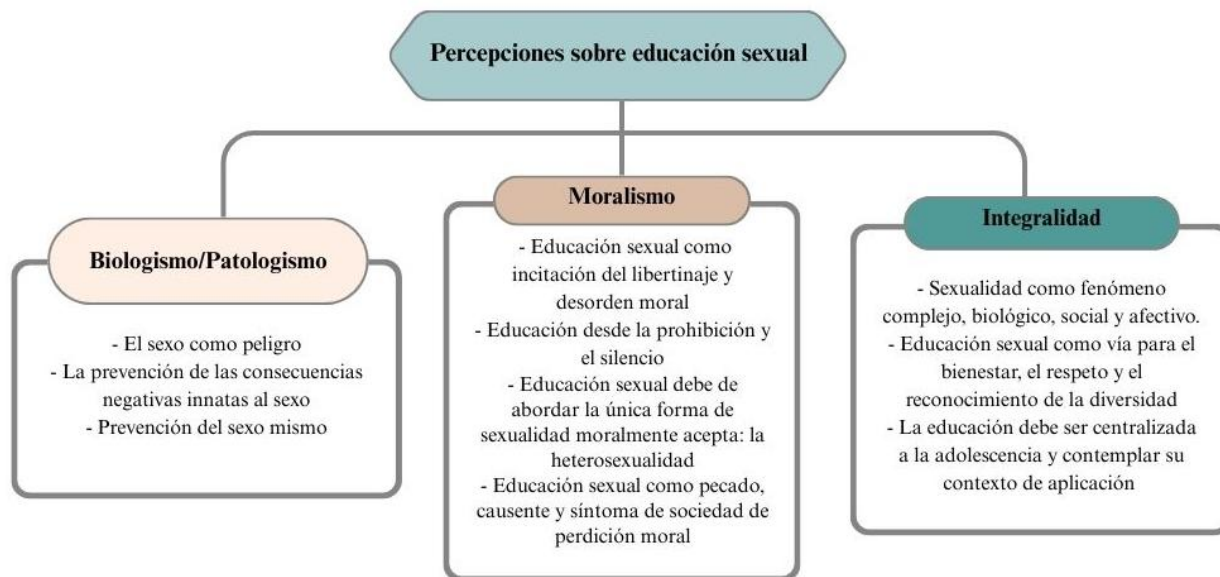
No obstante, se debe destacar que un hallazgo central de esta tesis se sintetiza en la diversidad de percepciones existentes, incluso en una misma forma de concebir a la educación sexual, ya sea desde el moralismo, el patologismo o la integralidad. Lejos de cuantificar las percepciones recabadas en cada tipificación de forma estricta, se reconoce que las personas son capaces de filtrar la realidad

de diferentes maneras, en distintos momentos. Por ese motivo, una misma persona puede percibir algún aspecto de la educación sexual y, por ende, la sexualidad humana desde el moralismo, mientras que otro lo reduce a la perspectiva biológica o patologista, así como puede integrar percepciones biológicas e integralistas en diferentes temas. De esa manera, este ejercicio funciona como una forma de organización de las percepciones generales sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, otorgándole una respuesta al primer objetivo específico, la identificación de percepciones.

En este ejercicio se identificaron la presencia de percepciones moralistas, patologistas o biológicas y integralistas, como se sintetiza en la Figura 8 con sus hallazgos principales.

Figura 8.

Percepciones identificadas sobre la educación sexual en las personas encargadas legales participantes



Nota. Elaboración propia.

A continuación, se detallan los resultados desde cada punto de vista.

5.2.1. Barreras contra los peligros del sexo: Percepciones desde enfoques patológicos y biólogos

Una de las maneras para comprender los modos en que se debe de desenvolver la educación sexual en centros educativos estatales es desde la centralidad a la prevención. Si bien Zemaitis (2016), aborda el biologismo separado del patologismo, los discursos encontrados para ambas percepciones comparten las mismas concepciones subyacentes del sexo, la sexualidad humana y la educación sexual. En primera instancia, el enfoque biológico reduce la sexualidad humana al ejercicio de la genitalidad, en el cual los genitales son llamados órganos reproductivos, partiendo de la biología como una manera de presentar la realidad de forma universal y ahistórica. “La realidad biológica representaría aquí lo natural y que a su vez se presenta como lo “normal”” (Zemaitis, 2016, p. 26). Sin embargo, lo biológico corresponde también a la realidad social (Butler, 2007), al ser interpretado y construido simbólicamente desde la interacción societal.

Por su parte, la corriente patologista o del riesgo se caracteriza por concederle protagonismo al sexo como una actividad de riesgo, para lo cual la educación sexual debe cumplir el papel de prevención de consecuencias no deseadas, como el embarazo adolescente y el contagio de enfermedades de transmisión sexual. Ambas corrientes fueron unificadas en esta presentación de resultados porque ambas se desprenden de despojar la integralidad de la sexualidad humana y referirse al sexo, como un ente natural y objetivo, con consecuencias negativas. Desde el biologismo, el sexo se gesta desde y para la reproducción, siendo la educación sexual una etapa transitoria

correspondiente a la pubertad. Lo anterior omite tanto su contexto social, como la transformación constante de la persona que lo vive y la constancia de recibir y/o necesitar la educación sexual en sus diferentes formas.

De ese modo, la corriente patologista también comparte la exclusión de la afectividad como parte de la sexualidad humana y la complejidad del entorno social a la que responde la educación sexual, al ser una actividad que involucra una diversidad de actores y se gesta desde una pluralidad de contextos institucionales (Haase et al., 2019). “Esta corriente es deudora de las políticas y propuestas de la profilaxis social, de matriz eugénica y del discurso médico conservador, sobre todo en el marco de las campañas y políticas antivenérea” (Zemaitis, 2016, p.27). Por ese motivo, presenta un antecedente para patologizar aquello que se desvíe de lo argumentado como normal y natural, traspasándose al moralismo en sus expresiones extremas de eugenesia y profilaxis social, a través del control del cuerpo y la sexualidad humana.

En esta línea de percepción, los hallazgos suelen hacer referencia a los anticonceptivos como uno de los contenidos con los que se encuentran de acuerdo del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral (MEP, 2017). Ejemplos de ellos, los constituyen las siguientes afirmaciones de las personas participantes:

Bueno, hay ciertos puntos que a mi parecer son importantes que se evalúen, digamos, en lo que es educación sexual. Este, día, podemos considerar cómo hablarles, cómo guiar a los jóvenes y a los niños para prevenir, digamos, los embarazos no deseados porque se da el caso de que hay muchas jovencitas de que quedan embarazadas, por una u otra razón y éste, y son niños, son jovencitos que apenas están empezando a vivir. -Monse

Los métodos anticonceptivos deben de ser conocidos, pero para tratar de evitar tanta enfermedad sexual- Mariangel

Yo creo, digamos lo que dijo Ricardo, digamos que se les hable sobre la parte biológica, la parte sobre enfermedades, la prevención de embarazos también. – María

Estas percepciones comparten la comprensión de que la información a la que deberían y pueden acceder las personas adolescentes es aquella que permite prevenir las consecuencias negativas de una vida sexual activa. Sin embargo, a diferencia de una mirada integral, que aborde la anticoncepción y planificación familiar como un aspecto de la salud sexual, al cual se le deben de añadir discusiones sobre el consentimiento, la afectividad y el placer sexual, estos discursos patologistas y biologistas, vienen acompañados por una advertencia implícita. Esta corresponde a que la función que debe de cumplir la educación sexual es la de educar para prevenir, no para el disfrute y la convivencia:

Mirá, yo pienso que, con respecto a los anticonceptivos, este, pueden usar todos los métodos que gustan, pero también es importante como, como en todo cuando uno hace un contrato, leer la letra pequeña, porque no es 100% efectivo. Lamentablemente son casos, poquitos, pero han fallado, tanto en la pastilla como el chip, como el preservativo y se dan los embarazos o las enfermedades. Entonces no es solo el hecho de decirle: "sí, tenga, aquí están todos los métodos y vaya haga", porque no funcionan al 100%. Esa es la parte que hay que también explicarles a los adolescentes, que no es solo el hecho de que yo me cuide, sino tengo que estar segura o seguro de lo que yo voy a hacer porque puede que no funcione al 100%. -

Antonia

Siento que el tema de lo que es, eh, los temas anticonceptivos debería ser tratado más como una prevención de lo que son enfermedades, porque en realidad, usted dice: "No es solo un embarazo lo que podemos evitar." Porque, si estamos viendo, los jóvenes ahorita no solo se están metiendo entre parejas, digamos, sino que estamos ahorita que... "compartimos pareja, que hoy estamos con uno, que mañana con otro". Entonces, están tal vez cuidando de un embarazo, pero no de las enfermedades. Entonces, es algo que es un problema serio que tenemos en este momento y que debemos enfocarnos, más que todo es en el cuidado de la protección de nuestro cuerpo. -Mariangel

En el caso de Antonia, hay una preocupación latente por la posibilidad de que la educación con enfoque preventivo incite al sexo y no logre cumplir con su objetivo. Por su parte, Mariangel advierte que el enfoque hacia la prevención del embarazo puede descuidar la transmisión de enfermedades y la posibilidad de libertinaje. En ese sentido, se está de acuerdo con los contenidos del Programa EEASI, siempre y cuando se aborde únicamente la prevención, en la práctica, cuidando el tono con el que se refiere al sexo. En este discurso, el sexo es algo que temer, de qué advertirles a las personas estudiantes, no algo para qué equiparlos en aras de una vida sexual integral y de bienestar.

Yo coincido con lo que dice doña Mariangel, en cuanto a la a la protección y el cuidado, porque no se trata de andar libremente, ¿verdad?, haciendo lo que me plazca o para mi beneficio, sino desde un enfoque preventivo, sí, hay métodos, pero, eh, yo le decía a mi hija, y siempre le hemos dicho, el mejor método anticonceptivo es la abstinencia, ¿verdad? Y, y tal vez, no verlo nada más como como el, el vivir el momento, ¿verdad?, que a veces los mismos

estudiantes y ellos como adolescentes cuando uno los escucha, el vivir el día a día, ¿verdad?, y... y, este, y atender una necesidad, sino el poder pensar más allá de... de qué, qué consecuencias van a tener mis decisiones, ¿verdad? Si yo empiezo una vida sexualmente activa, este, ¿qué puede traerme? Pensando, por ejemplo, nosotros que las tenemos en el colegio, ¿verdad? Y, ¿qué consecuencias va a poder traer eso?, y.. y siempre hacerles como énfasis en la abstinencia y en ese nivel de prevención. – Mariela

Como bien menciona Mariela, no se trata de andar libremente, sino de prevenir, en última instancia hasta el sexo. Desde la visión de patología justificada en discursos biologists, el sexo trae consecuencias negativas y la idea de educación sexual yace en educar para el temor de esas consecuencias. La educación sexual como práctica educativa facilita la construcción de la subjetividad del cuerpo, así como la manera en que se conciben al placer y la actividad sexual incide en la forma en que se piensa y vivencia el sexo (Cataño, 2021). Por lo tanto, educar únicamente desde el lente del peligro y el miedo favorece una concepción negativa de la sexualidad humana que coincide con una visión de su temporalidad. En este enfoque, la sexualidad comienza con la pubertad, pero se debe de retrasar lo más posible para evitar ese impacto que puede tener la decisión de tener o no sexo, designada como el destino final de la intervención estatal educativa para el sexo, o específicamente, su ausencia.

De esa manera, las percepciones biologists y patologists se encuentran íntimamente ligadas con las visiones moralistas, en cuanto ocultan la complejidad social y afectiva de la sexualidad. Especialmente, fungen un camino para lo moral-restrictivo cuando emplean el discurso científico para justificar concepciones sociales-morales de aspectos de la sexualidad humana:

Ósea yo creo que la sociedad ha entrado como en un desorden de identidad porque si vamos a la raíz es la identidad, ósea biológicamente hay dos formas biológicas, está el hombre y está la mujer, ósea, la misma ciencia, ¿verdad?, ya no yéndonos a la parte espiritual o al plano religioso, hay biológicamente y científicamente, forma de comprobar que hay dos sexos: hombre y mujer - María

Desde este discurso, se omite la génesis social de la división biológica del sexo, justificando también la percepción de que la educación sexual debe únicamente abordar lo preventivo, expresando un desacuerdo con los contenidos integrales de identidad y orientación sexual del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral. En consecuencia, lo preventivo puede delimitar una vía hacia el moralismo, fundamentándose ideológicamente en la objetividad que socialmente se le atribuye a la ciencia natural, cuando la percepción encubierta se puede sintetizar en la educación sexual como un modo de restricción moral del disfrute sexual. En el siguiente subtítulo, se detallan estos resultados desde las percepciones moralistas.

5.2.2. Promiscuidad, homosexualidad y libertinaje: Percepciones sobre educación sexual desde el moralismo

El moralismo puede partir de la objetividad científica, dado que “al mismo tiempo que estas ciencias teorizaban sobre las desviaciones, los anormales, los perversos, la histérica, también las inventaban.” (Baéz, 2015, p.39). La teorización del binarismo biológico del sexo corresponde a la construcción histórica de la jerarquía hombre-mujer (Butler, 2007), en la que se respaldan también órdenes sociales basados en la heteronormatividad (Jiménez, 2019). Por ende, el fin último de la

educación sexual moralista recae en restringir el comportamiento y la expresión sexual humana, con el motivo de direccionarlo a la heteronormatividad basada en el binarismo jerárquico de género.

En el contexto latinoamericano y costarricense, la moralidad específica a la que aluden estos planteamientos es la moralidad judeocristiana. Desde Zemaitis (2016), la educación sexual moralista normativiza la sexualidad desde la dicotomía santidad-perversión y/o santidad-pecado, restringiéndola a la reproducción humana en el matrimonio heterosexual. Esto se debe a la trayectoria sociohistórica del catolicismo como institución fundamental en el establecimiento de la educación sexual estatal (Molina, 2019; Jiménez, 2019; Sequeira, 2022), seguido por la intervención política y cultural del evangelismo cristiano, a partir de la Guerra Fría en la región (Jiménez, 2021; Cordero, 2012; Mora, 2022), como se esbozó en los antecedentes. Para el caso específico de las personas encargadas legales participantes en esta tesis, los discursos moralistas corresponden a personas que profesan la religión evangélica, como un legado directo de las percepciones presentes en la oposición política organizada contra el Programa, durante la última década (Mora, 2022).

En estas percepciones, se resalta la constante resistencia al Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, por su equivalencia al libertinaje y desorden moral.

[Está en total desacuerdo con la impartición del Programa EEASI] *porque los muchachos los confunden con tanto libertinaje que hay en nuestra sociedad-* Ricardo

Entonces, si Dios hizo el sexo y nos creó con un propósito y nos puso límites es para desarrollar una sociedad de acuerdo a lo que él ha puesto con ciertas prohibiciones, ¿me entiende? Que son prohibiciones, del punto de vista moral, ético, espiritual, x, x, x, que hoy en día la humanidad, pues, no nos hemos acoplado a eso porque le hemos dado cancha abierta

a nuestro libertinaje, que eso es lo que ha distorsionado quizás, el ... la esencia o lo profundo o lo elemental del sexo y la sexualidad en el ser humano hoy en día. - Alejandro

Están normalizando todo, que todo está bien, que somos libres de... de hacer y deshacer y las cosas no son así. No caigamos en el libertinaje donde le podemos permitir que todo es correcto, que todo está bien, porque las cosas no son así. -Mariangel

Como lo menciona Mariangel, desde el moralismo no somos libres y el libertinaje, como señalan Ricardo y Alejandro, confunde y distorsiona a la juventud y en gran escala a la sociedad. No podemos ser libres porque “un ser humano libre, que pueda explorar estas posibilidades eróticas, representa una amenaza para los sistemas de control religioso fundamentalistas, pues hace evidente lo absurdo de sus tesis” (Sánchez, 2019, p.101). Educar para la sexualidad implica educar para el autoconocimiento del cuerpo, la salud sexual, el placer, el bienestar y los derechos que cada persona tiene por su condición autónoma de ser humano y más importantemente, estos conocimientos desarman los discursos moralistas que deben de ser protegidos mediante la ignorancia de esta información, contribuyendo a la politización de la educación como uno de los mayores enemigos de la religión fundamentalista.

De esa manera, lejos de promover la educación patologista y biologista para asustar a sus hijas e hijos de la idea de una vida sexual activa, el silencio y la prohibición se convierten en el mayor educador.

El detalle está, es que, yo siento que esto es como una, como un experimento social globalizado, porque independientemente de lo que usted le hable a los chiquillos hoy en día, usted les está brindando la información, pero a la misma vez les está dando el arma. Ejemplo,

hoy en día usted escucha, bueno, hoy ya no hay tanto cáncer de cérvix en las niñas, porque las estamos vacunando para esto y esto y esto. Pero, usted les abre a la juventud, digamos, o les facilita la forma o la manera para que ellos experimenten aún más allá, sabiendo de que no van a contraer una enfermedad, sabiendo de que no van a contraer un embarazo. -

Alejandro

Desde esta percepción, la educación sexual es leída como un arma porque incita al disfrute de una vida sexual y no a su prohibición, yendo en contra del papel central de la educación sexual moralista. Esta búsqueda de una prohibición avanza hasta el punto de negar un impacto positivo demostrado de la aplicación del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, la reducción del embarazo adolescente (Estado de la Nación, 2023):

Ósea, independientemente de que si usted se inyecte o no se inyecte, siguen habiendo embarazos, se puso o no se puso preservativos siguen habiendo enfermedades, independientemente de si usted inyectó a la niña o no... o al chiquito o a quien sea la inyección de los 13 años contra el cáncer de cérvix siguen habiendo consecuencias, probablemente. Tal vez no va a haber consecuencias a nivel de cáncer de cérvix, pero, diay, se siguen viendo los embarazos. Entonces no ha sido lo suficientemente claro ese punto porque al final de cuenta hay más, bueno, aunque hay gente que dice que hay menos, pero yo no creo eso, ósea, yo sigo viendo a niñas embarazadas, sigo viendo a chiquillos enfermos. -Alejandro

No obstante, la prohibición de conversar sobre la anticoncepción retorna a su motivo central, el control sobre los cuerpos de la juventud para mantener un orden social, al afirmar que usar anticonceptivos:

Te podrá salvar de un embarazo, te podrá salvar de una enfermedad, pero no podrá salvar los métodos anticonceptivos de la destrucción global de la familia, porque probablemente a mí como papá me voy a sentir satisfactorio de que si mi hijo tuvo su primera relación sexual con un preservativo con una niña de 14 años está bien. Lo salvó a él de no dejarle embarazada, pero destrozó socialmente la vida de la familia de la otra chiquita, no sé si me doy a entender – Alejandro

Desde el moralismo, comenzar una vida sexual activa trae más peligros que la posibilidad de un embarazo y/o una enfermedad de transmisión sexual. El mayor preocupante es el daño del cuerpo-templo, en especial en el caso de la virginidad femenina a la que alude Alejandro, y su impacto sobre la institución social de la familia. En su afirmación, la pérdida de la virginidad de su hija equivale a la destrucción social de su familia, en cuanto simboliza el fracaso de la transmisión de valores cristianos y el intento por controlar su cuerpo. Desde esta percepción, el valor de la familia heterosexual se sostiene mediante la represión erótica de las hijas, en cuanto la sexualidad femenina corresponde a destrucción. Por ese motivo, la función de la educación sexual debe de ser limitar el sexo y mantener los roles sociales esperados del hombre y la mujer desde la heteronormatividad, no mermar las consecuencias negativas del sexo sin protección.

Dice la palabra de Dios que él no permite ni fornicarios, ¿por qué? Porque él no cree ni en la facilidad de que usted si no está casado, usted lo puede experimentar, dice que él bendice cuando una mujer y un hombre se unen en matrimonio – Ana

Dios creó el sexo y vio que era bueno, pero dentro del matrimonio. -Antonia

En consecuencia, la educación sexual debe resumirse en que se debe tener sexo hasta el matrimonio, entre un hombre y una mujer, como fue pretendido en la institucionalidad religiosa judeocristiana. La educación sexual estatal constituye un enemigo a la moralidad porque convierte lo privado, entendido como aquello que corresponde al hogar y la Iglesia, en lo público, en sinónimo de universal y accesible (Duarte, 2020). El sexo es algo que destruye, algo que esconde y algo que evita hasta la hora de la reproducción en el matrimonio heterosexual. Cualquier otro discurso es promover promiscuidad y libertinaje, porque la sexualidad humana no es libre e informada, es cohibida y restringida.

En su máxima expresión, el discurso moralista prohíbe cualquier forma de decisión sobre el cuerpo, incluso educar sobre el consentimiento:

Ese consentimiento lo que hace es que, aquí es lo delicado, ok, digamos, uno como papá o uno como mamá, si usted, digamos no le consiente a su hijo ese tipo de relaciones, lo primero que te va a decir el hijo es: “Ah, pero es que en el colegio o en la escuela, me dan ese tipo de negociación para yo poder experimentar mi sexualidad y usted no me lo puede impedir.” Entonces, por un lado, te achacan a vos como padre de familia que no poner, digamos las directrices, buenas o malas o estrictas o no, no las ponés con los hijos y te culpan a vos por ciertas acciones o por ciertas consecuencias de los hijos. Pero, a la misma vez te ponen la traba en la educación desde el punto de vista del consentimiento que no podés llevarle la contraria a los hijos. Entonces te quitan el derecho y a la misma vez te lo dan, pero no te lo dan todo, no sé si me doy a entender. – Alejandro

Es correcto, eso crea un peligro, porque si usted se vuelve, digamos, no estricto, correcto con los hijos, usted está rayando en la parte en donde, “yo tengo mis derechos”, le dicen los hijos a uno, ¿verdad que sí? - Paulo

Educar sobre el consentimiento implica reconocer que las personas tienen la libertad de decidir sobre su actividad sexual, desde la facultad a negarse hasta la peligrosa posibilidad a consentir informada y asertivamente en un futuro. Este contenido de educación sexual se fundamenta en su papel en la reducción de violencia sexual y la posibilidad de formar a las personas para el disfrute responsable y afectivo de su vida sexual (Asernault y Hernández, 2023), no obstante, desde el moralismo tiene la consecuencia imperdonable de despojar de la autoridad parental. Desde la educación sexual sobre el consentimiento, las personas tienen el poder de decidir sobre sus cuerpos, no otras personas, incluyendo a sus personas encargadas legales. Por lo tanto, la educación sexual estatal minimiza el rol parental y de valores judeocristianos, desde las percepciones moralistas de oposición, amenazando simultáneamente a la institución social de la familia y la institución social de la religión.

Similarmente, sucede con cualquier forma de educación que desafíe su cosmovisión restrictiva. Esto se debe a que:

Los bloqueos y agujeros metafóricos de un filtro dirigen nuestro enfoque analítico directamente a la dialéctica de la atención y la desatención que subyace a la percepción, y resaltan específicamente la gran cantidad de datos potencialmente perceptibles que normalmente están bloqueados de nuestra conciencia. (Friedman, 2011, p.198)

Es decir, la percepción no solo se basa en lo que se visualiza y se entiende de maneras específicas por la interacción dialéctica entre las instituciones que conforman el entorno social y el individuo (Sabido, 2016), sino que también se basa en aquello que se omite o se ignora mediante los filtros perceptuales. Esto se puede ejemplificar en la percepción moralista de que no existe discriminación hacia las personas de la comunidad LGBTQIA+, sino que la discriminación yace en que exista educación que la visualice.

Al referirse a contenidos sobre diversidad sexual e identidad de género, el moralismo emplea lenguaje agresivo para aludir directamente a la pugna política por los contenidos de educación sexual. En este escenario, el reconocimiento estatal en espacios educativos de que existe una diversidad de orientaciones sexuales y de identidades de género, aunado al señalamiento de que han sido víctimas históricas de exclusión y discriminación, corresponde a un adoctrinamiento que se desarrolla a la fuerza.

Yo pienso que más que un Programa, digamos, donde se trate de orientar a los chicos, verdad, estoy hablando indiferentemente de si es escuela o colegio, creo que es más bien como un intento de adoctrinar. -María

Bueno, yo pienso lo mismo que María, un adoctrinamiento, pero también una imposición de una forma pasiva, verdad, pero como muy abrupta, por decirlo de alguna forma, porque, aunque la gente no quiera, se lo están imponiendo de una forma pasiva, tanto con mensajes subliminales, se puede llamar, con mensajes de respeto hacia los demás, sin importar lo que otros opinen - Ana

La parte de los homosexuales y la sexualidad. Yo no estoy de acuerdo con que se discrimine a nadie, mucho menos, porque ósea, diay, al final de cuentas todos tienen su derecho a tomar sus propias decisiones, verdad. Pero, lo que yo sí que no creo y lo que no quiero es que... o lo que creo es que de igual manera quieren, de la forma de la manipulación, igual, adoctrinar a los chicos. - Hugo

Es de manipular a través de los sentimientos de ellos para que digan: “¡pobrecitos, las minorías son discriminados!” Ese fue el tema, es un hilo muy delgado. - María

A modo de objetivar la construcción social de la heteronormatividad, se argumenta que el adoctrinamiento violento yace en educar para el respeto de las personas, sin importar su orientación sexual, ni su identidad de género. Se trata de retornar a lo oculto y prohibido de las identidades subyacentes a la sexualidad humana, con el fin de continuar el esfuerzo histórico, en el caso costarricense propio del cristianismo (Quesada, 2011), de establecer *una* sexualidad como forma única y correcta de experimentar la vida sexual. Similar a los discursos expuestos en las protestas en contra del Programa (Mora, 2022; Brenes, 2020), la educación sexual es una imposición a los valores y una promoción de la promiscuidad y el pecado.

Como se mencionó anteriormente, esta percepción se construye desde la información que se omite, como la latente discriminación a personas sexualmente diversas, a la cual estos mismos discursos contribuyen, hasta el punto de argumentar que son las personas opositoras quienes enfrentan discriminación:

Este, con respecto a que haya discriminación, yo siento que no. Más bien yo veo que hay discriminación hasta las personas que no son homosexuales, sino heterosexuales [sic], como

que ahora son los heterosexuales, perdón, los...los, como decir, los bichillos raros. Así es como yo sí, lo siento ahora porque por todos lados, este, hay inclusión forzada, porque realmente así es, porque lo están metiendo a la fuerza. – Antonia

Y le voy a dar otro ejemplo, diay, el racismo, otro ejemplo. Diay, ahorita que me diga que una persona por ser morena, negra o de raza oscura se siente discriminada, es como ahorita, ahorita no. Sí, a través de la historia, pero ahorita más bien hasta, eh, inclusión forzada tienen en...en Hollywood y en todo lado, ¿verdad? Digamos que estamos en igualdad de condiciones ahorita -Luis

Educar sobre afectividad y respeto a derechos, implica la deconstrucción de las formas de discriminación y el reconocimiento del papel que cada persona puede jugar en estructuras de exclusión, ya sea desde la ignorancia o el repudio consciente. Esto es una amenaza directa a la omisión de información que permite la permanencia de este tipo de perspectivas moralistas que no solo premian la exclusión social, sino que la justifican y la niegan.

Afirmar que no existe discriminación hacia las personas sexualmente diversas es obviar el índice de crímenes de odio que ha ido en crecimiento con el alza de gobiernos en extrema derecha en el contexto latinoamericano (Bello, 2021), así como sus experiencias directas de discriminación en la cotidianidad, desde su exclusión de espacios públicos (Acuña, 2022) hasta el acoso y violencia sexual a las personas transgénero en Costa Rica (Carmona, 2021). Similarmente sucede con obviar la discriminación racial que enfrentan las personas en la actualidad, omitiendo los crímenes de odio con motivación racial en el país y los impactos de la exclusión socioeconómica histórica en diferentes sectores sociales (Álvarez, 2024).

Desde el construccionismo social, las construcciones sociales deben de ocultar su génesis social para su objetivación en la realidad social (Berger y Luckmann, 1976). Expresar que les incomoda la presencia de personas que no representen la institución social de la blanquitud o de personas que no sean heterosexuales en películas o medios de comunicación es una expresión de su propio racismo y homofobia internalizados. Sin embargo, la construcción discursiva del otro como quien invade y quien excluye a las personas objetivadas como normales, las blancas y heterosexuales, funciona para enmascarar la realidad social que descubriría los filtros perceptuales que construyen su cosmovisión. De esa manera, se percibe como discriminación el reconocimiento de la existencia de personas diferentes entre sí, en lugar de continuar con su exclusión sistemática, disimulando la discriminación en la que activamente participan.

De ese modo, la educación sexual estatal integral no solo no se debería de desarrollar desde el moralismo, sino que no puede existir al amenazar el orden social. Por lo tanto, no solo es inmoral e inicua, sino que la educación sexual estatal representa toda la maldad que perciben de la sociedad. Desde este punto de vista, la educación sexual es la culpable detrás de que las películas tengan personajes que no sean blancos y heterosexuales, en lo que paradójicamente denominan inclusión forzada, en intentos de continuar forzando la exclusión:

Y el éxito de La sirenita es por qué” Y aparece una mujer de color. Entonces ahí donde, tal vez para aclarar ese punto de forzado es que, o sea, se han se han esforzado tanto en forzarlo que ya más bien nos están, y como dice la compañera Antonia, y más bien los...los, los que estamos desde un lado más bien nos sentimos acosados -Luis

Esto se debe a que la educación sexual integral es una amenaza a la identidad nacional blanca heterosexual, en proceso histórico y abierto de construcción (Cordero, 2012), a la cual ha contribuido mediante sus enfoques moralistas previos (Jiménez, 2019). No obstante, la inclusión de marcos teóricos al programa que contemplen la existencia de la diversidad humana es un recordatorio de que *el* ideal blanco heterosexual corresponde a una construcción social que, desde el moralismo, debe reproducirse y legitimarse mediante el recubrimiento ideológico de la realidad social discriminatoria y excluyente de la que se engendra. En consecuencia, las percepciones moralistas entienden a la educación sexual integral como un peligro a su propia realidad.

Por su lado, las percepciones moralistas sobre educación sexual también la califican como culpable de una falta de valores y concepciones conservadoras del cuerpo, en especial en la población adolescente:

Ahorita nadie respeta su cuerpo, ahorita creen que, diay, que tenemos ahí algo con que divertirnos y realmente es algo muy irresponsable, creo que de parte de todos los padres que les hemos permitido libertinaje de esa manera a los chicos porque... no sé, tal vez no controlamos lo que viven, tal vez no... no controlamos la información que llega hacia ellos. –

Mariangel

Los chicos son como como esponjitas que todo lo quieren absorber y darle un concepto erróneo de cualquier cosa es un arma doble filo. Por lo mismo estamos viendo tantas niñas cuidando otros niños, porque si vamos a lo que es solo eso, pero también cuánta enfermedad si vemos y estudiamos un poquito, lo que es el aumento de lo que ha sido el... el SIDA y otras

enfermedades venéreas en nuestro país, es alarmante y preocupante, porque está siendo traído a... al país, por, por toda la... la generación más joven - Mariangel

Similarmente, las personas informantes comprenden a la educación sexual como un síntoma de una sociedad decadente:

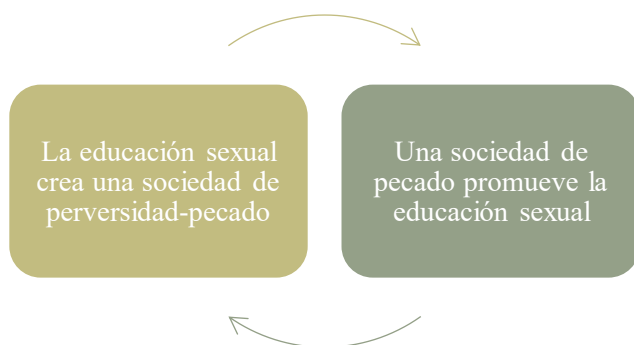
Ok, antes no hacía... no y yo recuerdo que antes los anuncios, ósea, era algo así como usted veía un calzón y era así como... ya eso es pornografía como 20 veces. - María

No, hasta eso, ahora usted ve un anuncio de Kótex... Y uno dice, vea le va a hacer un primer plano, literalmente, a la parte íntima, a la parte íntima de las mujeres -Paulo

No y ya ni usted tiene que ver pornografía, las canciones mismas hablan de cómo usted tiene relaciones sexuales con una pareja. -Ana

Figura 9.

Representación visual del ciclo de maldad en la educación sexual, argumentado desde el moralismo por parte de las personas encargadas legales informantes



Nota. Elaboración propia

Lo anterior se presenta como repercusión de las amenazas que representa la educación sexual integral al orden social heteronormativo y blanco. Para las personas encargadas legales que sostienen una percepción moralista sobre la educación sexual, específicamente, el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, hablar sobre educación sexual es sinónimo de conversar sobre lo que valoran en mal estado en la sociedad, al ser síntoma de esta y causante de un aumento en el libertinaje, la promiscuidad y la pérdida de valores, como se refleja en la figura 9. Es decir, que, desde esta percepción, la educación sexual promueve la apertura a la pornografía y el pecado en diferentes esferas sociales, incluidas la publicidad y la música, mientras que una sociedad abierta al libertinaje permite y facilita la existencia de educación sexual integral.

Incluso, desde el moralismo hablar sobre educación sexual es una oportunidad de conversar sobre un malestar político que se asocia a este desorden moral, al comprender el espacio desde el que se gestan los programas de educación sexual estatal:

Diay, pues, los gobiernos del PAC nos hicieron metido esta... Perdón, iba a decir algo que no, nos hicieron puesto este Programa de educación que al menos, diay la mayoría dice que no están de acuerdo. - Luis

Desde el moralismo, las personas encargadas legales que sostienen ese marco de comprensión indican estar de acuerdo con la decisión del presente gobierno de eliminar al Programa. A nivel del malestar político, esto deviene de la permanencia de una vinculación ideológica entre la educación sexual como el resultado de agendas políticas izquierdistas desde el siglo anterior (Molina, 2019). Lo anterior en especial al considerar la percepción del Partido Acción Ciudadana (PAC), al cual se

refiere Luis, como un partido propio de la izquierda y un partido homosexualizador del país (Pignataro y Treminio, 2019).

Desde la coincidencia de su mandato con la Opinión Consultiva OC-24/17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la cual estableció la inconstitucionalidad de la prohibición costarricense al matrimonio entre personas del mismo sexo, y el comienzo de las clases del Programa EEASI para décimo nivel, se cimenta una percepción pública del PAC como “gobierno de los homosexuales y de la izquierda”. Esto pese a que la redacción de los contenidos del programa se da seis años previos a la presidencia de Carlos Alvarado (Preinfalk, 2022). De ese modo, el Programa EEASI en sí es el resultado de gestiones políticas izquierdistas, por lo que da cuenta de un malestar político que, desde el moralismo, debe de solventarse.

De esa manera, la solución a estas problemáticas es el regreso a lo privado. En otras palabras, el regreso al hogar y al respeto del derecho natural de educar que tienen las personas encargadas legales, específicamente, mamá y papá, como creadores de vida. Lo anterior en línea a los discursos emitidos en la oposición política evangélica al Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral, en lemas como *A mis hijos los educo yo* (Mora, 2022).

Yo considero que la educación sexual debe ser de la casa. Y es la mejor información y es de donde más podemos ser sinceros con nuestros hijos porque están siendo bombardeados por todas las redes, por todos los medios, inclusive por la televisión, hasta una simple fábula, están siendo, uy, bombardeados con lo que es la sexualidad y no exactamente de la manera correcta, sino que con una sexualidad ya tipo perversa, porque en realidad eso es lo que

vemos. Están normalizando todo, que todo está bien, que somos libres de... de hacer y deshacer y las cosas no son así. -Mariangel

Ante la presencia inmoral de la sexualidad perversa en todas las esferas de la vida social, es preferible la educación desde el hogar, como se profundizará en el apartado 5.1.3, al ser la educación “sincera y libre de pecado”. De ese modo, las percepciones moralistas se oponen a toda forma de educación sexual y/o expresión de la sexualidad que se aleje del molde sexista de la heteronormatividad. Especialmente, cualquier forma de educación que premie la información, por encima del silencio y la prohibición, contrario al enfoque integral, como se explica a continuación.

5.2.3. Afectividad, sexualidad y escucha: Percepciones de educación sexual desde la integralidad

Como última percepción general de la educación sexual, se ubicaron las percepciones integrales. Desde Zemaitis (2016), el “paradigma de los derechos y la integralidad como perspectiva sostiene una concepción positiva de la sexualidad y de las relaciones erótico-afectivas.” (p. 29). A partir de sus planteamientos teóricos-conceptuales, el Programa EEASI (MEP, 2017) busca abordar la sexualidad desde la integralidad al entenderla como un fenómeno complejo que comprende la afectividad, el bienestar sexual, las identidades y el panorama biológico del cuerpo. Por lo tanto, las personas encargadas legales se refieren a esta complejidad cuando perciben a la educación sexual desde la integralidad.

Bueno, yo creo que la relación sexual va más allá del contacto físico, sino deberían de abarcar temas tanto emocionales, psicológicos, porque como... como les digo, no es solo la parte física de cómo evitar un embarazo o enfermedades, este, venéreas. Porque diay, muchos

piensan más que todo en los embarazos, en las jovencitas, pero, diay, también está la parte de las enfermedades de transmisión sexual, sin abarcar más que todo la parte emocional y psicológica porque, si le soy sincera, la relación sexual en una pareja madura es bonita, pero cuando son en adolescentes que realmente no saben qué es lo que quieren o lo que sienten, no... no es tan placentera. Entonces, yo siento que debería como abarcar esa parte más en... en cuanto a lo emocional, psicológico y la madurez. -Antonia

Bueno, yo siento que...que, bueno, como lo ha mencionado Antonia en varias respuestas, éste, la parte emocional es sumamente importante, el que los chicos estén con ese consentimiento de que bueno, diay, van a empezar una relación, o no sé, o una... sea de amistad o sea de pareja, éste, es crucial, es importante que ellos se respeten, ellos se conozcan, que ellos puedan expresar las emociones, qué me gusta, qué no me gusta, que siento, que no siento y de eso se trata. Digamos, eh, de que se... de que se dé, éste, esa relación sexual, por decirlo así, no solo física, sino afectiva, éste, de una manera sana, digamos, que no ser forzados ni forzar a la otra persona. – Monse

Y la importancia de... de prevenir incluso las situaciones de violencia que últimamente, ¿verdad? A nivel social, pues son un poco más complicadas y no ligada, ¿verdad? desde esa parte integral para poder hacerlo y también la parte científica, ¿verdad? En cuanto a lo que es ya anatomía, ¿verdad? De que les hablan del ciclo menstrual, en caso a las mujeres, ¿verdad?, eh, o métodos anticonceptivos y en su momento yo participé incluso, no solo como mamá, sino, eh impartiendo los programas o conociendo los programas con los compañeros de ciencias, el poder este dar esa información, ¿verdad?- Mariela

La afectividad es crucial para el desarrollo integral de las personas, para que puedan expresar tanto emociones propias como ajenas, permite que se den relaciones saludables donde predomine la confianza, la comunicación, el respeto, y algo importante que dicho vínculo sea recíproco en la relación que se tenga – Ale

En estos ejemplos, las personas encargadas legales expresan que la educación para la sexualidad debe abordar la parte afectiva de las personas y no sólo reducirse a lo coital y preventivo. Esto implica entender a la sexualidad como un fenómeno amplio en sus dimensiones, complejizando el panorama de los contenidos de educación sexual. Lo anterior quiere decir que, dada su extensión conceptual de la sexualidad, el enfoque integral busca la pluralidad de contenidos en sus programas de educación, a diferencia del moralismo y biologismo/patologismo que parten de una perspectiva de restricción de contenidos.

Por ejemplo, estas percepciones consideran importante la educación para la sexualidad en temas sobre identidad de género y orientaciones sexuales al afirmar que:

Es clave para formar personas informadas, respetuosas y seguras de sí, ayuda a prevenir prejuicios, violencia y desinformación – Monse

Considero importante para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo el respeto, las relaciones saludables, respeto mutuo. En la actualidad se debe abordar la diversidad sexual y de género, ya que no solo existe la relación hombre-mujer, que debemos respetar, aunque no estemos de acuerdo- Ale

Desde esta forma de concebir a la educación y sexualidad humana, la educación sobre diversidad sexual, lejos de construirse como una imposición, se entiende como una promoción al

respeto y prevención de la violencia, aun reconociendo la posibilidad de diferir en concepciones sobre la manera en que debería de gestarse las relaciones sexuales-afectivas.

Similarmente sucede con la diversidad de contenidos que forman parte del Programa EEASI:

[Educar sobre placer y bienestar] *Ayuda a que los jóvenes puedan desarrollar habilidades esenciales como la comunicación, toma de decisiones, evitando riesgos que se puedan dar a través de las diferentes relaciones, permitiendo así que puedan desarrollar relaciones saludables y lograr conseguir un bienestar general.* - Ale

[Educar sobre derechos reproductivos y sexuales] *Considero que sí debe incluir estos temas, ya que permitirían a los jóvenes, empoderarse para tomar decisiones asertivas en todos los aspectos, tanto sexual como reproductiva, fomentar relaciones donde reine el respeto, puedan conocer sus derechos considerando aspectos tanto físicos, emocionales, y sociales de la sexualidad y promoviendo valores como el respeto, la inclusión y la igualdad.* -Ale

Yo creo que es súper importante esa parte de autoconocimiento. Cuando yo me conozco, eh tengo claro o refuerzo mi autoestima, ¿verdad? ¿Cuáles son mis derechos? ¿Qué puedo hacer? ¿Qué no puedo...? ¿Qué no puedo hacer? ¿O qué me está permitido?... independientemente, ¿verdad? De lo que, no solo, de lo que me digan, ¿verdad? Porque también es tan... tratar de crear en ellos un criterio de acuerdo a los principios, ¿verdad? y valores que desde la familia se han se han dado, ¿verdad? Sino que, desde las emociones, la comunicación y cómo construyo esas relaciones saludables con mis amigos, con mi, eh, mi pareja, o incluso con mi, con mi familia, ¿verdad? - Mariela

De esa forma, estas percepciones consideran pertinente al programa y buscan la continuación de educación sexual que se enfoque en las diferentes dimensiones que conforman a la sexualidad y afectividad humana. Sin embargo, su alineamiento general con los contenidos del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral y su reconocimiento de estos espacios educativos como espacios importantes y necesarios no implica la falta de críticas sobre su contexto de aplicación.

Entre ellas, se ubica la falta de esfuerzos en otorgarle centralidad a las necesidades y vivencias de las personas adolescentes, como población destino de los espacios educativos. Particularmente, una de las participantes, desde su rol de docente y madre, se refirió constantemente a la importancia de la escucha en los procesos de enseñanza para la sexualidad y afectividad, que considera que suele quedar rezagada en la práctica:

Entonces, una parte muy importante que muchas veces dejamos de lado es el escucharlos. El escucharlos o solamente ver. Ver y ser parte sin juzgar, porque ahí es donde viene nuestros juicios de valor como adultos, que ya sabemos que muchas cosas no tenían que ser así o no se tenían que hacer, pero lo aprendimos igual: Experimentando, preguntando, escuchando y a veces perdemos como ese enfoque y por eso a veces lo que les impartan desde el colegio no es la realidad que ellos viven.

Además, que es algo que se actualiza, ni siquiera generación tras generación, es diario, es constante. Y... a mí, en algún momento mi mamá me decía cuando yo estaba chiquilla y me decía: "En algún momento usted se va a sentir que está fuera del... de todo, fuera de la moda, de la actualidad, de los comentarios, de las frases, de lo que ellos hablan, del incluso el léxico

que ellos manejan y muchas veces escuchamos palabras y asumimos qué significan o frases que dicen y asumimos qué creemos que es, pero estamos muy lejos de la realidad porque que no tenemos ese tiempo de parar y solo escuchar. -Ale

En esta concepción de la educación sexual, se critica la falta de escucha a las personas estudiantes y la contextualización a su manera de experimentar el mundo e incluso comunicarse. Esto es congruente con los hallazgos del estudio de Vindas (2019) al analizar al Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral y encontrar que tiene vacíos en la visibilidad de las preguntas del estudiantado. Desde su análisis, el programa está estructurado para espacios de escucha al profesorado y ejercicios en grupo, pero adolece en los espacios destinados a las preguntas y necesidades propias que las personas estudiantes pueden tener, más allá de los contenidos contemplados. Lo anterior resulta primordial para un enfoque integral, el cual debería de abordar la perspectiva estudiantil como la población a la que se dirige y no solo los contenidos planteados sobre áreas temáticas en específico.

En consecuencia, desde su experiencia como madres y docentes, Ale y Mariela recuentan que la duda es central al proceso pedagógico y debe de ser atendida con empatía para lograr el aprendizaje.

Cuando hablamos de sexualidad y todo y... y, y más que sexualidad, esa, esa comunicación en casa tiene que haber esa esa empatía, esa apertura, ese espacio para y... y confianza para que nuestros hijos nos digan o nos comenten, ¿verdad? “Mirá, la profe dijo... eh, eh, me, eh, vi esto en redes sociales”, porque es lo que nos permite poder llevar como un parámetro de qué información le puedo ir dando, ¿verdad? Eh, nosotros, eh, hablábamos y

ahora que doña Ale hablaba de cuando somos docentes, en, en la en clase a uno de los chicos le preguntan, ¿verdad?, desde la A hasta la Z. -Mariela

Aparte de que, dentro de un grupo como tal, la atención no es individual y es un tema que, para muchos, habrá muchos que no les importa, pero para muchos es algo íntimo y es muy personal en realidad. Y no van a tener, ni la libertad de expresarse como debe ser y da puerta también muchas veces a burlas, a críticas, a... cualquier pregunta, cualquier comentario que ellos expresen públicamente delante de su grupo, va a hacer que cambie la forma en la que se relacionan, se quiera o no se quiera y por más que se trate de tener respeto dentro del grupo de compañeros. - Ale

Aparte de que, si hablamos de educación pública, hablamos de grupos de estudiantes muy amplios y muy diversos, incluso en su nivel de maduración, hay muchos que ni siquiera están listos para nada y ni siquiera saben nada, ni siquiera tienen todavía despierto muchos intereses y habrá otros que por su contexto y por su propia madurez y por su propio ritmo de vida, diay, pues están en otro nivel totalmente, en temas relacionados a sexualidad y relaciones sexuales y demás. -Ale

De esa forma, desde las percepciones integrales, el programa debe de ser abordado desde el contexto de su aplicación en el aula y no como un ente aparte a nivel de contenidos. Para ello, su aplicación debe de considerar que va dirigido a personas adolescentes que tienen una multiplicidad de cuestionamientos que deben de ser atendidos desde la empatía, así como desde el entendimiento de que no todas las preguntas podrán ser expresadas en espacios que las personas estudiantes no

consideren seguros para expresarse de temáticas que han sido reificadas como propias de la intimidad y privacidad.

A esto se le añade que parte de las problemáticas del contexto de aplicación del Programa EEASI es que depende del personal docente en el momento de alcanzar al estudiantado.

Bueno, de mi parte, creo que... que es un programa que ayuda, ¿verdad? Que se ha descontextualizado mucho, ¿verdad? Y que se ha, este, como ligado solamente a la parte de relaciones sexuales coitales o esa parte afectiva y no se ve desde una manera integral. Eh, y va a radicar mucho, este, o tiene un peso más bien, dependiendo de quién lo va a dar, ¿verdad? Por lo menos Jime [su hija], bueno, ya Jime está en undécimo. Y recibió algunas clases, pero era muy enfocado a el amor propio, a... ¿verdad?, a relaciones saludables, a cómo me cuido, mira, este, y cuido no para una... para, para por ejemplo un embarazo, sino más bien qué cosas puedo permitir y qué cosas no puedo permitir en una relación, ¿verdad? Y también hacen un énfasis en la parte de... de convivencia. -Mariela

Y, con respecto a lo que Luis comentó, este, yo creo que esa parte de que llegaban y se sentían como solos, como... como no esa compañía, ni esa atención que debían de tener con la materia, me parece que, diay, comparto la opinión de Luis al respecto -Monse

Si bien estas personas reconocen experiencias positivas en el caso del programa recibido por sus hijas e hijos, también destacan que el profesorado juega un papel esencial, lo que podría funcionar en detrimento de la aplicación de la educación. En esta línea, Badilla et al. (2018) encontraron distintas deficiencias en la aplicación que el personal docente le confiere al Programa de Estudio para la Afectividad y Sexualidad Humana, al estudiar a personas docentes del Liceo de

San Miguel en Desamparados. Entre ellas, se destaca que la mayoría no considera tener suficiente formación para llevar a cabo el programa e incluso, algunas personas docentes confesaron no utilizarlo en sus clases. Esto resultó en que la mayoría enfocara sus clases hacia los contenidos biológicos de la sexualidad, desde la prevención, reduciendo los contenidos de afectividad a relaciones de amistad, noviazgo y matrimonio.

Lo anterior quiere decir que además de una pluralidad de percepciones sobre educación sexual, las personas van a llegar a experimentar una diversidad de formas de recibir el mismo programa, al no haber mecanismos de evaluación hacia su aplicación. Por ese motivo, Monse y Luis pueden expresar el sentimiento de una falta de acompañamiento, mientras que Mariela puede citar la variedad de temáticas recibidas por su hija en clases.

Del mismo modo, esa dependencia en el personal docente implica la transferencia de juicios. Como bien indica Ale:

El enfoque sí queda muy sujeto como a cada profesor y a cada persona que lo imparte. Entonces, obviamente vamos a tener esos juicios que, ya desde el área docente, cuesta mucho quitarse de encima porque obviamente somos personas. Y ya hemos tenido todas esas experiencias, pero no podemos olvidarnos de cuando éramos adolescentes y cómo eso marcó o un mal comentario o una mirada fea, marca y de verdad vuelve tabú cosas que tal vez eran dudas. Y ya se vuelve un tema tachado y un tema que definitivamente nos hicieron mala cara y ya entendimos que mejor no se hablaba de al respecto ni se discute ni se da opinión. Y ahí es donde yo pienso que muchas veces se va perdiendo esa confianza y esa apertura. – Sofia

El Programa EEASI puede entrever un enfoque integral y de respeto a la diversidad humana. No obstante, queda limitado a la comprensión del profesorado que disfruta de libertad en su aplicación. En su investigación, Badilla et al. (2018) también encontraron que algunas personas miembros del personal docente percibían a la identidad de género como un tema de confusión del estudiantado, deslegitimándolo y omitiéndolo de sus contenidos. Por ese motivo, las personas encargadas legales pueden estar conversando del mismo programa por su título, pero sus experiencias pueden variar en gran medida e incluso hasta desviarse por completo de los planteamientos teóricos del Programa EEASI.

Lo anterior también se relaciona con uno de los resultados del estudio de Arias (2024). En su trabajo, personas estudiantes de primer ingreso de la Universidad de Costa Rica indican no haber recibido muchos espacios de educación sexual, pese al consentimiento parental para recibir el programa. Por ende, el posible desacuerdo del profesorado con el tipo de educación sexual planificada en el Programa EEASI puede llegar hasta el punto de obviar su aplicación o reducirla de su tiempo de clases, implicando una disidencia entre los aprendizajes planificados para la población joven a nivel nacional y el contexto en que se desenvuelven. Esto implica también que las variaciones del esquema perceptual por el que se filtra el programa y se construyen sus percepciones ha sido influido por su contexto de aplicación, en adición a las dimensiones sociales e individuales que actúan sobre el proceso de construcción social de la realidad en cada persona encargada legal.

A modo de síntesis, un hallazgo de la integralidad corresponde al reconocimiento de críticas del contexto, sin importar el acuerdo que se tiene con los contenidos planificados. Desde estas percepciones, se busca mejorar los procesos educativos para que se logre alcanzar mediante la

práctica la integralidad teóricamente propuesta en el programa, la cual de lo contrario puede reducirse a metas estatales por alcanzar. Esto difiere de los hallazgos para las demás formas de concebir a la educación sexual, dado que tanto la patologista/biologista, como la moralista permanecen en un lugar de crítica a la malla curricular en sí y un posicionamiento de discrepancia entre lo planteado y lo valorado como correcto para sus contextos familiares y personales. No obstante, se destaca como resultado principal la identificación de percepciones diversas sobre los contenidos del Programa EEASI, de las cuales se extraen diferentes maneras de comprender a la sexualidad humana, como se explicará en el siguiente apartado.

5.3. Construcción de la adolescencia inocente cisgénero heterosexual: Percepciones sobre sexualidad y afectividad humana

Este apartado surge en respuesta al segundo objetivo específico, sobre la interpretación de las formas en que las personas encargadas legales comprenden la sexualidad y la afectividad humana, a través de la construcción de percepciones sobre educación sexual estatal. Desde este segundo eje de análisis, se parte de la concepción del construccionismo social (Berger y Luckmann, 1976; Yáñez, 2010) y el feminismo radical de Butler (2007), para entender el lenguaje como una vida para legitimar, objetivar e internalizar la realidad, como parte de la relación dialéctica de productor y producto social entre las personas y el entorno social al que responden.

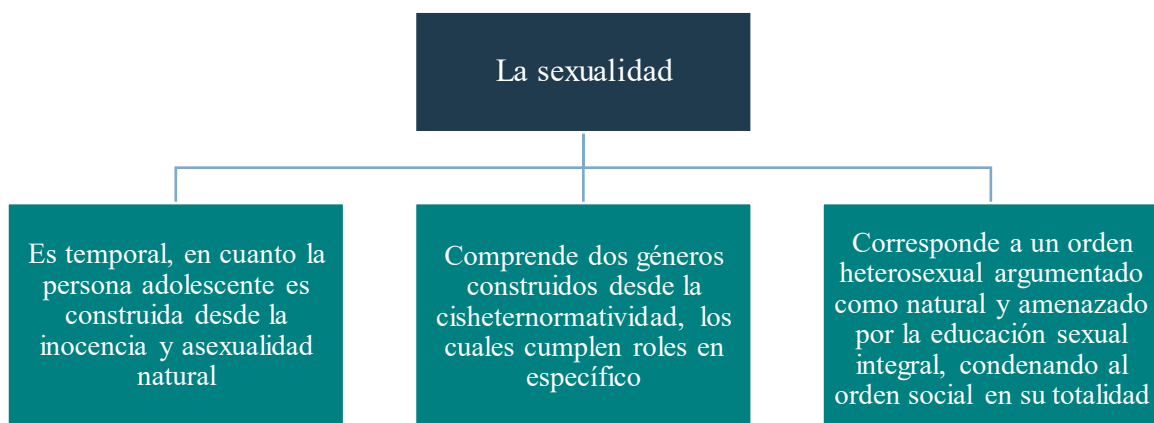
De ese modo, “el discurso no solamente es la palabra dicha, sino que es un acto performativo que crea realidades, que construye una subjetividad, una identidad, y un cuerpo sexuado” (Cataño, 2021, p.3-4). Esto se debe al poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos sociales que regula e impone (Butler, 2007), al moldear percepciones que son socializadas y canalizadas por otras

personas que compartan esquemas perceptuales similares, a partir de sus diversas ubicaciones en el mapa social. Por ende, desde el análisis de la percepción se permite comprender que la realidad que es creada y reificada por las personas, desde la performatividad del discurso como emisor de la percepción.

En el caso de la sexualidad y afectividad humana, este fenómeno responde a contextos culturales específicos desde los que se interpreta la manera en que debe de vivirse y practicarse, siendo la identidad sexual y genérica performativa y, por lo tanto, integral en su constitución social como práctica discursiva (Butler, 2007). Como se ha argumentado a lo largo de la tesis, emitir percepciones sobre educación sexual implica la construcción discursiva de las formas en que debe de desarrollarse, en función de la manera en que se comprende la sexualidad y afectividad de las personas. En el apartado anterior, se ilustró las diferentes maneras de concebir la educación sexual, desde el papel que debería cumplir en cada categoría perceptual. Brevemente, se expusieron las percepciones iniciales de sexualidad, entendida como una actividad de riesgo en la percepción biologista/patologista, una práctica basada en la dicotomía perversión/santidad dependiendo de quiénes la ejerzan y su contexto relacional, así como un aspecto complejo, biológico, social y emocional desde la percepción integral. Este apartado pretende ampliar sobre las nociones relativas a la sexualidad y afectividad humana, desde temáticas recurrentes en la emisión de percepciones, como se visualiza en la siguiente figura.

Figura 10.

Comprensiones de la sexualidad humana, a partir de las percepciones emitidas sobre educación sexual, por parte de las personas encargadas legales estudiadas



Nota. Elaboración propia.

Específicamente, se explicará sobre la noción del sujeto inocente en la constante preocupación por la edad de las personas que reciben el Programa de Estudio de Educación para la afectividad y sexualidad integral (MEP, 2017), la construcción del binarismo de género desde la división entre las preocupaciones sobre las mujeres y los hombres en el contexto de la educación sexual y por último, la hetero y cishnormatividad como marco para entender a la sexualidad humana, desde la respuesta a los contenidos alusivos a la diversidad sexual. Estas tres dimensiones, simplificadas en la figura 10, componen el panorama encontrado en este estudio de interpretación sobre la sexualidad y afectividad humana, específicamente en su proceso de construcción del sujeto adolescente.

Lo anterior es recordatorio de que las percepciones tienen una población en mente, las personas estudiantes a quienes se les dirige el Programa del MEP, por lo que la relación dialéctica de construcción y constructor de las personas presentes en estas percepciones parentales tienen

implicaciones reales sobre las personas adolescentes. La percepción no es solo creadora de su entorno social, en respuesta al mismo, sino que también se extiende a las personas que lo componen, sin importar la legitimidad que reciba su participación o subyacente exclusión como agentes de construcción de sus significantes y significancias sociales. A continuación, se procede con el primer eje, referente a la construcción de la inocencia en las personas adolescentes.

5.3.1. Construcción de la inocencia adolescente en peligro: La temporalidad sexual y la amenaza de su desarrollo

Al indagar sobre las percepciones de contenidos en específicos referentes a la educación sexual estatal costarricense, un discurso recurrente constituyó la expresión de preocupación sobre la edad de las personas estudiantes en general y sus hijas e hijos. Como tal, esa inquietud por la idoneidad de los contenidos y/o la educación sexual en su totalidad, vienen atravesados por la construcción de un sujeto inocente, al referirse a la adolescencia y a la sexualidad como un fenómeno con temporalidad específica. Lo anterior recordando que “en el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas” (Vargas, 1994, p,30). Consecuentemente, las percepciones sobre lo que las personas adolescentes son capaces o no de comprender y asimilar tienen implicaciones sobre la realidad social, al construir identidades basadas en la inocencia, desde los marcos socioculturales por los cuales se concibe y crea a la sexualidad y afectividad humana.

En primer lugar, las afirmaciones sobre la educación sexual como tema de conversación inadecuado para personas de diecisiete años entrevén a la sexualidad como un fenómeno con líneas

de tiempo, las cuales deben de preservarse. Desde la expresión de caución sobre los contenidos a relatar en relación con la edad:

Si hablamos de educación pública, hablamos de grupos de estudiantes muy amplios y muy diversos, incluso en su nivel de maduración, hay muchos que ni siquiera están listos para nada y ni siquiera saben nada, ni siquiera tienen todavía despierto muchos intereses- Ale

Cuando hablamos de, por ejemplo, masturbación o de relaciones coitales, tenemos que tener mucha claridad de qué tanta información no es con mi hija, ¿verdad? y qué es lo que yo le voy a dar y a veces hasta a sondear, porque puede ser que le demos más información de la que necesitaba o de la que estaba preparada para para escuchar, ¿verdad? Eh y ahí es donde es importante. Entonces, yo creo que ese ese equilibrio para poder sondear qué tanto, ¿verdad?, qué tanta información necesita mi hijo o mi hija y... y cómo se la puedo yo canalizar o transmitir sin, ¿verdad? darle, no sé, el Kama-Sutra completo, por ejemplo, ¿verdad? - Mariela

Hasta la oposición a la educación sexual basándose en la preocupación por la edad:

[Educar sobre derechos sexuales] No me parece es como enseñar a manejar un bebé un automóvil sin llevar ni los frenos – María

Este, con respecto al tema... diay, yo pienso igual que Monse, que hay temas que realmente no... no eran adecuados tanto para niños como para adolescentes. Entonces, como que el MEP se le salió de las manos ciertos temas, como que no supo cómo abarcar estos temas. Bueno, eso es la... la opinión que tengo yo. - Antonia

Esas son las formas en que las personas encargadas legales advirtieron sobre su angustia de la carencia de una falta de vigilancia sobre la edad de la persona educada en sexualidad y afectividad. En estas expresiones de preocupación, se habla de una falta de madurez e intereses que no han sido despertados, así como el no dar información adicional a la que necesitan las personas adolescentes, bajo el riesgo de equiparlos con el Kama-Sutra. Es decir, se entiende que la sexualidad, en la forma del deseo e interés por la actividad sexual como una gran totalidad, es un fenómeno durmiente en las personas que se despierta con la exposición.

En esta forma de comprender a la sexualidad, hay un reconocimiento implícito a la construcción de cuerpos sexuados, con el miedo de sexualizar a las personas previo a lo esperado o debido. En estas percepciones, la persona adolescente es un sujeto naturalmente inocente, vacante de todo deseo sexual, en cuanto es incapaz de sentir o pensar si no se le indica previamente que puede hacerlo. Como lo señaló Brenes (2020):

Persiste la idea de un sujeto de la niñez y la adolescencia encerrado en el supuesto subjetivo de seres inocentes, que al tener contacto formal mediante el sistema educativo con la sexualidad pueden llegar a perder tal aparente característica esencial de su grupo etario. (p. 159)

Esto sitúa a la educación sexual como un posible incitador del comienzo de esa sexualidad temporal de las personas jóvenes. En sus instancias más extremas, pueden estar acompañadas del moralismo que se opone a la contaminación de la inocencia y la promulgación del morbo:

El que es varón es varón y el que es mujer que sea mujer, les dicen “¡explórese!”, ósea, eso para mí lo que hace, además de despertar un morbo pre a lo que realmente debería de ser en la vida del muchacho. - Ricardo

Éste, bueno, yo estuve leyendo un poco porque la verdad no estaba como muy empapada de, de este, de este programa de estudio que había implementado el MEP, pero sí vi que habían como muchos temas que no venían afines con las edades de los jóvenes, de los estudiantes a los que se les iba a aplicar. Digamos, ese, siento que para las edades de niños y jóvenes habían temas que iban más allá de un, digamos, de comentarles a ellos... Diay, bueno, todos sabemos los cambios físicos, ¿verdad?, que los jóvenes van desarrollando y diay, todo lo que esto concierne con la sexualidad, ¿verdad? Entonces, siento que se salía como más el papel del MEP que, no sé, por ahí leí que habían unos temas dirigidos como juegos sexuales y, diay, ¿cómo van a implementar juegos sexuales en niños y jóvenes de colegio? -Monse

Este, cuando vieron el tema, realmente, como... como Monse no me metí muy a fondo, pero sí, éste, leí algunos... pautas que decían y... y, este, habían temas que... diay, que se salían que.. que jamás, ósea, había una leyenda, una novela erótica que yo le decía a mi esposo, yo: “¿cómo Dana [su hija] en ese momento, este, va a leer semejante libro? Ósea, no. Entonces, este, sinceramente, eh, los temas que querían abarcar no eran los adecuados, porque iba más allá de del entendimiento para un adolescente, era como más del morbo y eso no... no, no lo compartí -Antonia

Desde estos discursos, pese a estar basados en la percepción de contenidos que no forman parte del Programa de Estudio de Educación para la Sexualidad y Afectividad (MEP, 2017), como la

incitación a la masturbación o el uso de juguetes sexuales y la lectura de novelas eróticas, la educación sexual despierta el morbo en personas concebidas desde la mirada paterna/materna como seres inocentes y asexuales. Esto es congruente con los resultados de Brenes (2020) sobre la persistencia de discursos conservadores que se oponen a la educación sexual desde la argumentación de que “pone en peligro la familia nuclear moderna y el aparente sano desarrollo de la población” (p.160).

Desde esta lectura de la sexualidad, las personas son incapaces de experimentar el deseo sexual o reconocer la existencia de su cuerpo desde el lente del erotismo, sino se les indica verbalmente la existencia de la masturbación y las posibilidades sexuales. Esta lógica hace referencia a una inocencia natal, similar al mito del creacionismo humano desde el judeocristianismo, en el cual las personas no notan su cuerpo y su desnudez hasta que consumen la manzana del conocimiento, en esta perspectiva equivalente a la maldad. Estas preocupaciones adquieren mayor peso en el contexto de la educación para el reconocimiento de la diversidad sexual, al ser un robo de su sanidad, como se refleja en el siguiente intercambio:

María: Ha llegado a un libertinaje todo este tema al punto de que quieren como imponer, verdad, la forma de pensar de ellos, pero para mí es mucho más triste saber que le están robando el derecho a los niños de crecer sanamente, de tener su forma de expresarse y de ser libres. Ósea, la naturaleza es sabia como tal, ósea, no podemos cambiar lo que ya está.

Ana: Sí, porque yo pienso también que es un tipo de abuso. Es un tipo de abuso.

María: Es un tipo de abuso totalmente.

Ana: Porque le están violentando incluso su inocencia, su niñez, trasgrediendo porque los niños no tienen la capacidad incluso de poder asimilar toda el área sexual, verdad. Si le cuesta la parte moral ahora imagínese la sexual, entonces para mí es un tipo de abuso y de violentar, verdad, los derechos que los niños tienen.

Ese derecho a crecer y ser educados desde la heteronormatividad.

Estas nociones de la incapacidad de asimilar la información, o en este caso comprender que la información debe de filtrarse desde el esquema perceptual de la homofobia y el moralismo sexual, alimentan la construcción social de la adolescencia inocente. En esta instancia, al referirse a que no son personas lo suficientemente maduras o inteligentes para internalizar de la manera correcta para su entorno social, los conocimientos a los que se exponen. Lo anterior impregna a los espacios de educación sexual de adultocentrismo, desde el cual las personas adolescentes son definidos “como sujetos deficitarios de razón (déficit sustancial), de madurez (déficit cognitivo-evolutivo), de responsabilidad y/o seriedad (déficit moral)” (Vásquez, 2013, p.222).

Esto implica que la educación sexual deba de ser limitada en espacios dirigidos a personas jóvenes, en cuanto no son personas capaces de razonar o tomar decisiones moralmente correctas con esta nueva sexualización que comienza en el momento de educar⁶. A esta noción de la juventud también va atada a la comprensión de la adolescencia como una etapa de transición, por lo que la educación sexual prepara para la persona que sexualmente debe de ser en su adultez.

⁶ Cabe mencionar que estas percepciones del Programa del MEP omiten su proceso de desarrollo con personas profesionales en educación sexual y diferentes áreas, quienes adecúan el material a la edad del estudiantado. Las afirmaciones de que los contenidos incitan al consumo de pornografía y/o masturbación constituyen desinformación y desconocimiento tanto del contenido en general, como de su producción.

Adrián se ha hecho de un novio, una noviecilla, que vivía en Dulce Nombre de Coronado y, entonces, me decía: “mami, ¿le puedo decir que venga?” y yo, “pero ¿quién le va a pagar el Uber?, y ¿usted cómo va a desplazarse hasta allá? Ósea, ellos siendo menores de edad tienen muchas limitaciones y una relación es para que usted visite a la persona, para que comparta, para que se conozca.

Pero ahora es tanta la desesperación porque necesitan como encajar en el modelo, necesitan, “ay Fulanito es su novio, Fulanita tiene novio, yo tengo que tener una novia”. Y, al final no funcionó la relación porque casi no se veían, porque yo le decía: “mi amor, ósea, usted no va a ir todos los días allá, ósea, ¿con qué medios? Usted no trabaja..., no pueden mantener una relación. Entonces, hasta eso la sociedad ha incumplido porque les están diciendo “tenga una relación”, pero la relación es para conocer a la otra persona, para tener contacto, pero diay un carajillo, que no, di, solo que sea de los que los papás le dan toda la plata y que lo dejan a la libre, ahí sí. Pero de lo contrario va a ser una persona como que la ve ahí, esporádicamente y como que llene ese vacío ahí y ya. No hay como esa responsabilidad real de que es una relación -María

En este caso, la afectividad y sexualidad va ligada a su contexto socioeconómico de la adultez. Tener una relación de noviazgo heterosexual implica el gasto económico, la disponibilidad de tiempo y la capacidad capital de traslado a la que debe de responder el hombre. Sin el trabajo no se mantiene una relación de noviazgo, la cual solo puede ser percibida desde su equivalente en la adultez. Esto es similar a los hallazgos de Campos (2021) y Vargas (2023), dado que la prevalencia de discursos adultocentristas despojan las voces jóvenes de discusiones que los afectan directamente. Desde estas

concepciones de la afectividad y sexualidad, se descontextualiza la educación sexual de su población, al omitir que las relaciones afectivas y las experiencias sexuales pueden adquirir diferentes formas, en distintos contextos culturales y sociotemporales, entre los cuales entran las adolescencias.

De este modo, las percepciones sobre educación sexual implican percepciones subyacentes sobre la sexualidad y afectividad humana. Desde la constante vigilancia sobre la edad, se construye a un sujeto inocente en peligro, sin consciencia de su cuerpo, deseo sexual ni sexualidad propia, en espera al comienzo del reloj sexual. Esto los convierte en población vulnerable a los peligros del morbo y la homosexualidad, en especial al ser una población carente del raciocinio de la adultez, por lo que esta construcción de inocencia cumple un rol legitimador de la oposición moralista a la educación sexual como sexualizadora de la niñez y adolescencia. Estas visiones repletas de adultocentrismo, desvían el valor de la experiencia adolescente y su agencia en el sentir y comprensión del mundo, al adjuntarla únicamente a la preparación de una persona adulta capaz de reproducir las maneras hegemónicas de vivir y entender la sexualidad y afectividad humana. En otras palabras, el valor de la persona joven está atado a la promesa de la adultez y la reproducción de prácticas sociales y normas socioculturales esperadas de una persona adulta.

Esta construcción de la inocencia se vincula a la construcción de la pureza y el binarismo de género, los cuales se relatan en el siguiente eje de análisis de este apartado.

5.3.2. Construcción del género binario: Pureza femenina y naturaleza masculina

Desde Butler (2007) el género y el sexo son equivalentes dado que ambos se desprenden de la interpretación sociocultural de diferencias biológicas ideológicamente señaladas, a partir de la

asignación de significado social a cada categoría. El género/sexo surge como una categoría sociohistórica abierta, en la cual su definición es un acto de dominación y obligación performativo “que crea y legisla la realidad social al exigir la construcción discursiva/perceptual de los cuerpos de acuerdo con los principios de diferenciación sexual” (Butler, 2007, p.232). Este proceso de diferenciación sexual va acompañado por el actuar de instituciones sociales, siguiendo su función de canalizar a las personas en direccionamientos sociales específicos (Berger y Luckmann, 1976), siendo la educación, familia y la religión instituciones fundamentales para su reificación.

La educación sexual y sus percepciones subsecuentes no solo contribuyen al significado de los cuerpos sexuados, como se relató en el subtítulo anterior, sino que crean cuerpos sexuados con un género específico que define sus roles sociales, formas de sentir y ser dentro de la esfera de la sexualidad y afectividad humana. Estos se refieren a la identidad social de hombre y mujer, como únicas formas de género/sexo correctas, dentro del canon de la heteronormatividad como organización jerárquica y mandataria de las personas desde el esquema sexista y misógino hombre-mujer, como dicotomía mutuamente excluyente (Borisonik, 2021), omitiendo la complejidad biológica y sociocultural detrás de las diferentes presentaciones del sexo y la identidad.

En el caso de la educación sexual costarricense, como se ha mencionado previamente, históricamente ha cumplido un rol central en la constitución de la heteronormatividad y la asignación de roles de género (Molina, 2019). Desde la división de contenidos referidos a mujeres, sobre los contenidos destinados a hombres, hasta la regulación de la heterosexualidad en contenidos que la asumen como única y moralmente correcta (Jiménez, 2019), la educación sexual en el país ha sido esencial como arma discursiva para el control del cuerpo y la fundación de identidad nacional

(Jiménez, 2019). En el programa (MEP, 2017) no se contempla una división de contenidos, ni se asume a la heterosexualidad como identidad unívoca y universal, suscitando una diferenciación en el panorama de educación sexual estatal.

A nivel general, las personas encargadas legales participantes en este estudio, cinco personas de trece indicaron inicialmente considerar que debe de haber una división entre la educación sexual que reciben las mujeres de aquella que reciben los hombres, cuatro de las cuales profesan la religión cristiana evangélica y la restante el catolicismo. Esto se debe a diferentes motivos, en primera instancia el argumento de que “*ambos tienen necesidades diferentes*” (María), tratando a cada grupo social como ente universal y diferenciado entre sí. Estos pronunciamientos legitiman la existencia de una distinción natural entre hombres y mujeres, omitiendo la génesis social de su señalamiento.

Entre las razones indican que:

- i) *Bueno, este, di yo vuelvo al mismo punto de, de la importancia de... de hablar en la parte emocional porque, eh, los adolescentes, tanto mujer como hombres, diay, no... no sienten igual, ¿verdad? Lo que piense un adolescente varón, ¿verdad? a una... a una chica no es igual, porque yo siento que las mujeres va más la parte emocional y en los hombres va lo físico. Entonces, ahí como que deberían de abarcar el tema más más enfocado en que no... no tiene que ser tan parejo. No sé si me doy a entender. Por ejemplo, yo tengo a mis dos hijas y tengo un varón, entonces yo sé que la explicación que va para mi hijo y para mis hijas no va a ser igual porque... porque cada cabeza es un mundo. -Antonia*

- ii) *Yo creo que ahí [dividir la educación sexual por género binario] depende mucho de lo que les vayan a dar, depende mucho de la clase de información que les van a otorgar, porque si fuera como le decía a usted anteriormente, una información de biología; que les enseñen cómo son los órganos reproductores, cómo es un acto sexual, cómo prevenir enfermedades, creo que ahí podrían estar mezclados. Pero, si van a tocar temas más profundos, creo que sí deberían de estar separados. -Ricardo*
- iii) *No estoy de acuerdo [de que hombres y mujeres reciban la misma educación sexual] porque se habla de la exploración sexual aumenta el morbo -Paulo*

Desde la primera razón, se indica una lógica de que los contenidos deben de ser diferentes entre hombres y mujeres porque ambos lo son. Se instaura la percepción binaria del género heterosexista, en el cual las mujeres son personas emocionales, en el sentido de que la sexualidad femenina no se refiere al deseo sexual y el placer, sino al romance y los sentimientos, mientras que los hombres son más corpóreos, su sexualidad se limita a lo físico de la actividad sexual. De ese modo, la educación sexual debe de ser diferenciada por y para abordar las distinciones asumidas a cada género.

Como le explica Friedman (2011) al evaluar la percepción del género, las diferencias observadas entre hombres y mujeres responden al esquema sociocultural bajo el que se filtra la información, para notar y reproducir aquello que corresponda a la visión binaria del género. Por lo tanto, aplicar este tipo de diferenciaciones a la práctica, como las que indica Antonia, implica que si no existen estas diferencias en las mujeres y hombres a quienes se dirigen estos discursos, se

promueve su performatividad para encajar en lo esperado de cada persona, según esta diferenciación de suma relevancia en el entorno de lo sexual y afectivo.

Por su parte, la segunda explicación se refiere a la existencia de algo más profundo que marca esta división entre las personas. Lo biológico y lo patológico puede ser dirigido a un público general, pero los temas indicados como profundos, como lo afectivo y sociocultural, deben de responder y contribuir a esta diferenciación. Similarmente, la tercera razón alude al contenido en específico por el cual no se deben de mezclar, la exploración sexual. Lo anterior sigue el razonamiento de lo físico, incluida la masturbación y exploración de las sensaciones físicas, como un fenómeno masculino que no debe de ser escuchado por las mujeres, más emocionales por naturaleza y en necesidad de mayor protección de esta inocencia construida. En consecuencia, estas percepciones sobre la educación sexual diferenciada implican comprender a la sexualidad y afectividad humana como fenómenos con género específico, por lo que los espacios educativos deben de entrever la divergencia en sus contenidos.

Estas diferencias instruyen sobre la diferenciación y socialización de roles de género binario, dentro del marco heterosexista. Lo anterior al hablar de roles de maternidad y noviazgo heterosexual, así como la protección a las mujeres de la pérdida de su valor y de los hombres como tal.

Sobre los roles sociales esperados de la mujer, en diferencia del hombre, se mencionó la necesidad de diferenciar los contenidos de la siguiente manera:

Con el cuidado de sus emociones, y las implicaciones que lleva tener hijos para las mujeres y las que reciben los niños como las responsabilidades que implica un embarazo -Hugo

Niños [deben de recibir] enfoques biológicos, niñas cambios de pubertad, higiene íntima

– Valeria

De esa manera, es responsabilidad de las mujeres cuidar de sus emociones y aprender sobre maternidad, mientras que el hombre solo debe de atender la responsabilidad del embarazo como evento final. Paralelamente, una de las personas participantes indica que los niños deben de recibir enfoques biológicos, mientras que las niñas sobre los cambios de la pubertad y la higiene íntima. En este último aspecto, resalta la higiene íntima como contenido único para las mujeres, pese a que ambos, hombres y mujeres, cuentan con la necesidad por salud de mantenerla. Esto continúa con la asociación de la diferenciación de contenidos de educación sexual, con el fin de contribuir a la legitimación de roles de género binario y, en este caso, la heterosexualización del deseo femenino, entendido como la necesidad de mantener higiene y presentación como preocupación única a su género.

Lo anterior puede vincularse con esta legitimación del binarismo de género desde la heteronormatividad, en la inquietud por proteger a las niñas y mujeres adolescentes, a través de contenidos de educación diferenciados. Como otra manera de mantener la limpieza femenina, se resalta le mención a su virginidad al relatar los posibles nocivos efectos de la educación sexual para las mujeres, en cuanto las arma de conocimiento para la toma de decisiones y la vivencia de su sexualidad.

Entonces, [la educación sexual sobre el uso de anticonceptivos y planificación] te podrá salvar de un embarazo, te podrá salvar de una enfermedad, pero no podrá salvar los métodos anticonceptivos de la destrucción global de la familia, porque probablemente a mí como papá

me voy a sentir satisfactorio de que si mi hijo tuvo su primera relación sexual con un preservativo con una niña de 14 años está bien. Lo salvó a él de no dejarle embarazada, pero destrozó socialmente la vida de la familia de la otra chiquita. – Alejandro

Como lo plantean Reyes y Díaz (2012), la virginidad consta de un valor simbólico para las mujeres en contextos latinoamericanos, en cuanto simboliza su pureza, una honorable carencia de la libido y el femenino deseo de amor romántico, como legado del catolicismo impuesto durante la colonización. El impacto del cristianismo colonial sobre la cultura latinoamericana implica un relacionamiento entre la sexualidad y lo sagrado. Para los autores hablar de sexualidad o erotismo es sinónimo de analizar a la religión como uno de los mayores reguladores de la actividad sexual. En ese sentido, la construcción de una mujer pura se encuentra implícita en esa imagen de la mujer que no actúa, ni parece sentir los impulsos físicos propios de lo animalístico y lo masculino. Lo anterior resulta un legado de la pureza católica esperada de la mujer y legitimada en la Virgen María como la máxima expresión del ideal femenino.

Si bien, las percepciones mencionadas en este capítulo sobre virginidad y sexo como un evento único del matrimonio heterosexual provienen de personas evangélicas, comparten con el catolicismo el ideal construido de la mujer pura como objeto de deseo masculino para el matrimonio, no como mujer que desea y consta de agencia y valor fuera de la mirada heterosexual masculina. Por ese motivo, se puede presentar la búsqueda de diferenciar contenidos de educación sexual, debido a que pueden implicar la pérdida de esa pureza innata a la mujer, similar a los razonamientos del apartado anterior sobre el riesgo de quebrantar la inocencia infante y adolescente.

Como última motivación de la educación sexual como fenómeno a contemplar esta diferenciación de género, se encuentra la protección de la mujer frente al hombre heterosexual:

A mí me llama mucho la atención una parte, una posición que tengo con mi hija, entonces, que, diay, algo una conversación tan sencilla. "Papá, es que el cuarto, el de quinto llegó y me dijo que qué linda que estoy." Y yo le digo: "Princesa, usted es preciosa, pero uno de cuarto, uno de quinto, uno de tercero es un bichito, número uno, número dos está buscando otras cosas y número tres, princesa, ¿por qué usted cree que el de cuarto, el de quinto está tratando de echarle el cuento a una de sétimo? Porque la de cuarto y de quinto no le da pelota, entiéndalo. Y ese tipo, o sea, ese tipo de visión de mundo no lo ven. -Luis

Pero sí, yo creo que deberían como de enfocarse en, no sé, como en derechos, qué derechos tengo yo, qué deberes tengo yo y... y conocer este, como dijo Antonia anteriormente, no solo la parte sexual afectiva, la parte física, sino este lo que son los aspectos, eh, emocionales, sociales, de la sexualidad y para que el chico, digamos, diay, cuando tenga su experiencia y empiece a conocer a la persona, no sé, ya vaya como más orientado a lo que realmente quiere, porque, diay, hay muchos jóvenes ahora, diay, buscan a una chica, como decía el muchacho, este de que "qué bonita" y ciertamente, diay, una...uno de quinto-sexto no va a buscar una chiquilla de... ¿verdad? Bueno o busca una chiquilla de sétimo o octavo porque, diay, son como más tiernitas por decirlo así, ¿verdad? -Monse

Cabe mencionar que las personas que aludieron a esta necesidad de proteger a las mujeres se refieren a personas encargadas legales de mujeres adolescentes, incrementando su visión de mujeres como quienes deben de proteger. Simultáneamente, desde esta continuación del hombre carnal e

impulsivo, se busca que los espacios educativos puedan proteger a mujeres inocentes que todavía no tienen esa llamada visión del mundo, al ser “más tiernitas”. De esa manera, si bien se refieren a preocupaciones de las personas encargadas legales a través de su experiencia, las discusiones sobre educación sexual también indican las maneras en que perciben la identidad de género desde el binarismo, como dimensión central a la sexualidad y afectividad humana. Al mismo tiempo que perciben estas diferencias, las legitiman y pueden contribuir a que formen parte de la realidad social, desde esta alimentación al proceso dialéctico de construcción-constructor que disfrutan las personas, a partir del construccionismo social (Berger y Luckmann).

Incluso, esta legitimación de marcos binarios de género desde la heteronormatividad puede suceder, aunque no se considere adecuado diferenciar los contenidos sobre educación sexual:

Bueno, yo considero que no debe haber diferencia, porque realmente la sexualidad es de parejas. -Mariangel

El dirigir los contenidos a ambos hombres y mujeres también es de relevancia desde lentes heteronormativos, porque la meta de la educación sexual puede ser la heterosexualización de las personas. Visualizar hombres y mujeres en el mismo espacio educativo funge como recordatorio de la sexualidad como un fenómeno de parejas heterosexuales y, al ser entre ambos, sus contenidos pueden preparar para este destino social.

No obstante, también se encuentran los señalamientos directos a la no-división de los contenidos:

Bueno, personalmente yo creo que más que diferenciada debería de ser contextualizada, ¿verdad? Porque desde... cuando hablamos de educación hablamos de ese factor, digamos,

pedagógico, de prevención y de acuerdo a las etapas de, de cada uno de, de los chicos, ¿verdad? No es lo mismo lo que puedo tratar de acuerdo a su edad -Mariela

Bueno, yo siento que, en un mismo rango de edades, sí podría utilizarse los mismos temas siempre y cuando cuidando la forma. Tal vez a mí me preocupa más lo de los rangos de edades, que no es lo mismo hablarle a una persona de 17 que una de 12, que una de 8, ¿me explico? -Luis

Eh, yo comparto la opinión de Don Luis, yo siento que... que no debe de haber, éste, diferenciación en el tema de educación sexual eh como lo dice él, siempre y cuando los rangos coincidan, digamos, éste. Diay, porque los... los niños tienen que conocer, diay, o los jóvenes o los cuerpos de... de ambos, ¿verdad?, tanto mujer como hombre y... y creo que es algo natural, más bien, diay, hay que hablarles tal y como es, con los nombres que son, no... no ponerles sobrenombres a las partes físicas, ¿verdad? de nuestro cuerpo como muchos, diay, nos lo hacían antes. Y, y yo siento que, diay, no hay por qué diferenciar. -Monse

Desde estas percepciones, cobra más sentido traer el foco de vuelta a la preocupación por la edad, frente a la diferenciación entre hombres y mujeres. Además, desde la perspectiva integral de Monse pueden funcionar como espacios para la pérdida del tabú sobre el cuerpo sexuado por género.

A esto se le añade, el cambio en la percepción inicial por parte de Antonia, de pasar de indicar que debería de haber una diferenciación entre géneros al momento de impartir la educación sexual a señalar que pueden ser campos compartidos, siempre y cuando se mantenga la perspectiva de que existe esta diferencia entre hombres y mujeres en la enseñanza:

Diay, pienso igual que Luis y que Monse, no debe haber diferencias entre tanto hombre como mujer siempre y cuando estén dentro de del mismo rango de edades, pero tener en cuenta, ¿verdad?, que, diay, que tanto mujeres como hombres en la relación sexual no... no piensan ni sienten lo mismo. Pero sí está bien este decirles lo importante de tener ese respeto hacia su pareja, de entender y llegar a un acuerdo con la pareja, diay para que todo, éste, di, logre fluir, como dicen, ¿verdad? -Antonia

De esa manera, las percepciones de las personas encargadas legales advierten sobre las maneras en que comprenden la sexualidad y afectividad humana, en este caso desde la perspectiva del binarismo del género. Como lo explicó Butler:

El precepto mismo de ser un género concreto se genera mediante rutas discursivas: ser una buena madre, ser un objeto heterosexualmente deseable, ser un trabajador capacitado, en definitiva, significar a la vez una gran cantidad de garantías que satisfacen en una variedad de exigencias distintas. (2007, p.283)

Para las personas encargadas legales participantes, hablar sobre educación sexual implica la creación de género binario, desde la pureza sentimental de la mujer hasta la naturaleza física del hombre. Estos discursos contribuyen a la concepción del género como fenómeno e identidad a alcanzar y mantener, mediante el cumplimiento de la maternidad y el deseo heterosexual, los cuales se manifiestan en distintas medidas, al ser el hombre y la mujer diferentes por naturaleza.

Esta percepción de hombres y mujeres como personas que sienten y piensan diferente, ocultan el origen social de la manifestación y reproducción de estas diferencias, por lo que resulta relevante su señalamiento en la presente tesis. Además, contribuyen a entender las maneras en que se entienden

a los hombres y las mujeres, como dimensiones de las formas en que se conciben a la sexualidad y afectividad humana. En el siguiente subtítulo, se aborda a profundidad la percepción del orden heterosexual y cisgénero como el rol central de la educación sexual, con el fin de comprender las complejidades detrás del entendimiento que le dan las personas estudiadas a la sexualidad y afectividad, como pilares para comprender a la educación sexual como objeto de disputa.

5.3.3. Animales, exhibicionistas y delincuentes: Construcción de la amenaza a la cisheteronormatividad por la educación sexual integral

“La heterosexualidad es una producción histórica con muchos sentidos: es una orientación sexual, es un régimen político, es una identidad, es una forma institucionalizada de organización social, es un sistema de gestión social del deseo, y es una construcción” (Fuentes, 2019, p.31). Como institución social, exige herramientas para su reproducción y legitimación, una de las cuales es la educación sexual como regulador de la sexualidad y afectividad (Jiménez, 2021; Cataño, 2021). Históricamente, la educación sexual del país se ha centralizado en la reproducción de la heteronormatividad (Jiménez, 2019), como parte del entendimiento de que es natural, aunque paradójicamente deba de ser enseñada.

Como se visualizó en los antecedentes, la aprehensión por la homosexualización de la infancia y la adolescencia lideran los discursos de oposición política conservadora al Programa de Estudio de Educación para la afectividad y sexualidad humana del MEP (Cordero, 2018; Arguedas, 2020; Mora, 2022). Esta politización de la educación sexual (Sánchez, 2022) y su asociación histórica a la izquierda (Molina, 2019) puede observarse en el hallazgo de la permanencia de discursos

homofóbicos como principal punto de encuentro en las percepciones de resistencia a la educación sexual estatal.

Como tal, la mayoría de las personas encargadas legales participantes consideran que el programa ha incluido un exceso de contenidos relativos a la diversidad sexual, pese a admitir que desconocen la totalidad del mismo. Esto puede situarse como una consecuencia directa de la propaganda emitida por el gobierno de Chaves para justificar la eliminación del Programa EEASI, en la cual citaban contenido que no existe en los programas y lo calificaban como una promoción de perversión contraria a los valores familiares (Presidencia de la República, 29 de enero de 2025). Desde esta perspectiva, cualquier contenido relativo al reconocimiento de la diversidad sexual equivale al caos moral y el intento descarado por homosexualizar a la inocente población joven.

Un comentario recurrente es que “*abusan con los temas de género*” (Luis), por lo que, al indagar sobre su opinión en los contenidos sobre orientaciones sexuales e identidades de género, se oponían indicando que:

Me parece que no son temas que [el Programa EEASI] debería de incluir eso le toca a los papás -María

Somos creación de Dios, no tienen que ver la vida sexual o la sexualidad como la están presentando en este tiempo, que si me creo perro o hombre o mujer o no saber que somos es una verdadera estupidez -Mariangel

Realmente el tema de identidad de género es una fantasía que se está creando en la sociedad para evitar que se centren en cosas importantes tanto para el gobierno como para la sociedad en general. -Paulo

El detalle es que muchas veces estas clases se enfocan solo en géneros. X y Z, LGTB, ya no saben ni qué otro... eh letra ponerles y, está bien, está bien que los vean una clasecita, dos clasecitas, y diay, prácticamente solo de eso les quieren hablar. -Luis

La edad es muy importante para no confundirlos- Ricardo

O que está bien, pero “*sin incluir la auto exploración*” (Ana), es decir, sin la posibilidad de que sus hijos puedan cuestionar su sexualidad y/o identidad de género. Desde la noción de que las clases solo se enfocan en esta área temática (Luis), la preocupación por la influenciabilidad implícita en la edad (Ricardo), hasta su deslegitimación completa al calificarlo como una estupidez y fantasía (Mariangel; Paulo), los contenidos sobre orientación sexual e identidades de género fueron contruidos como la mayor controversia de la educación sexual costarricense.

Si bien en la práctica son pocos los contenidos sobre orientaciones sexuales, al mencionar a la diversidad sexual únicamente dos veces en la totalidad del Programa EEASI (MEP, 2017), para muchas personas una sola mención es desmesurada en el contexto educativo porque implica un reconocimiento de que existen personas fuera de la heteronormatividad. Como concepto, la diversidad sexual entrevé las luchas históricas por aceptar que la sexualidad y afectividad humana ha asumido desde su comienzo y continúa asumiendo formas distintas a la heterosexualidad y las identidades cisgénero hombre-mujer (Jiménez, 2014), por lo que amenaza directamente al orden heterosexual. Remover la univocidad de la heteronormatividad implica caos social y moral, en tanto el mito de la heterosexualidad “sirve para garantizar la estabilidad de las cosas; la heterosexualidad justifica un orden social intocable. Intocable porque no se cuestiona ni tampoco se evalúa; se acepta

sin más como se aceptan los mitos” (Fuentes, 2019, p.33). Parte de ser y reproducir la heterosexualidad es nunca cuestionarla, de no ser que se incurra en el desorden total de la sociedad.

De esa manera, la sexualidad humana es, porque debe de serlo siempre, heterosexual y cisgénero, motivo por el cual cualquier implicación tácita o expresa de lo contrario es encontrada con resistencia. Esta resistencia adquiere la misma fuerza que el miedo a la amenaza que representa, por lo que para referirse a personas de la comunidad LGBTQIA+ y los contenidos educativos que reconozcan su existencia se empleó lenguaje agresivo, como se representa en la siguiente figura.

Figura 11.

Nube de palabras con las descripciones sobre personas de la comunidad LGBTQIA+ y contenidos que reconozcan su existencia



Nota. Elaboración propia.

Desde el entenderlo como una imposición, una distorsión de la identidad humana forzada por modas hasta el punto de concebir a la diversidad sexual como una enfermedad mental, las personas encargadas legales respondían a la existencia de lo queer y la trasgresión de la heteronormatividad

con hostilidad. Desde esta percepción, se construye una amenaza trans y homosexual en el espacio educativo, de la cual debe de protegerse a las personas jóvenes. Esta amenaza se responde mediante intentos de deslegitimar al Programa EEASI y a las personas de la comunidad LGBTQIA+, altamente vinculadas desde este esquema perceptual, reduciendo los contenidos educativos a moda frívola y a inmoralidad por parte de las personas que no calzan en el mito heterosexual:

Entonces yo creo que por un tema ahí de moda se metió mucho contenido que no tiene, pero ni siquiera que ver con la cuestión sexual, es más una moda que un tema sexual real y que sea importante. -María

Porque ellos saben que este grupo a nivel minoritario, que están enfermos de la mente, están quitando toda la gente que les pueden llegar a tropezar toda la cochinateda que quieren meter. -Paulo

Hay un punto clave que tienen ellos que nosotros no tenemos: ellos son demasiado exhibicionistas. A ellos no les importa quién esté a su alrededor, ellos hacen su show. -Ricardo

Desde esta percepción, la sexualidad no se relaciona a la identidad de género ni las orientaciones sexuales, dado que existe *una* forma de ser y presentarse al mundo, la heterosexualidad. Lo contrario es una enfermedad mental, de personas exhibicionistas carentes de *la* moral, diferentes a ese nosotros discursivo, por lo cual su existencia no debe de ser respaldada en ningún espacio educativo. Cualquier persona que indique lo contrario es invalidada, o por su pérdida de moral, o por su confusión al olvidar que la heterosexualidad es la sexualidad única e intocable (Fuentes, 2019). Esta percepción de la diversidad sexual como una confusión de las personas es alimentada mediante discursos adultocentristas que buscan invalidar aquello que el marco

heterosexista no comprende, así como los sentimientos de las personas jóvenes sobre la cuestión queer y trans:

[Educar sobre los derechos de la comunidad LGBTQIA+] Es manipular a través de los sentimientos de ellos para que digan: “¡pobrecitos, las minorías son discriminados!” Ese fue el tema, es un hilo muy delgado. Entonces no se les pudo imponer, digamos, que, a la fuerza, entonces juegan con la parte emocional y los chiquillos en esa etapa, bueno a todos, no están ni preparados ni están...

Se los digo porque mis hijos llegaron, ósea, “pobrecitos”, ósea, “pobrecitos” y yo les dije: “mira, cada quien es responsable de las decisiones que toma y lo que está bien está bien y lo que está mal está mal.” Es como que yo diga que una persona que llegó y asaltó a otra “pobrecita” y no, está cometiendo un delito, ósea, “pobrecito.” -María

“Dios mío, ¿pero de dónde salieron tanta gente? Y... y como dijo Adri, no es solo que sea lesbiana ni gay, sino que hay cualquier cantidad de relaciones ahora, que ya uno ve... ya las letras del abecedario ya se gastaron -Monse

Educar sobre la existencia de personas con diferentes identidades de género y orientaciones sexuales como sujetos de derecho es una manipulación, para la cual las personas adolescentes desde su incapacidad como personas no-adultas no están preparadas. Sentir empatía sobre su discriminación no es válido si son personas que toman una decisión consciente de practicar maldad, comparable a un delito. Estos contenidos “*están violentando incluso su inocencia*” (Ana) construida de la niñez y la adolescencia, como se explicó en el apartado anterior.

Desde estos discursos, lo adulto se asocia a lo verdadero y el sentir adolescente es falso en comparación a la objetividad que asume la adultez (Vásquez, 2013), siendo la manipulación de la juventud un recurso relevante para la deslegitimación de la discriminación a las personas por su orientación sexual y/o identidad de género, en aras de preservar el orden social heterosexual. A esto se le añade una falta de comprensión sobre las diversas identidades en el ámbito de lo sexual, que contribuyen a afirmar ese dispendio de las letras del abecedario, calificándolo como un tema que no se comprende ni se debe de comprender en las bases de su superfluidad.

Esta resistencia multiplica su magnitud al considerar a las personas que trasgreden el marco de la cisnormatividad, como ese entendimiento de que existen únicamente los hombres y las mujeres. Lo anterior se puede ilustrar con que, además de ser una enfermedad mental, es comparable a un animal, despojando a las personas trasgresoras en su identidad de género de toda humanidad que existe limitada para la heteronormatividad. En los grupos focales, se les comparó a enfermedades mentales sobre dismorfia corporal del peso, que deben de ser atendidas desde la psicología y con animales como manera de transmitir la absurdez de cualquier cuestionamiento al dogma de la cisheteronormatividad:

Entonces, una persona que tiene ese peso y se vuelve a ver al espejo y se auto concibe como una persona con sobrepeso, ¿qué hacen las personas? Lo mandan al psicólogo, ósea hay una parte en su personalidad que hay que tratar o hay una cuestión de concepción como que está errada, verdad y qué pasan con los muchachos que dicen: “que como está de moda auto percibirse” hasta como objetos... Señor Jesús, hasta que se le para a uno el pelo... a esas personas “ah no, hay que respetar”.

Ósea yo creo que la sociedad ha entrado como en un desorden de identidad porque si vamos a la raíz es la identidad, ósea biológicamente hay dos formas biológicas, está el hombre y está la mujer, ósea, la misma ciencia, verdad, ya no yéndonos a la parte espiritual o al plano religioso, hay biológicamente y científicamente, forma de comprobar que hay dos sexos: hombre y mujer. Ósea, murió, ósea murió -María

Ósea, hoy vemos en día, diay, yo me siento caballo, voy a comer pasto, digamos, que uno dice diay, bueno, se siente caballo. ¿Pero qué pasa si el día de mañana nuestros hijos se sientan no como tiene que ser sino como personas, tal vez sin criterios, ni identidad, sin fortaleza? -Alejandro

Desde esta deshumanización de las identidades de género disidentes⁷, hay un llamado por su corrección médica y por la preocupación de que se extienda a “nuestros hijos”, como sinónimo de una sociedad sin criterios, identidades ni fortalezas. El miedo pasa de ser de la homosexualización de la niñez a la transgenerización que convierte a las personas en animales, objetos. Esto implica no solo la desvalorización de personas con identidades divergentes, sino la centralización de la identidad cisgénero como aquello que nos convierte en personas, aquello que define criterios e identidad, *las* identidades que son capaces de dotarnos de humanidad. Desde esta percepción, la sexualidad no es únicamente la heterosexualidad, sino que es la identidad de género cerrada a cualquier cuestionamiento y el binarismo irrefutable hombre-mujer como el pilar de la humanidad.

Lo anterior puede explorarse desde la religión como uno de los factores que contribuye al contexto sociocultural y político en que se gestan estas percepciones de rechazo a cualquier

⁷ Tales como las identidades transgénero, las personas no binaries, genderqueer, con identidad de género fluido y agénero, entre otras.

trasgresión, dado que para el caso de este estudio correspondieron a las personas que profesan el cristianismo evangélico⁸. A partir del estudio de la transfobia desde una mirada socio-religiosa, Sumerau et al. (2016), encuentran que el judeocristianismo contemporáneo “implica la “realidad cisgénero”, que definimos como el proceso mediante el cual los líderes y miembros religiosos construyen y mantienen socialmente interpretaciones cisnormativas del mundo a través de sus enseñanzas, rituales y otras actividades relacionadas con la fe” (p.4). Estas interpretaciones cisnormativas en procesos de enseñanza, implican tanto al espacio educativo estatal al que reaccionan, como al espacio familiar desde el que se sitúan sus percepciones.

Además, cabe recalcar que uno de los pilares del judeocristianismo es la creación por parte de una divinidad masculina, única en su existencia, de *el* hombre y *la* mujer por procesos diferenciados que reflejan su oposición, su posicionamiento jerárquico y una taxonomía dicotómica de la totalidad de la humanidad. Esta división implica la creación de una realidad heteronormativa en la que el binarismo de género determina los roles sociales, como parte del destino social que surge como castigo por el pecado original. En Costa Rica, la religión ha determinado la construcción de una identidad nacional a partir de la familia blanca heterosexual (Cordero, 2012). Sin embargo, esta heterosexualidad viene definida por el hombre y la mujer creados como entes separados y mutuamente excluyentes, por lo que su creencia y, performatividad implican la creación de una realidad cisgénero que debe de atenderse continuamente en los procesos de enseñanza, desde su corrección y deslegitimación.

⁸ Esto como dimensión de análisis que contribuye a comprender su contexto sociocultural y político, entendiendo que existe una diversidad de posicionamientos y creencias sobre las identidades de género y orientaciones sexuales dentro de las iglesias evangélicas, según su contexto. Este estudio alude al contexto específico de las personas participantes y sus percepciones.

De esa manera, la discusión sobre educación sexual recuerda sobre este imperante moral de mantener un orden social heterosexual y cisgénero, central al control de la afectividad y sexualidad humana. No obstante, también hubo personas que recalcan el valor de incluir contenidos educativos sobre la diversidad sexual:

Considero importante para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo el respeto, las relaciones saludables, respeto mutuo. En la actualidad se debe abordar la diversidad sexual y de género, ya que no solo existe la relación hombre-mujer, que debemos respetar, aunque no estemos de acuerdo. - Ale

Es clave para formar personas informadas, respetuosas y seguras de sí, ayuda a prevenir prejuicios, violencia y desinformación -Valeria

Y también eh, eh...la, el respeto, el respeto hacia nuestra pareja, hacia nuestra... las amistades, ahora bueno, hay cualquier cantidad de géneros, entonces, diay, aunque uno no comparta, diay, éste, tenemos que tener ese ese respeto hacia las demás personas -Monse

Desde estas percepciones, se parte de la integralidad para comprender a la educación sexual y la búsqueda de promover el respeto y mermar la violencia. Incluso desde diferentes intensidades de acuerdo, desde su comprensión como importante y clave en la formación de personas estudiantes hasta el reconocimiento del respeto, aunque no se compartan las mismas maneras de comprender la sexualidad humana, incluyendo la identidad de género. Lo anterior indica que, si bien hay una permanencia de conservadurismo moral para comprender la identidad de género y la sexualidad humana, sigue habiendo una multiplicidad de percepciones, elaboradas desde diferentes esquemas perceptuales y grados de rechazo o aceptación a lo disidente de la normatividad sexual y genérica.

Todas las percepciones recabadas en este apartado son relevantes, en cuanto impactan sobre la construcción de sujetos sociales en específico y la manera en que se vinculan con su entorno social.

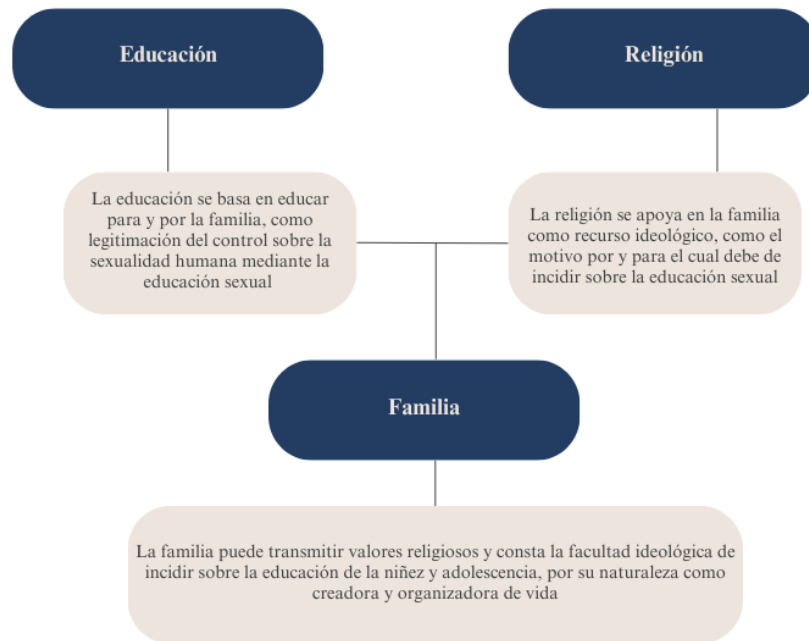
En el siguiente eje de análisis, se retomará como estas percepciones de educación sexual, sexualidad humana y afectividad se gestan y se comprenden desde la vinculación interinstitucional, como manera de conformar esquemas perceptuales y complejizar el recubrimiento del génesis social de la realidad social.

5.4. Relacionamiento institucional familia-religión-educación en las percepciones sobre educación para la sexualidad y afectividad

El estudio construccionista social de las percepciones de personas encargadas legales sobre la educación para la sexualidad y afectividad involucra comprender cómo se forman desde y por el contexto al que pertenecen. Específicamente, este contexto está permeado por las instituciones sociales como las canalizadoras de la actividad humana (Berger y Luckmann, 1976), al ser el espacio en que se socializan roles sociales habitados y se legitiman órdenes sociales en específico. Como se explicó en el marco teórico, las percepciones se construyen a partir de la vinculación interinstitucional como modo de reificación de las instituciones sociales entre sí y el relacionamiento entre las instituciones sociales, así como los roles sociales esperados de cada una.

Figura 12.

Funcionamiento de la legitimación mutua entre las instituciones sociales de la familia, educación y religión en la educación sexual estatal



Nota. Elaboración propia

En el caso del presente objeto de estudio, se situaron las relaciones entre las instituciones de la familia, la educación y la religión en los diferentes niveles (Figura 12). A nivel interinstitucional, la educación se respalda en la familia para legitimar su injerencia en el control del cuerpo y el sentir, mientras que la familia respalda su actuar a partir de la religión y los roles sociales esperados de su propia institución. Simultáneamente, la religión legitima su incidencia mediante la institución social de la familia, habiendo una estrecha vinculación entre estas instituciones sociales para reificar su actuar sobre la realidad social desde la cual se percibe a la educación sexual estatal.

Este contexto institucional incide directamente sobre las percepciones de educación sexual al darle forma también a los roles sociales que conforman una dimensión del esquema perceptual, desde el cual las personas encargadas legales filtran la información. Por lo tanto, este último eje responde

al tercer objetivo específico sobre la vinculación de los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión con la construcción de percepciones sobre la educación estatal para sexualidad y afectividad. Lo anterior desde la interacción entre la familia y la educación como el principal componente del objeto de estudio, seguido por los hallazgos de la vinculación educación-religión como segundo componente del contexto interinstitucional. En ambos, juega un rol la legitimación discursiva e institucional entre sí, así como la manera en que las personas encargadas legales participantes perciben su rol social como madres y padres de familia, madres y padres de estudiantes y/o madres y padres de su iglesia.

De ese modo, se procede con los resultados pertenecientes a la vinculación familia-educación, principal a la construcción social de las percepciones parentales sobre educación para la sexualidad y afectividad.

5.4.1. Se educa en la casa: Tensiones entre los roles parentales y el papel del Estado en la construcción de sujetos sexuales

“Entre el Estado y el individuo, el sexo ha llegado a ser el pozo de una apuesta, y un pozo público, invadido por una trama de discursos, saberes, análisis y conminaciones” (Foucault, 1998, p.18). En Costa Rica, a partir de la segunda mitad del siglo XX el intervencionismo del Estado llegó a consolidar una reconfiguración de la división entre lo público y lo privado, al establecerse la educación sexual estatal (Jiménez, 2019). La educación sexual impartida en centros educativos públicos institucionaliza al sexo, la sexualidad y la afectividad como preocupación estatal, cuya legitimidad aumenta con la aprobación de políticas públicas que velan por su continuidad y cumplimiento (Preinfalk, 2022). No obstante, desde sus comienzos la educación sexual sitúo a la

institución social de la familia como principal actor en esta actividad social (Molina, 2019). De esa manera, comenzando una trayectoria de vinculación interinstitucional y discusiones públicas sobre el papel adecuado para el Estado-educación como contenedor de lo público y la familia-sexualidad como fenómeno íntimo y privado.

Como se ha mencionado a lo largo de la tesis, tanto las familias como los centros educativos constituyen configuradores de sentido sobre la realidad social, incluida la educación sexual y, por ende, la sexualidad humana (Díaz, 2022; Brenes, 2020). Sin embargo, para comprender la ubicación desde la que parte esta construcción social de la realidad, se debe posicionar el punto de partida de las personas conformadoras-constructoras en relación con su papel dentro de la institucionalidad y el rol que confieren a cada institución, como entes discursivamente separados.

A nivel de los hallazgos, todas las personas encargadas legales participantes concuerdan con que una fuente de educación sexual debe de ser la familia. Específicamente, de las trece personas participantes, cinco consideran que la educación sexual de las personas adolescentes debe de provenir de únicamente de madres y padres, mientras que una solo sitúa a la madre como fuente de la educación sexual. Además, dos personas ubicaron a las personas encargadas legales y personas líderes religiosas como únicas fuentes, mientras que las restantes cinco consideran que, como fenómeno social complejo, debe de provenir del actuar de docentes, personas encargadas legales, personal médico y otro material educativo, como libros.

Este resultado inicial implica que hay una división perceptual entre quienes relegan la educación sexual a la esfera de lo privado, en contraste a quienes la entienden como una actividad que debe de funcionar desde la interinstitucionalidad. Esto viene asociado con las percepciones del

rol social que se debe de asumir, según el punto de vista institucional que se asume para cada proceso de construcción de percepción, ya sea la perspectiva familiar, docente y/o religiosa, como se verá seguidamente.

En primera instancia, se encuentran las personas participantes que conciben que el grado de involucramiento de las personas encargadas legales en la educación sexual de las personas estudiantes debe de ser desde la totalidad. Esto se visualizó desde diferentes argumentaciones como que “*la información del padre o la madre es más real*” (Mariangel), “*eso le toca a los papás*” (María), “*esos temas deben abarcarse en casa*” (Paulo) o “*porque los papás son los mejores para educar a los hijos y crearlos sin morbo*” (Ricardo). Desde estas percepciones, la educación sexual es un rol único hacia las madres y los padres, siendo la sexualidad un fenómeno propio de la casa, lo privado. Desde estos discursos, el posicionamiento en común es que “*se educa en la casa*” (Alejandro), siendo este su derecho como creadores de vida (Mora, 2022).

Este derecho a abarcar la totalidad de la educación sexual puede presentarse como el resultado de la oposición a la educación percibida del Estado. Esto ocurre con los discursos similares a los abordados en los antecedentes que se organizan bajo el lema *A mis hijos los educo yo* (Mora, 2022). Desde esta retórica, la educación sexual estatal actual, al considerar la diversidad sexual en sus contenidos, es enemiga de la familia y los valores cristianos que ésta debe encarnar (Duarte, 2020; Mora, 2022). Lo anterior sitúa una fisura discursiva en la forma de la separación y contraposición entre las instituciones sociales de la educación-Estado y la familia-religión, pese a que históricamente se han respaldado ideológicamente una sobre la otra (Molina, 2019; Jiménez, 2021). Desde estas percepciones de la división entre el rol estatal y el familiar, se argumenta que:

[Con educación sexual estatal integral]... *pierden la identidad que es lo básico, ósea, usted necesita tener una identidad propia, y esa identidad, para mí, se crea y se fundamenta en la casa.... Ósea, yo no tengo porqué pretender que, si yo mando a mi hijo a que le enseñen matemáticas, ósea traten de adoctrinarlo porque es eso, un adoctrinamiento. Y que le cambien el chip de todo lo que durante muchos años nos ha costado a nosotros como papás sembrar en ellos y que ellos tengan bases para el futuro.* -María

Mejor cada familia, este, sí, se haga cargo de cómo educar sexualmente a sus hijos, porque el programa del MEP se enfoca más en la parte del morbo -Antonia

A partir de esta forma de concebir los roles institucionales, el Estado conspira en contra de la familia, borrando la identidad cultivada por las personas encargadas legales y enfocando a que sus hijas, hijes e hijos aprendan del morbo. Si bien responde a un intento de redirigir el control de los cuerpos y la sexualidad hacia la heteronormatividad (Garbagnoli, 2016; Arguedas, 2020), desde esta manera de comprender la interacción entre instituciones se visualiza al rol parental como un papel de control de la juventud. Como se ha mencionado en los posicionamientos moralistas sobre la educación sexual y la construcción de un sujeto inocente y asexual en la juventud, estas percepciones implican el entendimiento de que ser padre y madre es la facultad de ejercer control sobre la identidad de mis hijas, hijes e hijos, la manera en que conciben su cuerpo y se relacionan con las demás personas.

Entonces, por un lado, te achacan a vos como padre de familia que no poner, digamos las directrices, buenas o malas o estrictas o no, no las ponés con los hijos y te culpan a vos por ciertas acciones o por ciertas consecuencias de los hijos. Pero, a la misma vez te ponen

la traba en la educación desde el punto de vista del consentimiento que no podés llevarle la contraria a los hijos... En el colegio se les enseña que ellos tienen sus derechos. “Tengo derecho a experimentar, tengo derecho a sentir, tengo derecho, si es posible, a copular, tengo derecho al desfogue... x, x, x y usted no me lo puede impedir.” - Alejandro

Desde este punto de vista, la educación es enemiga de la familia por dotar a las personas adolescentes de agencia sobre su cuerpo y sentir. Esto resulta relevante para comprender las percepciones explicadas en apartados anteriores, sobre la educación sexual moralista, la construcción de juventud inocente y la construcción y su subsecuente socialización de sexualidades e identidades cisheteronormativas. Lo previamente expuesto se debe a que desde los esquemas perceptuales para construir esas percepciones vienen influenciados por su posicionamiento institucional en la familia y el rol que creen que debe de cumplir. Si desde esta perspectiva, la familia puede y debe de encargarse de moldear el cuerpo, desde su manera de apreciarlo y sentirlo, hasta la sexualidad en su complejidad afectiva e identitaria, cualquier intento de otorgar un sentido de individualidad o descubrimiento a estas construcciones y experiencias será visto como una amenaza directa a su papel como madre y padre y el orden social desde el cual se ha construido su realidad social.

De esa manera, la educación sexual no es solo un peligro en cuanto homosexualiza a la niñez y aumenta la perversidad-pecado del mundo. Sino que, la educación sexual amenaza directa e inmediatamente la idea de la maternidad y paternidad en la forma de la institución social, así como su subsecuente experiencia. En la educación y la información yace el peligro de la insubordinación de las personas adolescentes, quienes pueden emplear otras fuentes de información para tomar

decisiones, contrarias a las fomentadas desde el hogar. Por ese motivo, desde estas percepciones se habla de las madres y padres como la fuente de información “*más real*” (Mariangel), lejana al morbo y adoctrinamiento con las que se colorearon los contenidos del Programa del MEP desde la mirada del moralismo (2017). Esto en un intento de recuperarse de esa traición institucional en el solape de los roles de cada espacio y de regresar la legitimación a la familia religiosa como única creadora del sentido.

No obstante, también se encontraron visiones de la paternidad y maternidad como guía, en lugar del control de la subjetividad:

Considero que la familia [debe de ser fuente de información de educación sexual] para generar bases, pero que en realidad obtienen información de todas las anteriores y la diferencia la hace los principios y valores de la familia para tomar decisiones- Monse

Y es algo que, digamos, yo a ellas [sus hijas], yo les digo, diay, al final de cuentas yo les muestro cuál es el camino, por donde ir, qué es lo mejor para ellas. Pero al final de cuentas ellas toman las decisiones. -Hugo

*Si bien es cierto su grupo de pares muchas veces es... juega un papel muchísimo más importante que el de nosotros como como padres de familia, este, que tengan esa confianza, este, para poder llegar a, a decirnos algo y sobre todo que nosotros podamos promover ese conocimiento para que ellos puedan tomar decisiones informadas y, y, y eso en cualquier área-
Ale*

Sí, creo que de por parte de los... de uno como mamá, como papá, construir la confianza para que se abran con uno. Y si no es como muchos dicen: "Es que un papá no es un amigo."

Sí, literal es que si deberíamos de.... es como yo, él conmigo es como una amiga, él habla conmigo como que fuera una amiga y yo... y yo trato de... ahora sus léxicos son tan, tan diferentes, ¿verdad? Que al que uno tenía o el que uno tiene y todo. Entonces sí, no alarmarse. Y ayudarlos a que se conozcan y que se conozcan ellos mismos y, y darles autoconfianza. -

Gema

Desde estas maneras de comprender los roles de maternidad y paternidad, su papel se entiende como un direccionamiento y no un mandato. Este tipo de comprensión de la institución social de la familia vuelve la educación un espacio más compatible con la enseñanza para la sexualidad y afectividad, en cuanto deja de ser una amenaza del papel de la casa. Como mencionaron las personas encargadas legales, su rol en la enseñanza es de apoyo, confianza e información para facilitar decisiones informadas y conscientes, que, como madres y padres, esperan que sean un reflejo de los valores aprendidos desde el hogar. Como mencionó Hugo, al final son sus hijas quienes toman la decisión, por lo que no se pretende desprender a las personas adolescentes de cualquier noción de agencia sobre se actuar y sentir.

Desde esta comprensión de la familia como acompañamiento, se destaca incluso el señalamiento de experiencias positivas de su papel activo en la educación para la sexualidad y afectividad:

Una vez y creo que eso, por lo menos, me dio la satisfacción de que por lo menos estaba haciendo un buen trabajo con mis hijos, porque yo me acuerdo que, Santi [su hijo] a la edad de unos 8 o 9 años, él empezó a preguntarme cosas sexuales, verdad, y yo decidí hablarle con mucha naturalidad, acorde a su edad. Y, yo me acuerdo que, en esa misma época me dijo:

“Ma, qué dicha que me hablaste de sexualidad”, me dice: “porque ya trajeron una revista pornográfica y todos estaban como locos viéndola, verdad”. Eso no le exenta a uno, verdad que la gente quiera, pues experimentar más y aprender más, pero por lo menos él me dijo: “Mami, lo vi tan normal y tan natural porque ya usted me había hablado de eso, que no me dio tanta curiosidad como mis compañeros, verdad, porque estaban como, “uy qué es esto”, verdad, yo nada más lo vi de una forma natural”, verdad. -Ana

Desde esta experiencia, las personas encargadas legales cumplen un papel importante en la educación sexual, pero no se les ubica como únicos actores, ni se cita al Estado como el enemigo de los valores transmitidos en casa. Sino que se reconoce que un papel central para procesar el conocimiento y lo que ocurre fuera del hogar es lo inculcado desde la maternidad y paternidad en la socialización primaria, incluso cuando es de manera inconsciente:

Desde las aulas todavía en 2025 encontramos estudiantes que traen en su mentalidad eso de que “uy no, a mí no me no me siento con él porque uy no”. Entonces, realmente pienso que en ese caso los culpables somos nosotros como adultos y desde la casa en muchas ocasiones y no porque les enseñemos, sino porque ellos nos escuchan, ellos nos ven. Ellos ven gestos, ven cómo manifestamos alguna... no sé, algún gesto, incluso cómo volvemos a ver a otras personas o si vamos por la calle y vemos a dos hombres de la mano, qué cara hacemos, porque ellos siempre están viendo qué opinamos nosotros y a veces no es con las palabras con las que les estamos enseñando, sino con la forma en la que nosotros actuamos. Y entre ellos, no debería existir esa separación y menos que son personas que están creciendo en una

sociedad que ha intentado transformarse, que intenta y estamos ahí en un proceso que es duro y muchas veces como adultos somos los que metemos la cuchara de manera errónea -Ale

Desde esta perspectiva, el rol central sigue siendo la familia, pero esto puede jugar en contra de lo enseñado, cuando se transmiten nociones sobre discriminación social y separación entre personas, no solo desde lo comunicado verbalmente, sino de los actos de las personas encargadas legales. Esto se vincula con las percepciones que comprenden a la institución social de la familia como aliada a la educación, dado que indican que la educación sexual estatal debe de realizarse en la colaboración entre ambas:

Este, yo considero, Pamela, que la familia es primordial. Digamos, la educación en todo aspecto viene desde el vínculo familiar, desde el núcleo familiar y yo creo que uno como madre y padre debe estar anuente a las ... a responder, a investigar, a asesorar a los jóvenes, a nuestros hijos en todos los aspectos que ellos consideren pertinentes, en todas las consultas que... que les van saliendo. (...) Este, siento que puede ir unido, unido tanto lo familiar como lo educativo. Ese es mi concepto. -Monse

Creo que también todo, como mamá, todo es... todo se empieza desde casa, porque normalmente todos se lo dejamos a los profesores, pero no, todo empieza desde casa con dándole la confianza a ellos para que ellos pues comuniquen su...su... su, sus dudas en esa área [la sexualidad y afectividad] (...) Entonces, sí, pienso que es necesario como esa división de papeles para que funcione, porque obviamente desde las aulas va a ser algo para todos y ya cada uno tiene su criterio que es formado desde la casa. -Ale

Desde estos puntos de vista, la educación y la familia se vinculan entre sí. La familia comprende la socialización de valores para la toma de decisiones en la cotidianidad y la educación imparte aquello que es “*para todos*”, el conocimiento que será filtrado desde la totalidad de lo que compone los esquemas perceptuales, incluidas las enseñanzas transmitidas durante la socialización primaria y secundaria en el espacio familiar. Por lo tanto, la educación sexual no es capaz de despertar el temido morbo, si la persona adolescente ha sido formada en una forma de toma de decisiones:

No es porque les demos información que ellos despiertan intereses. Esas decisiones se toman de acuerdo a sus principios, a sus valores, a lo que ellos quieren desarrollar en su vida, pues obviamente van a querer experimentar las cosas que no conocen, pero ahí es donde viene qué les hemos inculcado y cuáles son sus límites personales y propios como personas y no solo porque nos cuenten o porque nosotros les dijimos que sí se podía o no se podía, sino que a partir de todo lo que hemos creado en ellos sean capaces de tener esa criticidad de tomar las mejores decisiones, muchas veces fallidas, pero sin juzgar para que luego tomen las que son correctas. -Ale

A partir de esta comprensión de la vinculación interinstitucional, hay espacio para la agencia o el “error” adolescente, porque la paternidad y maternidad entrevén un papel de direccionamiento a largo plazo, el cual interactúa y colabora con los demás espacios institucionales. Si bien, todas las personas encargadas legales ubican a la familia como la institución central en el proceso de enseñanza para la sexualidad y afectividad, al construirla como la base de toda toma de decisiones, desde sus percepciones varían los grados en que esta institución puede o debería de abarcar el

fenómeno social de la educación sexual como tal. Es decir, desde la totalidad, hasta la centralidad o la colaboración, se comprende que hay roles sociales que interactúan entre sí, sean entendidos como para el detrimento de lo enseñado en casa o como parte natural de la vivencia societal.

En estos hallazgos, importa tanto el funcionamiento de la construcción social de la realidad social, como la comprensión implícita que las personas encargadas legales le conceden a estos mecanismos. Si bien, desde la sociología construccionista social se entiende que las instituciones sociales se apoyan una sobre la otra, legitimando el actuar de una a través de la influencia de otra (Berger y Luckmann, 1976), la división discursiva percibida entre instituciones al hablar de la oposición a la educación sexual estatal implica la reorganización política de la manera en que se comprende lo privado-pública, con el fin de reificar maneras en específico de controlar la sexualidad humana. Esta reificación viene dada por el actuar de la institución social de la religión, la cual se explora con mayor profundidad en el siguiente subtítulo.

5.4.2. A mis hijos los educa la Iglesia: La interacción familia-religión como amparo de la injerencia religión-educación

Como se planteó en los antecedentes, el contexto político y sociocultural de la educación sexual estatal costarricense viene históricamente atravesado por la injerencia de la Iglesia Católica en su instauración institucional (Molina, 2019) y la decisión y reacción sobre sus contenidos educativos (Gamboa, 2020; Preinfalk, 2022). En la actualidad, se ha sumado el actuar del cristianismo evangélico como el mayor productor de los discursos de oposición a la educación sexual integral (Fuentes, 2019; Mora, 2022), siendo el judeocristianismo de suma relevancia para

comprender el contexto de producción e interacción de las percepciones de las personas encargadas legales sobre la educación sexual.

El Programa de Estudio de Educación para la afectividad y sexualidad integral (MEP, 2017) se sitúa en un contexto implícito de laicidad en el aula. Esto como un intento de comprender la autonomía del Estado del mandato de las instituciones morales-religiosas. Sin embargo, Costa Rica mantiene la confesionalidad en su Estado y el judeocristianismo ha sido reificado como parte de la realidad sociocultural del país. Como lo explica Díaz (2022), los discursos sobre la sexualidad pueden ser entendidos y emitidos fuera de la religiosidad explícita, pero en la mayoría prevalece la construcción del orden sexual desde el judeocristianismo por su generalización en la realidad social. De ese modo,

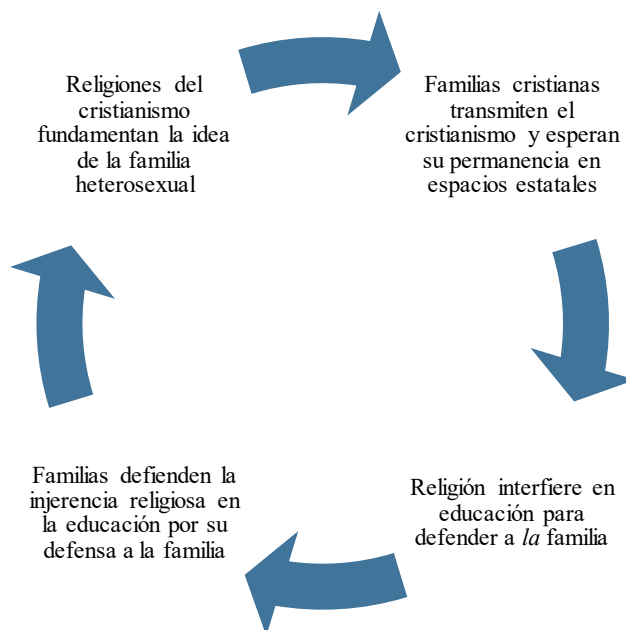
La religión pasó a un plano discursivo no explícito, en el que permea el mundo desde apariencias seculares y establece las reglas que norman la vida privada (Tschannent, 1991: 409); el cristianismo institucionalizó un modelo de familia “natural”, normas de género y valores sobre la sexualidad que se manifiestan en discursos y prácticas en las escuelas y las aulas (Díaz, 2022, p.454).

Es decir, presentándose explícitamente o desde la reificación que esconde su construcción social, el cristianismo permanece en los espacios educativos, desde esos juicios religiosos identificados por las personas encargadas legales en personal docente (Ale; Mariela), hasta en algunos contenidos encontrados en las investigaciones de Gamboa (2020) y Vindas (2019). Incluso, desde el Estado se reconoce su importancia en los procesos electorales dado que, como se había encontrado en los antecedentes, el Programa EEASI formó parte de procesos de negociación de sus

contenidos durante las elecciones presidenciales del año 2018, eliminando contenidos sobre la diversidad sexual para asegurar la alianza partidaria entre el Partido Acción Ciudadana y el Partido Unidad Socialcristiana (Retana, 2019). Por lo tanto, desde su disputa política y su entorno sociocultural, el cristianismo forma parte fundamental del contexto de la construcción de percepciones de la educación sexual.

Figura 13.

Mecanismo de legitimación de la influencia mutua entre las instituciones sociales familia-religión-educación en la educación sexual estatal costarricense, desde el construccionismo social.



Nota. Elaboración propia.

Desde la sociología construccionista social, se puede comprender que la permanencia de la religión en los centros educativos se debe a su vinculación ideológica con la institución social de la familia. Como se puede observar en la figura 13, su interacción crea un ciclo de habituaciones y

legitimaciones de un orden social que las mantienen vinculadas y presentes en el espacio educativo como lugar de luchas políticas. Desde el cristianismo, se fundamentan las nociones de *la* familia heterosexual, basada en la jerarquía sexista entre el hombre y la mujer cisgénero (Cordero, 2012), las cuales deben de ser transmitidas por las familias mismas.

Por su parte, las instituciones religiosas hacen llamados a la oposición de contenidos de educación sexual divergentes del orden heterosexual cristiano (Brenes, 2020; Moran 2022), en los cuales participan las familias, esperando que los espacios educativos estatales sean un reflejo de sus valores religiosos, sin importar las creencias de otras personas (Duarte, 2010). Desde este plano, en convocatorias religiosas costarricenses como la Marcha para la familia, indican explícitamente que su injerencia se debe únicamente en defensa de la familia (Mora, 2022), por lo que las familias deben situarse al lado de su autoproclamado mayor defensor.

Es decir, la religión fundamenta ideológicamente a la familia, con el fin de que la familia le conceda legitimación institucional a la misma. Por lo tanto, la religión es capaz de continuar su búsqueda por controlar los contenidos de educación sexual y el cuerpo mismo, siempre y cuando la familia se comprenda como una institución que pueda y debe interferir en la sociedad para transmitir los valores de la cristiandad. Desde este contexto explicativo, se encuentra que hay una mayoría de personas encargadas legales participantes que creen en algún grado de injerencia de la religión sobre la educación sexual estatal.

Específicamente, ocho de las trece personas participantes indicaron que creen que la religión debe ser parte de los contenidos del programa, mientras que los restantes cuatro indicaron que no consideran que debe de haber interferencia de la religiosidad en el espacio educativo. Lo anterior

viene justificado por personas que practican el cristianismo evangélico, lo cual puede explicarse desde una diferenciación entre la manera en que el cristianismo católico y el evangélico han comprendido la interacción entre los roles de lo público y lo privado. Históricamente, el catolicismo ha planteado una unión ideológicamente congruente entre el actuar del Estado y el actuar de la Iglesia (Molina, 2019), resultando en Estados confesionales capaces de repartir roles sociales, aun cuando existan disidencias. No obstante, desde el cristianismo evangélico traído a Costa Rica como arma ideológica de la Guerra Fría (Jiménez, 2021), hay una posición discursiva de la separación de lo público y lo privado, en la cual el control del cuerpo debe de ser asumida por la dupla Iglesia-familia, cuando este difiera del orden sexual cristiano (Sumerau et al., 2016; Montero et al., 2017).

Por lo tanto, algunas personas encargadas legales no perciben la incidencia actual de la religión en los contenidos de educación sexual y consideran esto como una carencia del país, porque la influencia católica ha sido reificada en el Estado y el faltante que notan es el de la injerencia del cristianismo evangélico. De ese modo, argumentan que debería de haber una mayor influencia de la religión en la educación sexual estatal, por diferentes motivos. Uno de ellos es por derecho natural por la creencia en la creación divina:

El sexo lo creo Dios para el matrimonio -Ricardo

Nosotros creemos que Dios como creador... que Dios como creador dio un papel... vamos a ver... Cuando alguien crea algo le da un propósito, le da forma, le da funcionalidad y le da propósito. Nosotros como seres creados, verdad, porque fuimos creados por Dios, tenemos el mismo modelo. Ósea, fuimos creados con propósito, tenemos una funcionalidad y tenemos una forma de ser, verdad que Dios nos dio. (...) Dios no hace así las cosas al azar

y de esa misma forma creemos nosotros que somos nosotros y le hemos inculcado a nuestros hijos la misma forma. -María

Con toda sinceridad para mí deberíamos de regirnos todos bajo, digamos, la palabra de Dios. - Hugo

El sexo y la sexualidad lo hizo Dios, no lo podemos salir de ahí. Ósea, quien diga lo contrario está mintiendo y está haciendo a Dios mentiroso. Ahora, si Dios nos hizo con un propósito y nos puso sexo y nos mandó a reproducirnos, también nos puso límites o pone límites a la humanidad, que es lo que hoy en día se ha distorsionado no mucho, no poco, sino montones. Entonces, si Dios hizo el sexo y nos creó con un propósito y nos puso límites es para desarrollar una sociedad de acuerdo a lo que él ha puesto con ciertas prohibiciones, ¿me entiende? -Alejandro

La educación sexual debe de realizarse desde el cristianismo, porque el dios cristiano es la fuente del sexo, la sexualidad y el ser. Por ende, si esta creación con propósito se debe a una entidad divina institucionalmente organizada, la educación sexual debe de realizarse con este propósito en mente, respondiendo a su origen. Similar a la concepción de que como creadores de vida las personas encargadas legales tienen el derecho a construir la subjetividad de la adolescencia (Brenes, 2020), el dios cristiano tiene el derecho divino a direccionar la construcción del cuerpo y la sexualidad, hecha con motivos y funciones específicas.

De esa manera, estas percepciones indican que la educación sexual debe de ser cristiana porque la manera en que estas personas encargadas legales comprenden a la sexualidad viene permeada por el cristianismo:

[Sus hijos deberían de recibir] *Más temas valores y respeto a Dios y a nuestro cuerpo*
(...) *Que sepamos que nuestro cuerpo es un templo no un parque de diversiones para que*
cualquiera entre y destruya- Mariangel

Las referencias directas al cuerpo-templo y la equivalencia de la actividad sexual con la destrucción del mismo, dan cuenta de que una de las razones detrás de la búsqueda de una educación sexual cristiana es que la sexualidad es comprendida desde el lente del cristianismo. Esto posiciona el intento por abordarla desde la implícita laicidad y la integralidad como un giro radical del punto de partida que las personas encargadas legales mencionadas anteriormente tienen para entender al sexo, el cuerpo, la afectividad y las identidades genéricas y sexuales como algo capaz de extenderse de la moralidad judeocristiana.

Para estas personas encargadas legales, la religión debe ser parte de la educación sexual “*en todo*” (Ricardo), porque todo en su vida debe de serlo y lo es, al responder a una creación divina. De esa manera, se destaca a la educación sexual de manera positiva cuando ocurre desde la religiosidad:

Yo recuerdo cuando yo estaba en el cole, una vez llegó... bueno, de hecho, llegaron varias personas a dar como charlas de educación sexual y yo me acuerdo de que hubo una en especial que nunca se me olvida, que llegó un muchacho, me parece, por como él se expresaba y todo, me parece que él era religioso, no sé si era evangélico o era católico, pero el muchacho llegó, de hecho, traía una guitarrilla y todo, tocó una canción y la cantó. Pero, vieras que me llamó mucho la atención porque él habló de temas y lo habló sin ningún tipo de morbo ni nada, pero empezó a hablarnos de las consecuencias que tenía y al final él lo hizo como de

una forma como muy, además, entretenida, digamos, captándonos la atención y vea que fue tan así que yo por hoy la recuerdo. -Hugo

De esta forma, existe una manera de educar para la sexualidad y afectividad sin el morbo, siempre y cuando sea del cristianismo. Incluso, se prefiere la permanencia del catolicismo ante la posibilidad de la laicidad. En ese sentido, algunas personas encargadas legales recalcaron con resentimiento la disminución del mandato directo de la Iglesia Católica a la educación estatal, pese a ser personas evangélicas:

Diay, hay programas, bueno, hay temas que se han tocado a nivel de iglesia, del aborto, por decirlo, o cosas que, diay digo, uno no está, digamos, ellos están en contra del aborto e igual uno, digamos, yo no voy con eso de quitarle la vida a un a un ser. Y este, pero diay, muchas veces la iglesia se ve como no sé si apapachado, o no sé cómo... cómo decirlo, pero la misma sociedad hace que la iglesia a veces no intervenga en este tipo de tema, ¿verdad?, de ideologías. -Monse

Es un tema [la educación sexual] que debería de ser abarcado inclusive hasta por la parte religiosa, porque nosotros somos un país que como fundamento también la parte religiosa es muy importante. Digamos, ¿qué piensa... también la Iglesia Católica, verdad?, pero digamos, ¿qué piensa las principales religiones o los principales representantes sobre el tema? -María

Desde estos reconocimientos del papel de la Iglesia católica, se demuestra también una búsqueda de su regreso como ente central a la definición de contenidos de educación sexual. La falta de intervención de la Iglesia, aunque sea una iglesia diferente a la que atienden las personas

encargadas legales, ha implicado el avance de una educación sexual disidente a la que plantean desde el cristianismo evangélico, así como la posibilidad de discutir sobre el aborto, en lugar de su automática reducción al asesinato. La inclusión de diferentes voces en los procesos de disputa política sobre la sexualidad y afectividad implica para el totalitarismo cristiano una reducción de su poder y de los espacios que divinamente le corresponden. Recuperar intervencionismo católico es recuperar la facultad del control religioso sobre la política, el cual perciben como desaparecido en detrimento general de los valores humanos y la sociedad.

En ese sentido, es papel de la Iglesia interferir sobre todo asunto público y privado, asegurando la presencia de valores cristianos en toda esfera de la vida. Por su parte, a las demás instituciones sociales les corresponde responder a esta cosmovisión y reproducirla, asegurando la permanencia del ciclo de continua legitimación interinstitucional, explicado anteriormente, en la figura 13.

Por otra parte, se ubican también las personas encargadas legales que argumentan desde un punto intermedio la prevalencia de lo religioso sobre lo educativo.

Es un tema complicado de definir. En lo personal considero que la religión puede influir positivamente en la conducta sexual de los jóvenes, pero en la sociedad actual se argumenta de que la iglesia independientemente del credo que seamos, no debe tener una relación directa con la educación sexual (...). Dios creó el sexo y vio que era bueno, pero dentro del matrimonio. Entonces hoy en día ya eso no se aplica, entonces, este... lo que es la sexualidad y el credo, este, no van de la mano porque diay, la gente tiene diferentes formas de pensar y eso hay que... hay que respetarlo – Antonia

Considero importante que si crees en Dios y él quiere lo mejor desde ese enfoque la educación sexual se puede complementar, dejando de lado religiosidad, es que no permiten el acceso a la información, pero no dan criterio para la toma de decisiones -Monse

Ambas Antonia y Monse consideran importante a la religión como parte de la educación sexual. Sin embargo, también reconocen que debe de haber cierta separación entre la religión y la educación estatal, con el fin de permitir el respeto a la libertad de credo y el acceso a información que pueda diferir de los establecidos desde la iglesia. Esto coincide con los estudios de Fuentes (2019) y Duarte (2020), sobre la oposición religiosa a la educación sexual. En ambas investigaciones, se encuentra que la solicitud de contenidos educativos que satisfagan las particularidades de una religión en específico implica sobrepasar la libertad religiosa de las personas, al partir de la suposición de que todas las personas comparten o deberían de responder a la misma religión.

Por su parte, el Estado ha respondido a estas demandas por el respeto a lo religioso desde el reconocimiento legal de la posibilidad de las personas encargadas legales de elegir el tipo de educación sexual que reciban. En el año 2012 la Sala Constitucional declaró la educación sexual como un asunto de objeción de conciencia, permitiendo un respaldo jurídico de la determinación parental sobre lo que consideren digno en los aprendizajes en materia de sexualidad y afectividad hacia sus hijas, hijes e hijos (Arguedas, 2020). De esa manera, se reconoce la existencia de diferentes percepciones sobre educación sexual y la complejidad de asumir una sobre las demás, pese a que no responde a la inquietud principal del moralismo judeocristiano, la amenaza al orden heterosexual por educar a las personas.

Adicionando a este panorama, se suman las personas encargadas legales participantes que perciben el actuar de la religión sobre la educación como un ataque a su libertad. Estas personas indican que no se deberían de enseñar en los centros educativos los “juicios de valor o religiosos en sus intereses personales” (Ale), porque “la religión involucra juicios subjetivos” (Ale). Desde esta manera de comprender la vinculación religiosa con la educación, la religión surge como un ente divisor y una barrera para el acceso a la información:

Yo creo que, vamos a ver, a veces a nivel social y a veces como familia y parte de lo que... de la resistencia que tuvo el Programa en su momento fue que nos quedamos solo con lo que escuchamos, ¿verdad? Porque entonces vino X red social de A mis hijos los educo yo y se acabó, ¿verdad? O... o de esa posición a veces retrógrada, religiosa, ¿verdad? Independientemente de la religión que... que pueda, que yo pueda profesar. Este, y eso genera una barrera o, ¿verdad?, o un choque muy fuerte a la hora de tomar, eh, decisiones y nos... nos falta como familia a veces el poder decir: "Bueno, mirá, es que me están diciendo que los van a incitar a, a X o Y cosa, ¿verdad?", como se dio en su momento, "voy a buscar el programa, lo voy a leer, me voy a acercar a alguien del MEP para saber qué, qué es lo que se está diciendo", pero, pero muchas veces nos quedamos solo con la vox, eh, populi y, y caemos en religiosidades, ¿verdad? -Mariela

Realmente esa parte de formación [la religión] ya es como muy personal y muy familiar y desde la desde las aulas no debería involucrarse, porque indirectamente deja ver el mensaje como de que unas cosas sí van de acuerdo con otras y estas sí están de acuerdo, las otras no y entonces desde ahí empezamos a crear como esos... eh, no sé, como esa resistencia a lo que

nos están enseñando. ¿Por qué? Porque en mi casa dicen que nosotros no somos de esa religión y la profesora sí es de esa religión y entonces ahí hay choques como de intereses y conflictos en ese en ese ámbito. -Ale

Desde estas percepciones, se destaca visualización de la presencia de desinformación mediante el poder ideológico de la religión como productora de conocimiento incuestionable y la resistencia a cualquier conocimiento que se salga del molde de la socialización primaria religiosa. En las percepciones como madres y docentes de Mariela y Ale, los intentos por estrechar la vinculación religión-educación surgen como un reto para su profesión, en cuanto buscan la posibilidad de educar desde la integralidad. Para ellas, la sexualidad y la educación pueden entenderse y gestionarse desde un espacio que se extienda de la religiosidad, calificando la resistencia religiosa a la educación como un choque de conflictos de intereses y como consecuencia directa de la desinformación sobre el Programa EEASI. De ese modo, resaltan una divergencia desde lo que consideran el papel de madres, el papel del Estado y el papel de la religión como tres roles aparte, que pueden funcionar en conjunto sin invadirse o invalidarse el uno sobre el otro.

Ante estas diferentes maneras de comprender los roles correspondientes a cada institución social, se resalta de nuevo la presencia de una pluralidad de percepciones como resultado principal, en evidencia de diferentes maneras de interactuar desde el relacionamiento interinstitucional y en respuesta a la legitimación ideológica que proviene de su vinculación. De esa forma, se procede a responder la pregunta-problema, de acuerdo con los resultados obtenidos.

5.5. Y entonces, ¿qué implican las percepciones emitidas por las personas encargadas legales sobre el Programa, sobre la construcción del sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional?

Para finalizar la presentación de los resultados, a partir de la exploración de las percepciones de las personas encargadas legales sobre el Programa, se encontraron los modos en que implican la construcción social de la sexualidad y afectividad en distintas esferas. Esto permite responder de manera directa a la pregunta-problema que le concede forma a esta investigación, sobre las implicaciones de las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, en el año 2025, sobre la construcción social de sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional.

Entre estas esferas, se ubicaron las comprensiones de la sexualidad construida como un fenómeno social con temporalidad, fines y órdenes particulares, la cual debe de ser controlada en diferentes maneras, en concordancia con el tipo de percepción indicada sobre la educación sexual en general. Lo anterior dado a que las percepciones moralistas constituyen esa temporalidad dentro del orden heterosexual-cisgénero, mientras que la biológica lo legitima en un entendimiento del desarrollo del ser humano por etapas cronológicas que marcan a la sexualidad como un fenómeno de riesgo, por el cual se debe de regular. Por su parte, la integralidad reconoce a la sexualidad y afectividad desde la colaboración institucional, sin limitarse a un orden sexual determinado, sino que situándola en un contexto social educativo destinado a la toma de decisiones.

Con el fin de sintetizar, las percepciones implican modos de comprender a la sexualidad y afectividad humana, a partir del tipo de canalización interinstitucional que consideran adecuado, según la manera en que se percibe a nivel general a la educación sexual y sus contenidos en concreto. Estas comprensiones implican las maneras en que debe de comprenderse y abordarse socialmente la sexualidad y afectividad humana, así como su vivencia individual, como el resultado del actuar institucional en cada persona. Es decir, las percepciones sobre educación sexual no solo implican entender las valoraciones negativas, positivas y/o intermedias de contenidos en específico, sino la construcción de roles sociales organizados alrededor del control de la sexualidad y afectividad humana, comenzando por su intervención en los espacios escolares, familiares y/o religiosos, de acuerdo con la percepción. Esto quiere decir que, como tal, las percepciones estudiadas en esta tesis entrevén la construcción social de otras esferas de la realidad, como los roles parentales y estatales, como el producto de la relación dialéctica entre componente y creador del entorno social, descubierto desde este abordaje construccionista social.

Entendiendo los planteamientos anteriores, se presentan las principales conclusiones que devienen de estos resultados.

CAPÍTULO VI

6. Conclusiones

A nivel general, se concluye que existe la diversidad de percepciones de las personas encargadas estudiadas sobre el Programa de Estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral del Ministerio de Educación Pública (2017), en el año 2025. Para abordar los diferentes objetivos de investigación, se presentan las conclusiones a continuación, separadas por objetivos específicos, un breve apartado respondiendo a la pregunta-problema y, por último, las recomendaciones que surgen de la culminación del proceso de investigación. En seguida, se comienza con las conclusiones del primer objetivo específico.

6.1. Percepciones identificadas sobre los contenidos de educación sexual

Con respecto al primer objetivo, la identificación de percepciones que tienen las personas encargadas legales estudiadas sobre los contenidos del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública (2017), se ubicaron tres principales maneras de percibirlos: desde el biologismo-patologismo, el moralismo y la integralidad.

Desde el biologismo-patologismo, se percibió al sexo como una actividad de riesgo, permeada por sus consecuencias negativas no deseadas, como el contagio de enfermedades de transmisión sexual y el embarazo adolescente. A partir de esta línea de percepción, las personas encargadas legales se encontraron de acuerdo con los contenidos del programa que hacen referencia a los anticonceptivos y la prevención como enfoque central. En ese sentido, la educación sexual debe fungir un rol de advertencia ante el comienzo de la actividad sexual de la persona adolescente,

despojando cualquier contenido que se refiera a la afectividad, el consentimiento y/o placer sexual, ante el miedo de que la educación sexual incite al sexo.

Como manera de comprender a educación sexual, los discursos patologistas-biologistas comparten con el moralismo la justificación del control del cuerpo hacia la prevención del sexo mismo. Desde estas percepciones, el sexo es un fenómeno que temer, basado en una línea del tiempo que se debe de atrasar lo más posible, con el fin de prevenir sus consecuencias, argumentadas desde la objetividad científica.

Por su parte, el moralismo también puede partir desde discursos de la ciencia natural para construir un orden social específico sobre la sexualidad humana, al que debe de responder la educación sexual. En el caso de esta investigación, se encontraron percepciones moralistas sobre el Programa EEASI en aquellas de oposición a sus contenidos, emitidas en conjunto con justificaciones religiosas. Desde estas perspectivas, el programa equivale al libertinaje y desorden moral, en especial por incluir contenidos que referencian a la diversidad sexual. Por lo tanto, si bien comparten con el biologismo-patologismo una latente preocupación por la incitación al deseo sexual por aprender de su existencia y las consecuencias negativas incorporadas a su comprensión de la sexualidad humana, desde el moralismo se comprende que la educación sexual debe basarse en el silencio y la prohibición.

De ese modo, se encontró la presencia de percepciones moralistas sobre los contenidos del Programa EEASI, en los cuales la vida sexual debe de evitarse, en cuanto sus peligros van más allá de los embarazos y enfermedades. En este caso, las personas encargadas legales expresaron preocupaciones sobre el daño del cuerpo-templo, en especial en términos de la pérdida de la

virginidad. Esto introduce a la educación sexual como un fenómeno para canalizar la sexualidad humana hacia el sexo entre un hombre y una mujer, dentro del contexto del matrimonio heterosexual. En consecuencia, se construye a la educación sexual como un enemigo de la esfera privada del hogar, al equipar a las personas estudiantes con contenidos integrales que les concede agencia sobre su cuerpo, sentir y procesos de identidad. Lo anterior resultó inaceptable para las personas encargadas legales que sostienen percepciones moralistas sobre el Programa EEASI, dado que merma su autoridad parental, entendida como total por derecho al ser creadores de vida, sobre la construcción del cuerpo y las identidades sexuales de sus hijas y/o hijos.

Por consiguiente, se comienza con la construcción discursiva de la educación sexual como enemigo y amenaza directa a las instituciones sociales de la familia y la religión. Desde este esquema perceptual, los contenidos del programa son un reflejo directo del malestar que perciben de la sociedad. Desde el nivel político, por su asociación el gobierno del PAC que valoran como gobierno de izquierda, hasta el nivel sociocultural, por ser síntoma de la denominada inclusión forzada que perciben en películas y medios de comunicación. Consecuentemente, la educación sexual integral crea una sociedad de perversidad, así como es síntoma de la misma. Es decir, que los contenidos de educación sexual, al basarse en un marco de respeto de derechos en lugar de la restricción moral a un orden heterosexual y blanco, son un vestigio y causante de maldad e iniquidad en estudiantes.

En contraste con las percepciones moralistas, también se encontró la presencia de percepciones integrales. Desde estas, el énfasis de regresa a la necesidad de una educación que considere las dimensiones afectivas, sociales y emocionales de la sexualidad humana, por lo que estas personas encargadas legales valoraron de manera positiva a los contenidos del Programa de Estudio de

Educación para la Afectividad y Sexualidad (MEP, 2017). Esta se destaca por rescatar los contenidos de educación para la sexualidad en temas de identidades de género y orientaciones sexuales como dimensiones importantes, para el desarrollo integral del estudiantado y su facultad se convirtieron en personas informadas y respetuosas. Similarmente, los contenidos sobre placer, bienestar sexual, autoestima, autoconocimiento y derechos reproductivos y sexuales fueron resaltados como fortalezas del Programa EEASI, así como fueron entendidos como educación relevante para las personas estudiantes.

No obstante, las personas encargadas legales que sostuvieron percepciones integralistas sobre los contenidos del programa, también asumieron posiciones críticas. Estas se refirieron específicamente al contexto de aplicación. Entre ellas, se ubicaron la falta de protagonismo a las voces, necesidades y vivencias de las personas adolescentes, aludiendo a una carencia de su escucha que argumentan como central al proceso educativo sobre la sexualidad y afectividad humana. Además, subrayan el rol que juega el profesorado sobre la aplicación de los contenidos, el cual puede implicar el detrimento de los mismos, cuando estos transfieren juicios discriminativos y omiten contenidos en particular. De ese modo, las personas encargadas legales que valoran de manera positiva los contenidos del programa igualmente consideran los desafíos de su aplicación, como parte del filtro para percibir la educación sexual del país.

Para sintetizar, a partir de la investigación se identificaron la presencia de percepciones moralistas, biologists-patologistas e integralistas para comprender al Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad (MEP, 2017). Estas distinguen una diversidad de maneras de entender el papel que debe de jugar la educación sexual, en relación con el control y/o

direccionamiento del cuerpo de las personas jóvenes, así como visibilizan las diferencias en la comprensión de la sexualidad humana, la cual se abordó a profundidad, desde el segundo objetivo específico, como se explica a continuación.

6.2. Sobre la interpretación de las maneras en que las personas encargadas legales comprenden la sexualidad y la afectividad

Para abordar el segundo objetivo específico, se interpretaron las concepciones que las personas encargadas legales estudiadas tienen sobre la sexualidad y afectividad humana, a partir de las percepciones que emitieron sobre la educación sexual estatal. De este abordaje se encontraron tres ejes de comprensión en específico, la temporalidad de la sexualidad humana, la construcción de dos géneros y la de un orden heterosexual, los cuales pueden ser amenazados o socializados mediante la educación sexual, según el tipo de educación desarrollada.

Desde las constantes preocupaciones por la adecuación de los contenidos del Programa EEASI a la edad del estudiantado, las personas encargadas legales construyen a la persona adolescente como un sujeto inocente y naturalmente asexual. En sus expresiones sobre la falta de madurez y el interés sexual en la persona adolescente, se construye a la sexualidad como un fenómeno social y temporal, con un inicio particular a partir de la socialización del deseo sexual. A partir de sus percepciones, se reconoce de manera implícita la dimensión social de la construcción de cuerpos sexuados, siendo su preocupación la sexualización previa de lo debido de las personas adolescentes. Se comprende a la persona adolescente como población en riesgo a la sexualización y en instancias moralistas, el despertar de un morbo y la homosexualización. De ese modo, la persona adolescente solo tiene deseo

sexual cuando se le enseña que es una posibilidad y el deber de la educación sexual es canalizar este deseo a su temporalidad de comienzo adecuada y al orden heterosexual en específico.

Por su parte, las percepciones sobre educación sexual de las personas encargadas legales también devienen la manera en qué construyen el binarismo de género, como dimensión de suma relevancia para la sexualidad humana. Al hablar sobre la necesidad de separar los contenidos de educación sexual destinados para hombres, de aquellos destinados a mujeres, se argumentó la existencia de una diferencia natural entre ambos, al ser la mujer emotiva y romántica, en contraste al enfoque corpóreo y sexual del hombre. Además, el miedo por despertar el morbo se expresaba con mayor fuerza al referirse a la mujer, siendo construida como un sujeto con mayor inocencia sexual innata, la cual debe de protegerse.

Lo anterior, sumado a la indicación de que los hombres deben de recibir contenidos biológicos-preventivos, mientras que las mujeres deben aprender sobre las responsabilidades de la maternidad, contribuye a la construcción del binarismo de género en un orden heterosexual. Desde estas percepciones, la sexualidad humana comprende la interacción entre las mujeres y hombres cisgénero, como entes naturalmente diferenciados en su disposición y actitudes frente a la sexualidad, alimentando esta construcción social de su división y comportamiento sexual jerárquico, por la pasividad femenina y corporalidad masculina. De ese modo, se concibe al género como fenómeno esencial para la sexualidad heterosexual y proceso identitario que se debe de alcanzar y mantener, mediante su atención en espacios de educación sexual.

Lo previamente expuesto se vincula con la construcción del orden heterosexual, comprendido por el análisis de las percepciones moralistas sobre los contenidos educativos que reconozcan la

existencia de diversidad en la sexualidad humana. Pese a la escasa referencia directa en los contenidos del Programa EEASI, la existencia de una única o posible referencia es vista como un exceso por parte del Estado, dado que estas personas encargadas legales entienden que la sexualidad humana es y debe de ser siempre heterosexual, al haber reificado el orden heterosexual como la totalidad del orden social. La existencia de personas que trasgredan la cisheteronormatividad y la posibilidad de ser mencionados en clases ante sus hijas e hijos es encontrada con resistencia y agresión verbal, al ser una amenaza a la canalización heterosexual de la juventud y el orden social mismo. Esta existencia es comparada con enfermedades mentales, objetos y animales porque en última instancia, se pueden deslegitimar despojándoles de toda concepción de humanidad. De ese modo, el ser heterosexual es lo que determina el ser una persona y merecer un trato como tal.

No obstante, también se encontraron percepciones desde la integralidad. Estas comprenden que la sexualidad y afectividad humana es diversa y entienden a la educación sexual que lo aborde como un fenómeno social relevante para la construcción de sociedades de respeto. En consecuencia, desde tanto las interpretaciones moralistas-biologistas, como las integralistas de la sexualidad humana, se entrevió que esta se gesta y se interpreta desde la vinculación interinstitucional, abordada desde el siguiente y último eje de análisis.

6.3. La comprensión de la vinculación de los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión con la construcción de percepciones sobre la educación estatal para sexualidad y afectividad

La educación sexual como fenómeno social y desde el direccionamiento construccionista social del objeto de estudio, funciona desde la vinculación y mutua legitimación entre las

instituciones sociales de la familia, la educación-Estado y la religión. A modo de síntesis, la educación se apoya en la formación para la familia para legitimar su actuar en el control del cuerpo y sentir desde la sexualidad y afectividad humana o, en otras palabras, el hacer público lo privado. De manera simultánea, la religión, en este contexto el cristianismo, se respalda en el recurso discursivo de la defensa de la familia heterosexual y sus intereses para injerir sobre la educación estatal, mientras que la familia emplea este mismo recurso para solicitar la correspondencia entre valores cristianos y la educación estatal, sobre la cual puede opinar sobre las bases del derecho natural que poseen como creadores de vida y el sujeto de la unidad social familiar.

Desde el nivel de la relación entre roles parentales y el papel de la educación estatal, se encontraron tanto tensiones como la búsqueda de colaboración, a partir de las percepciones de las personas encargadas legales estudiadas sobre la educación sexual estatal. En el eje de las tensiones, algunas personas encargadas legales ubicaron a las madres y los padres como la única fuente de la que debería provenir la educación sexual, en contraste a otras que sumaron a líderes religiosos y otras a personal docente y médico. Las personas que se resaltaron a sí mismas como la única fuente que deberían de tener las personas jóvenes sobre la educación sexual, argumentan la información del hogar como más verídica y pura en valores, construyendo una división discursiva entre el rol que le corresponde al Estado, frente al rol de la familia.

Esta división se gestó desde el alineamiento entre la familia y la religión, al basarse en percepciones moralistas que ubican al Estado como un conspirador en contra de la familia heterosexual y la heterosexualidad misma. De ese modo, también se percibe en el rol parental un deber de controlar el cuerpo y sentir de las personas adolescentes, en aras de mantener el orden

heterosexual y la socialización de la religiosidad. No obstante, también se encontraron percepciones que plantean a la educación como un fenómeno que comprende la colaboración entre personas encargadas legales y el Estado, entendiendo los roles paternos y maternos como guías hacia la toma de decisiones informada y basada en principios, en lugar del control total del accionar de la persona joven y la recepción de información que moldee su percepción del mundo social, fuera de la heteronormatividad restrictiva.

Desde estas percepciones, se comprende que la educación sexual implica mecanismos de relacionamiento interinstitucional, sin embargo, difirieron los grados en que consideran que deben desarrollarse. Desde la totalidad, hasta la colaboración, los roles atribuidos a cada institución cumplen un rol central para comprender la manera en que se percibe la educación sexual y la sexualidad humana como consecuencia.

Asimismo, cabe mencionar que la vinculación familia-religión se encontró en muestra del contexto religioso y político en que se percibe a la educación sexual, a partir de su construcción como fenómeno de interés gubernamental en respuesta u oposición de las autoridades cristianas. A partir de su comprensión de la sexualidad desde esquemas explícita o implícitamente cristianos, así como su emisión directa al deseo y/o necesidad de mayor intervención institucional religiosa sobre los contenidos educativos sobre sexualidad y afectividad, estas personas encargadas legales encuentran insuficiente el intervencionismo religioso y comprenden el rol de la religión como uno de incidencia total sobre la educación y la construcción del cuerpo y el sentir humano, en derecho natural del dios cristiano como creador divino y fuente original del ser humano, incluyendo su sentir

sexual. Esto se dio hasta el punto de preferir el regreso de un rol más explícito por parte de la Iglesia Católica, a pesar de ser argumentado por una persona evangélica.

Sin embargo, manteniendo el punto de diversidad de percepciones en las demás dimensiones, las personas encargadas legales también argumentaron desde puntos intermedios sobre la prevalencia de lo religioso, así como la preferencia a la laicidad. Desde ambas percepciones, el rol de la institución social de la religión es entendido como relevante para el contexto sociocultural de personas en particular, pero no como un ente totalizador que merece definir los contenidos como tal. Esto en especial para las personas encargadas legales que consideran la injerencia religiosa como la presencia de juicios de valor subjetivos y en instancias la desinformación, por lo que puede obstaculizar el contexto de aplicación del programa, al estar destinado a personas de diferentes religiones y en su conceptualización, fuera del contexto religioso.

En consecuencia y respuesta al tercer objetivo específico, las percepciones sobre educación sexual se vincularon con los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión en la medida en que se elaboran desde su conceptualización ya sea desde una totalidad integradora, la colaboración y/o la búsqueda o construcción discursiva de una necesidad o existencia de separación institucional, por diferentes motivos, como se explicó con anterioridad.

6.4. Respondiendo a la pregunta-problema: Implicaciones de las percepciones emitidas por las personas encargadas legales sobre el Programa EEASI, sobre la construcción del sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional

El objetivo general de la presente tesis fue el de analizar las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José y Heredia sobre

el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en el año 2025. Este fue canalizado en la pregunta-problema: ¿qué implican las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, en el año 2025 sobre la construcción social de sentido sobre la sexualidad y afectividad, en su contexto interinstitucional?

Como se abordó a lo largo de la tesis, las percepciones que indicaron sobre el Programa EEASI implican también la construcción social de la sexualidad y afectividad desde dimensiones en específico. A nivel general, implicó la sexualidad como una dimensión temporal a controlar y canalizar, desde la institucionalidad de la familia o en vinculación con la institución religiosa y/o educativa-estatal. Desde las disposiciones moralistas, entrevió la construcción de la sexualidad y afectividad como fenómenos que dan forma al orden heterosexual-cisgénero, siendo la heterosexualidad la única manera de vivir la sexualidad, de lo contrario se amenaza al orden social mismo y el concepto de humanidad. Desde la integralidad, se implica a la educación sexual y, por ende, la regulación de la sexualidad y afectividad, desde la colaboración institucional, sin referirse a un orden sexual en concreto, sino el basarse en tomas de decisiones informadas y la existencia de diferentes maneras de vivir y sentir la sexualidad.

En síntesis, las percepciones implican distintas maneras de comprender a la sexualidad y afectividad humana, así como el cómo deben de comprenderse, vivirse y abordarse, desde la institucionalidad. La respuesta a esta pregunta le concede relevancia al objeto de estudio, en cuantos estas percepciones y construcciones sociales de la sexualidad y afectividad humana involucran la

construcción del sentido de la persona adolescente misma, el cómo debe de comprender los roles parentales y el cómo debe de asumir su sexualidad y la sexualización de su cuerpo. Por lo tanto, estas percepciones implican la construcción social de diferentes esferas de la realidad social, la sexualidad, la afectividad, la adolescencia, la maternidad-paternidad y los roles que las instituciones educativas-estatales y religiosas deben de ejercer alrededor, por y para estas concepciones. Lo anterior desde la interacción dialéctica entre la construcción social de la realidad desde la percepción y la condición de constructo social que las personas encarnan en los roles sociales y reproducción de la institucionalidad.

6.5. Recomendaciones

A partir de la realización de esta investigación, sus conclusiones y limitaciones, se extienden las siguientes recomendaciones, con el fin de facilitar que los resultados puedan llegar a tener alguna incidencia social. Estas recomendaciones se dirigen a tres sectores en específico, al Ministerio de Educación Pública, a las personas encargadas legales y a personas interesadas en continuar la línea investigativa.

Al Ministerio de Educación Pública se le recomienda:

- Integrar a personas encargadas legales en sus procesos de planificación de los contenidos, a través de la realización de diagnósticos sobre las concepciones y conocimientos acerca de la educación sexual. Asimismo, se les puede aplicar pruebas piloto y comunicar avances de los contenidos, con el fin de evitar la generación de un clima de incertidumbre y espera.

- Emitir consultas públicas sobre los contenidos, cuyos resultados sean socializados a la población docente y parental, a modo de prever posibles desafíos y planificar su abordaje desde la vinculación interinstitucional social.

- Organizar espacios de conversación entre los diferentes actores sociales, incluidas las personas adolescentes, con la meta de afrontar el adultocentrismo en las discusiones, las necesidades de la población objetivo y la preocupación por la escucha de las diversas voces implicadas.

- Implementar espacios de explicación de los contenidos en todos los centros educativos, con el fin de disminuir la desinformación que pueda existir sobre los programas educativos en medios de comunicación y que las personas encargadas legales puedan tener espacios designados a evacuar sus dudas, así como expresar sus inquietudes.

- Velar por el asesoramiento y capacitación constante del personal docente a cargo de impartir los programas de educación sexual en el futuro.

- Aplicar mecanismos de evaluación sobre la aplicación de los programas, con el fin de comprender su contexto, desafíos, sus resultados iniciales y el impacto sobre la población estudiantil.

- Socializar los resultados visualizados de los programas de educación sexual, a manera de centralizar la narrativa hacia sus ventajas.

- Capacitar al personal docente encargado de brindar los programas de educación sexual y/o asegurar que se trate de personal especializado, destinado a

impartir las clases de educación sexual. En el primer caso, podrían desarrollarse espacios de enseñanza, seguido de evaluaciones del conocimiento y las percepciones del personal docente sobre la educación sexual, con el fin de velar por la adecuada impartición de los contenidos planificados y el mantenimiento de su perspectiva integral. En el segundo caso, podría darse brindando a personas profesionales especializadas en educación sexual, externas al personal docente de los colegios de ser necesario, espacios destinados a la educación sexual del estudiantado, ya sea mediante clases regulares, charlas y/o talleres.

A las personas encargadas legales de estudiantes de colegios públicos:

- Buscar la mayor diversidad de fuentes de información sobre los programas de educación sexual, especialmente dirigiéndose hacia la fuente misma, la malla curricular o el Ministerio de Educación Pública, ante dudas o inquietudes.
- Verificar la información recibida en medios de comunicación, redes y espacios sociales, con el fin de asegurar la veracidad de lo indicado sobre los contenidos que reciben las personas estudiantes.
- Escuchar las necesidades y dudas de las personas estudiantes, entendiendo que la educación sexual no implica la separación entre Estado y familia, sino la continuación de los aprendizajes adquiridos en cada espacio social en que participa el estudiantado. Como personas encargadas legales, tienen la facultad de entender el contexto individual de la persona estudiante y la posibilidad de abordar necesidades de conocimiento o preguntas que son específicas al caso de la persona joven.

- Apoyarse sobre los diferentes actores sociales, entendiéndolos como partes de un todo y una comunidad. Es decir, la existencia de un programa educativo no implica imposición, cuando se aborda la educación y enseñanza desde la interacción de cada actor social, como la familia, centro de enseñanza y otras instituciones que consideren pertinentes.

- Continuar participando en espacios que permitan la escucha de sus voces, sean estas representadas en medios de comunicación o no.

- Mantener una educación continua sobre los temas en revisión por parte del estudiantado, así como las necesidades y motivos detrás de los contenidos planificados en los programas de educación sexual integral, como la prevención de violencia sexual. Esto con el propósito de que los procesos de diálogo y discusión sobre la educación sexual del país ocurran desde el conocimiento de los contenidos y las experiencias del estudiantado.

Y a futuras personas investigadoras:

- Considerar otras dimensiones que inciden sobre la construcción de percepciones, como la ubicación socioeconómica y la profesión, entre otras.

- Ampliar sobre la presencia de desinformación sobre la educación sexual, como el enfoque central de la investigación. Esto debido a que el enfoque de la presente investigación fue la exploración de las percepciones existentes y sus implicaciones como construcciones sociales de la realidad, dando lugar a

investigaciones más descriptivas sobre la desinformación presente sobre los programas y la posibilidad de realizar diagnósticos sociales.

- Abordar otras voces que forman parte del fenómeno social de la educación sexual, en especial a la población estudiantil. Como lo mencionan algunas personas encargadas legales participantes, es necesario atender a sus necesidades, por lo que queda el espacio para el estudio de la percepción de las personas estudiantes, así como el personal docente.

- Buscar mayor apoyo en el rastreo de población de estudio, como las personas encargadas legales, ante las complicaciones de tiempo, disposición y horarios, dado que esta fue la mayor limitante de la presente investigación.

- Aplicar este tipo de investigaciones a contextos más amplios, con el objetivo de conocer el estado de las percepciones generales a nivel país, regional o poblacional en específico.

- Trabajar en conjunto con instituciones estatales para alcanzar que las investigaciones puedan culminar en política pública que comprenda la diversidad de voces presentes y posibles herramientas para el manejo de la resistencia, así como la división discursiva entre el Estado-familia.

- Aplicar diferentes miradas teóricas y estrategias metodológicas que enriquezcan la investigación.

- Continuar persiguiendo sus pasiones de estudio y comprensión de la realidad, aun cuando encuentren dificultades en el camino.

Referencias

- Acosta Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Acuña, M. (2022). Población LGBTIQ+ en Costa Rica: avances en derechos (nacionales e institucionales) y prospectivas para las universidades. *Cambios Y Permanencias*, 13(2), 1–28. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/13867>
- Althusser, L. (1981). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Editorial Quinto Sol.
- Alvarado, A. (2020) *Principales retos de la educación afectivo-sexual en los adolescentes de Costa Rica en el siglo XXI. Aproximación teórica y práctica* [Tesis de maestría, Universidad de Navarra]. DADUN, Depósito académico digital Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/59448>
- Álvarez, E. (2024). Modelos de gestión de la diversidad en América Latina y el Caribe: impacto en la persistencia de la desigualdad y discriminación hacia la población afrodescendiente. *MLS Law and International Politics*, 3(1). <https://doi.org/10.58747/mlslip.v3i1.2634>
- Angulo, Y. (11 de febrero de 2025). Familias LGTBIQ+ presentan amparos contra el MEP para protegerse ante violencia y bullying. *El Mundo Cr.* <https://elmundo.cr/costa-rica/familias-lgtbiq-presentan-amparos-contra-el-mep-para-protegerse-ante-violencia-y-bullying/>
- Angulo, Y. (2023). Paulo Segura presenta proyecto para eliminar la ideología de género de todas las políticas públicas. *El Mundo cr.* <https://elmundo.cr/costa-rica/Paulo-segura-presenta-proyecto-para-eliminar-la-ideologia-de-genero-de-todas-las-politicas-publicas/>

- Angulo, Y. (29 de enero de 2025). Leonardo Garnier califica de cinismo y perversidad de Chaves eliminar programas de educación sexual. *El Mundo Cr.* https://elmundo.cr/costa-rica/leonardo-garnier-califica-de-cinismo-y-perversidad-de-chaves-eliminar-programas-de-educacion-sexual/#google_vignette
- Arguedas, G. (2020). *Políticas antigénero en América Latina: Costa Rica - Ideología de género: la herramienta retórica del conservadurismo religioso en la contienda política y cultural. Una descripción del caso costarricense.* Observatorio de Sexualidad y Política. <http://repositorio.ucr.ac.cr/handle/10669/80630>
- Arias Salas, P. (2024). Conocimientos del Programa de Sexualidad y Afectividad del estudiantado de nuevo ingreso de la Universidad de Costa Rica (Occidente). *Revista Educación*, 48(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53999>
- Arias, C. (2006) Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizontes Pedagógicos*, 8(1), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907017>
- Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Proyecto de Ley. Expediente 23857. Eliminación de la ideología de género en las políticas públicas dirigidas a niños, niñas y adolescentes. <https://www.analiticaconsultores.net/wp-content/uploads/2023/08/23857.pdf>
- Asernault, M. y Hernández, D. (2023). ¿Qué funciona para prevenir la violencia sexual y el acoso en la escuela? [Informe]. Red Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-CLADE. <https://redclade.org/wp-content/uploads/INFORME-FINAL-ESTRATEGIAS-PARA-PREVENIR.pdf>

- Badilla, L., Carvajal, L., García, V., Solís, D., Ugalde, T., Zamora, K., y Solórzano, J. (2018). Abordaje educativo de la sexualidad en estudiantes con discapacidad intelectual en una institución de educación secundaria costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 116-146. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34400>
- Baez, J., y González del Cerro, C. (1). (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IIICE*, (38), 7-24. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3458>
- Báez, M. (2015). La transexualidad desde la mirada de la sociología del cuerpo. *Salus*, 19(Supl. Supl), 34-40. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-71382015000400007&lng=es&tlng=es.
- Baumann. Z. (2001). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/En-busca-de-la-pol%C3%ADtica.pdf>
- Bello, A. (2021). El giro a la derecha en América Latina. La crueldad y el gobierno de los cuerpos- Otros en la etapa neoliberal del capital. *Estudios Políticos*, (60), 118-143. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n60a06>
- Berger, P y Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Amorroutu.
- Berger, P. (2007). *Introducción a la sociología: La perspectiva sociológica: el hombre en la sociedad*. Editorial Limusa.
- Blanco, L. (2017). *Barreras en el abordaje de la educación para la sexualidad de la comunidad "padres, estudiantes y maestros" de los grados décimo y undécimo de una institución*

- educativa oficial del sector rural en el municipio de Guaca Santander* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2708>.
- Borisonik, D. (2021). *Educación sexual integral ¿diversa disidente?: análisis de los contenidos curriculares y materiales escritos de educación sexual integral para nivel primario del Programa Nacional de ESI y el Consejo Federal de Educación de Argentina desde un enfoque de diversidad sexual, entre los años 2008-2015* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18091>
- Brenes, A. (1989). Preferencias en educación sexual familiar en una submuestra de estudiantes costarricenses de cuarto ciclo. *Revista ABRA*, 9(11-12), 151-172. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4544>
- Brenes, M. (2020). El sujeto sexual en la niñez y la adolescencia: su estudio a partir de las manifestaciones públicas relacionadas con los Programas de Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública en Costa Rica. *Trabajo Social*, 22(2), 147–163. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n2.81920>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Campos, H. (2021a). La educación media como espacio de disputa La deconstrucción del discurso sobre la sexualidad en Costa Rica, 1960-2018. *Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos*, 37(69), 89-124. <https://doi.org/10.15359/tdna.37-69.5>

- Campos, H. (2021b). Sociedad y oficialismo: la crispación del discurso oficial sobre sexualidad del Ministerio de Educación Pública, Costa Rica, 1960-2011. *Temas De Nuestra América Revista De Estudios Latinoamericanos*, 36(68), 61-86. <https://doi.org/10.15359/tdna.36-68.5>
- Carballo, S. (2002). Educación de la expresión de la sexualidad humana. *Revista Educación*, 26(1), 29-46. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026104.pdf>
- Carmona, K. (2021). La violencia contra las mujeres trans en los espacios públicos: Entre el acoso sexual y la transfobia. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 32(1). <https://doi.org/10.15359/rldh.32-1.1>
- Carvajal, V. y Ruiz, S. (2016). Escuela Normal de Costa Rica: Historia y legado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 433-450. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.21>
- Castro, K. (2018). Municipalidades se oponen a guías del MEP pese a retos en sexualidad. *Crhoy*. <https://www.crhoy.com/nacionales/municipalidades-se-oponen-a-guias-del-mep-pese-a-retos-en-sexualidad/>
- Cataño, M. (2021). Placer y cuerpo femenino: discursos en el contexto de la educación sexual institucionalizada en Medellín. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, (37), 2-21. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Cavazotti, D. (2021). México, Guatemala y Costa Rica: educación sexual en los países con altas tasas de bullying en Latinoamérica. *Cadernos Do Aplicação*, 34(2), 413-426. <https://doi.org/10.22456/2595-4377.110461>

Cerdas, M. (2018). *Configuraciones de la protesta social en el 2017. Informe Estado de la Nación en Desarrollo Sostenible 2018*. Estado de la Nación.
<https://hdl.handle.net/20.500.12337/2965>

Cevallos, A. y Jerves, E. (2014). ¿Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 91-110.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000300006&lng=en&tlng=en.

Condega, X. (2 de febrero de 2025). SEC denuncia desinformación del Gobierno sobre educación en afectividad y sexualidad integral. *El Mundo Cr.* <https://elmundo.cr/costa-rica/sec-denuncia-desinformacion-del-gobierno-sobre-educacion-en-afectividad-y-sexualidad-integral/>

Condega, X. (24 de enero de 2025). Frente Amplio presentará recurso de amparo ante eliminación de programas de educación sexual. *El Mundo Cr.* <https://elmundo.cr/costa-rica/frente-amplio-presentara-recurso-de-amparo-ante-eliminacion-de-programas-de-educacion-sexual/>

Conejo, M., López, M. y Chacón, L. (2014). Cogniciones, conductas y consecuencias emocionales de las prácticas sexuales ocasionales en adolescentes de educación diversificada del Liceo de Moravia. *Revista Humanitas*, 11(11), 77-98.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4866921>

Conferencia Episcopal de Costa Rica. (25 de enero de 2025). Mensaje de respaldo a la decisión de la Ministra de Educación sobre la readecuación de los programas de formación sexual.

Oficina de Comunicación y Prensa. <https://www.iglesiacr.org/mensaje-de-respaldo-a-la-decision-de-la-ministra-de-educacion-sobre-la-readecuacion-de-los-programas-de-formacion-sexual/>

Constitución Política de Costa Rica [Const]. Art. 75. 8 de noviembre de 1949 (Costa Rica).

Cordero, C. (2012). Familia y heteronormatividad: Acontecimientos históricos y la doctrina sexual de la iglesia católica en Costa Rica. *Anuario De Estudios Centroamericanos*, 38(1), 305-328. <http://www.jstor.org/stable/43871201>

Cordero, M. (2018). Padres y activistas bloquearon acceso de niños a educación pública Interpretación religiosa de programas sobre sexualidad empañó inicio de clases. *Seminario Universidad*. <https://semanariouniversidad.com/pais/interpretacion-religiosa-programas-sexualidad-empano-inicio-clases/>

De La Peña, M. y Pérez, S. (2020). *Reconstrucción histórica de la educación para la sexualidad en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (1990-2018)* [Tesis de grado, Universidad de Costa Rica]. Repositorio SIBDI. <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/17811>

De la Roche, M., Valencia, A. y Apraez, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Revista Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>

Díaz, J. (2022). Educación sexual en aulas: la laicidad como práctica. *Revista mexicana de sociología*, 84(2), 447-475. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.2.60284>

- Díaz, J., Mora, S., Fajardo, J., Fuente, L., Rojas, A., Pineda, A., y Amando, J. (2019). *Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas* [Informe]. Repositorio Académico Institucional, Universidad Nacional, Costa Rica. <https://repositorio.una.ac.cr/items/7d01c0a8-afb8-4558-8a93-b500721af5a2>
- Duarte, H. (2020). Libertad religiosa ¿Licencia para discriminar?. En A, Carvajal (Coordinador), *Diversidad sexual: Democracia y Ciudadanía* (p. 334-364). Ediciones Guayacán. https://drive.google.com/file/d/1WaLJY_0cef1Jhpum1vLy9T4_WtfxCub7/view
- Esquivel, J. y Alonso, J. (2015). Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la “muerte digna” en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana*, 21(2), 85-110. <https://www.scielo.br/j/sess/a/Sz9HBz4XrzZxM7kvrGLfV7C/?format=html>
- Estado de la Nación. (2023). Capítulo 4: Desigualdades por género en primaria y secundaria [2023]. En: *Noveno Informe Estado de la Educación [2023]*, p.211-252 Programa Estado de la Nación. https://estadonacion.or.cr/capitulo/?doc=IEE2023_cap4
- Fernández, O. y Hurtado, N. (2010). *Revisión de la política y los programas estatales de educación sexual para adolescentes en la ciudad de Santiago: las JOCAS y el Programa hacia una sexualidad responsable 1992-2002* [Tesis de grado, Universidad Academia Humanismo Cristiano]. <https://bibliotecadigital.academia.cl/items/f510e11c-fc81-47cc-8ae7-94dc1ac10af1>
- Foucault, M. (1998). *La hipótesis represiva. Historia de la sexualidad, La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/681-4.pdf>

- Friedman, A. (2011). Toward a Sociology of Perception: Sight, Sex, and Gender. *Cultural Sociology*, 5(2), 187-206. <https://doi.org/10.1177/1749975511400696>
- Fuentes, L. (2019). Politización evangélica en Costa Rica en torno a la agenda “provida”: ¿Obra y gracia del Espíritu Santo?. *Revista Rupturas*, 9(1), 82-103. <https://dx.doi.org/10.22458/rr.v9i1.2230>
- Gamboa, M. (2020). La civilización de los cuerpos: las pedagogías sexuales y de género en la educación primaria costarricense. *Revista Ciencias sociales*, 169 (3), 17-26. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/153/15365453002/index.html>
- Garbagnoli, S. (2016). Against the Heresy of Immanence: Vatican’s ‘Gender’ as a New Rhetorical Device Against the Denaturalization of the Sexual Order. *Religion and Gender*, 6(2), 187-204. <https://doi.org/10.18352/rg.10156>
- González, F. (2022). El camino comprensivo en la investigación educativa: Reflexiones dentro de la fenomenología hermenéutica. *Revista Franz Tamayo*, 4(10), 100-118. <https://www.redalyc.org/pdf/7605/760579087008.pdf>
- Gutiérrez, B. (2008). *Opinión de la población de 18 años y más sobre la educación sexual en Costa Rica* (Informe). Instituto de estudios en Población. <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/7352/16-PercepcionesHaciaLaEducacionSexualEnCostaRica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, T. (23 de enero de 2025). Programas de educación sexual no serán eliminados en los colegios aclara el Ministerio de Educación. *La República*.

<https://www.larepublica.net/noticia/programas-de-educacion-sexual-no-seran-eliminados-en-los-colegios-aclara-el-ministerio-de-educacion>

Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales.

Gestionar: *Revista De Empresa Y Gobierno*, 1(4), 19-31.

<https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>

Haase, M., Mata, S., Canales, J., Bonilla, J., Pawlowski, J., Solorzano, J., Gutiérrez, S., Aguilar, R.,

Ayon, A., Muñoz, A., Gómez, G., y Vallejo, L. (2019). Escala de Percepciones de Madres y Padres Respecto a la Educación Sexual en Costa Rica. *PsicoInnova*, 2(2), 57-83.

<https://doi.org/10.54376/psicoinnova.v2i2.22>

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en*

educación médica, 2(5), 55-60.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-

[50572013000100009&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es)

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. ESUP.

Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo

de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>

Jessop, B. (2014). El Estado y el poder. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 19(66), 19-35.

<https://www.redalyc.org/pdf/279/27937089004.pdf>

- Jiménez, J. (2019). *Regímenes de normalidad: Procesos de construcción y regulación de la heterosexualidad en Costa Rica (1968-2002)* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kérwá. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/79919>
- Jiménez, J. (2021). Los métodos de la educación sexual en Costa Rica: Normalidad sexual, Guerra Fría e institucionalización (1968-1970). *Revista de Historia*, 84(2), 46-65. <https://doi.org/10.15359/rh.84.4>
- León, G., Bolaños, G., Campos, J. y Mejías, F. (2013). Percepción de una muestra de educandos y docentes sobre la implementación del programa educación para la afectividad y la sexualidad integral. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 145-165. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582013000200010&lng=en&tlng=es.
- Lösch, S., Rambo, C. A. y Ferreira, J. de L. La investigación exploratoria en el enfoque cualitativo en educación. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação, Araraquara*, 18 (0). <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>
- Manzano, D. y Jerves, E. (2018). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Mayone, J. (1989). La educación sexual: ¿qué opinan los estudiantes, los profesores y los padres de familia?. *Revista ABRA*, 9(11-12), 251-263. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4564>

- Mella, E y Rebolledo, E. (2020). Factores que influyen en la implementación de una política pública de educación sexual integral: casos Chile y Costa Rica. *Revista chilena de derecho y ciencia política*, 11 (1), 10-35. <https://portalrevistas.uct.cl/index.php/RDCP/article/view/2200>
- Ministerio de Educación Pública. (1985). *Guía Didáctica en Sexualidad y Vida Familiar 9º Tercer Ciclo*. FNUAP-MEP-UNESCO
- Ministerio de Educación Pública. (2017). *Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral*. Ministerio de Educación Pública de la República de Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/afectividad-sexualidad-diversificada.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2018). *Protocolo de atención del bullying contra población estudiantil LGTB inserta en los centros educativos del Ministerio de Educación Pública*. Ministerio de Educación Pública de la República de Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/atencion-bullying-contra-poblacion-lgtb.pdf>
- Molina, D., Torrivilla, I. y Sánchez, Y. (2011). Significado de la educación sexual en un contexto de diversidad de Venezuela. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 415-444. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/882/Art_23_543.pdf?sequence=1
- Molina, I. (2019). Deliciosas tempestades: Las mujeres y la educación sexual en Costa Rica entre las décadas de 1920 y 1960. *Descentrada Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.24215/25457284e066>

- Montero V, Adela. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista médica de Chile*, 139(10), 1249-1252. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001>
- Montero, L., Valverde, P., Dois, A., Bicocca, M. y Domínguez, C. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 20(3), 343-363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>
- Montes de Oca, L. B., Meneses, M., Amaro, M., Bárcenas, K., Palacios, R., Palma, F., Pozo, S. del, Rodríguez, S., Elisa, G., Pérez, T., Moncrieff, H., Galhardi, A. y Giglia, A. (2024). *Entre lo ordinario y lo extraordinario: estrategias metodológicas para la investigación social cualitativa*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. <https://ru.iis.sociales.unam.mx/>
- Mora, S. (2022). A mis hijos los educo yo: Reflexiones en torno a una manifestación política conservadora en Costa Rica. *Revista Rupturas*, 12(1), 1-26. <https://repositorio.iis.ucr.ac.cr/handle/123456789/888>
- Moreno, S., y Santibáñez, M. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Muñoz, V y Ulate, C. (2012). *El derecho humano a la educación para la afectividad y la sexualidad integral: contribuciones para una reforma educativa necesaria*. Instituto de Estudios de la Mujer, Universidad Nacional Costa Rica. https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/2866/recurso_955.pdf?sequence=1

- Oficina de la Primera Dama, Consejo Interinstitucional de Atención a la Madre Adolescente. Instituto Nacional de Mujeres. (1999). *Amor joven y Construyendo Oportunidades*. Imprenta Nacional
- Pérez, W. (2020). Acogen recurso de amparo en contra del MEP por «adoctrinamiento LGTBI» en clases de Educación Sexual. *El Mundo CR*. <https://www.elmundo.cr/costa-rica/acogen-recurso-de-amparo-en-contra-del-mep-por-adoctrinamiento-lgtbi-en-clases-de-educacion-sexual/>
- Pignataro, A, y Treminio, I. (2019). Reto económico, valores y religión en las elecciones nacionales de Costa Rica 2018. *Revista de ciencia política (Santiago)*, 39(2), 239-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2019000200239>
- Porras, S. (23 de agosto, 2017). *¡A mis hijos los educo yo!*. Enfoque a la familia Costa Rica. <https://www.enfoquealafamilia.com/crianza/a-mis-hijos-los-educo-yo/>
- Preinfalk, M. (2022). Educación sexual en Costa Rica. Tensiones y avances en las primeras décadas del siglo XXI. *Revista Estudios* 2(45), 1-17. <https://doi.org/10.15517/re.v0i45.53327>
- Presidencia de la República. (29 de enero de 2025) En Vivo I Conferencia de prensa semanal del Presidente de la República, 29 de enero 2025. https://www.youtube.com/watch?v=0Hy_ISdM2xU
- Profesionales contra la Ideología de Género CR. (12 de mayo de 2024). *Se nace hembra o varón. El querer ser lo contrario es una decisión, no genética*. [Descripción de texto de imagen]. [Publicación]. Facebook. <https://www.facebook.com/contraigcr/>

- Quesada, C. (2011). Familia y heteronormatividad: Acontecimientos históricos y la doctrina sexual de la iglesia católica en Costa Rica. *Anuario De Estudios Centroamericanos*, 38(1), 305-328. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/1916>
- Quesada, J. (29 de Enero 2025). MEP sustituye programas de Sexualidad y Afectividad cuyo enfoque era el erotismo. *Ministerio de Educación Pública*. <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-sustituye-programas-sexualidad-afectividad-cuyo-enfoque-era-erotismo>
- Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista FiloVale UIS*, 18(1), 129-150. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019006>
- Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos Focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878893>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, V. y Marín, K. (2000). *La educación de la sexualidad humana en Costa Rica: Un análisis de contenido de las guías del Ministerio de Educación Pública*. [Tesis de grado, Universidad de Costa Rica]. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tfglic/tfg-1-2000-01.pdf>
- Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos De antropología Social*, (47). <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3835>

- Rosales, A., y Salinas, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado?. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 223-243. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- Sabido, O. (2016). Cuerpo y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate Feminista*, 51(1), 63-80. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.04.002>
- Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Sánchez, E., Santoro, E, y Villegas, J. (2012). *Percepción social*. Ediciones Universidad Autónoma del Estado de Morelos - UAEM http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1059/264_3.pdf
- Sánchez, A. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/195750/libro-los-metodos-de-investigacion-maestria-2020-botones-2-2.pdf?sequence=1>
- Sánchez, C. (2019). *Análisis crítico de los discursos sobre el feminismo y sus reivindicaciones, difundidos por el periódico La Nación durante la campaña política electoral 2017-2018 en Costa Rica* [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kérwá. <https://kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/79153>
- Sánchez, C. (2022). El cuerpo, el sexo y la política: consecuencias del uso de la educación sexual como tema electoral en Costa Rica. *Revista Estudios*, (44). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/51213>
- Sequeira, P. (2023). Ideología de género en las redes sociales. Análisis de memes para entender el fenómeno. *Revista Comunicación*, 32(44), 5-22. <https://doi.org/10.18845/rc.v32i44.6787>

- Solano, A. y Ugalde, J. (2014). *Conocimientos, actitudes y prácticas que adolescentes jóvenes, entre 12 y 14 años, poseen respecto al inicio de la vida sexual* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kérwá. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/29957>
- Sumerau, J., Cragun, R., y Mathers, L. (2016). Contemporary Religion and the Cisgendering of Reality. *Social Currents*, 3(3), 293-311. <https://doi.org/10.1177/2329496515604644>
- Vargas, É., y Araya, C. (2013). Conocimientos sobre diferentes formas de expresión de la sexualidad que manifiestan jóvenes y docentes de noveno año provenientes de un colegio público del cantón de Alajuela, Costa Rica. *Población y Salud en Mesoamérica*, 11(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44628565005>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vargas, M. (2023). *Salud Sexual y Reproductiva en Adolescentes: Un Análisis sobre el Conocimiento de la Población Estudiantil del Colegio de Cedros a partir de los Programas de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral en Tercer Ciclo y Educación Diversificada; Costa Rica, 2021* [Tesis de maestría Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kérwá. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/88480>
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de FiloVale de la Educación*, (15), 217-234. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100009>

- Vidal, F. (2017). Educación sexual y diversidad en los programas educativos de América Latina. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 10(20), 75-104.
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1090>
- Villalobos, A. (2022). Percepción del rol educativo frente a las prácticas sexuales de riesgo adolescente. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 233-252.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403>
- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.
https://www.academia.edu/81337146/Enfoques_y_dise%C3%B1os_de_investigaci%C3%B3n_social_cuantitativos_cualitativos_y_mixtos
- Vindas, D. (2019). Entre la inspección y el cuidado. La mirada sobre los cuerpos en los programas de afectividad y sexualidad en Costa Rica. *SIWÓ'*, 12(2), 105-126.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/12767>
- Yáñez, R. (2010). La construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann. *Ars Boni et Aequi*, 6(2), 289-304.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3262960>
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pd>

Anexos

Anexo 1. Ejemplificación de las discusiones sobre educación sexual en redes sociales.

Figura 14.

Captura de pantalla de la publicación del grupo Profesionales Contra la Ideología de Género CR sobre la educación sexual costarricense.

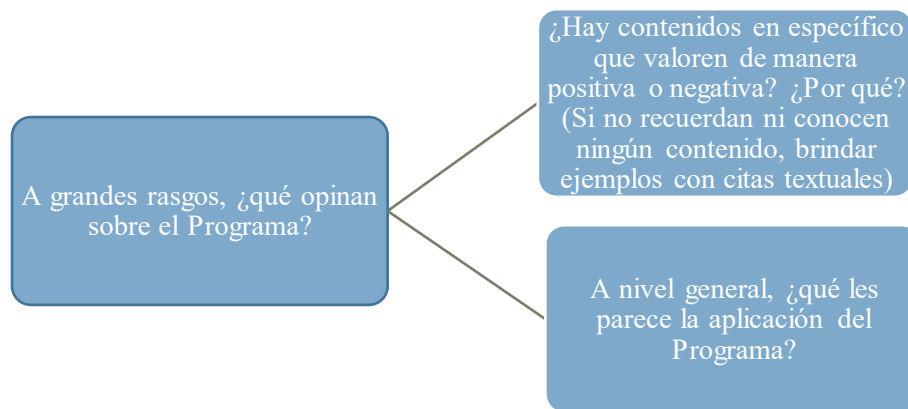


Anexo 2. Grupo focal.

Guía de preguntas para los grupos focales

Tema: Percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, en el año 2025.

1. Percepciones generales (5-10 minutos)



2. Percepciones sobre los contenidos de sexualidad (30-40 minutos)

2.1. ¿Qué contenidos considera que implica la educación sexual? ¿Cómo valora la educación actual?

2.2. ¿Considera que se debe de educar con respecto a prácticas sexuales en específico? ¿Cuáles sí o cuales no deberían contemplarse en los contenidos? ¿Cómo valora la educación en el Programa al respecto y por qué?

2.3. ¿Qué opina de la educación para la afectividad (relaciones amorosas, autoconfianza, consentimiento)? ¿de qué maneras considera que debería o no ir vinculada con la sexualidad?

2.4. ¿Cómo valora la inclusión de contenidos sobre planificación (uso de anticonceptivos y protección, como los condones)? ¿Lo considera adecuado? ¿De qué maneras considera que debería abordarse este tema con las personas jóvenes?

2.5. ¿Para ustedes, educar sobre sexualidad implica educar para la sexualidad de las mujeres y para la sexualidad de los hombres de manera diferenciada? ¿De qué maneras?

2.6. ¿Educar sobre la sexualidad y afectividad, debería implicar educar acerca de las relaciones de pareja/noviazgo? ¿De qué manera? ¿Cómo valoran la educación brindada en el Programa sobre las relaciones de pareja?

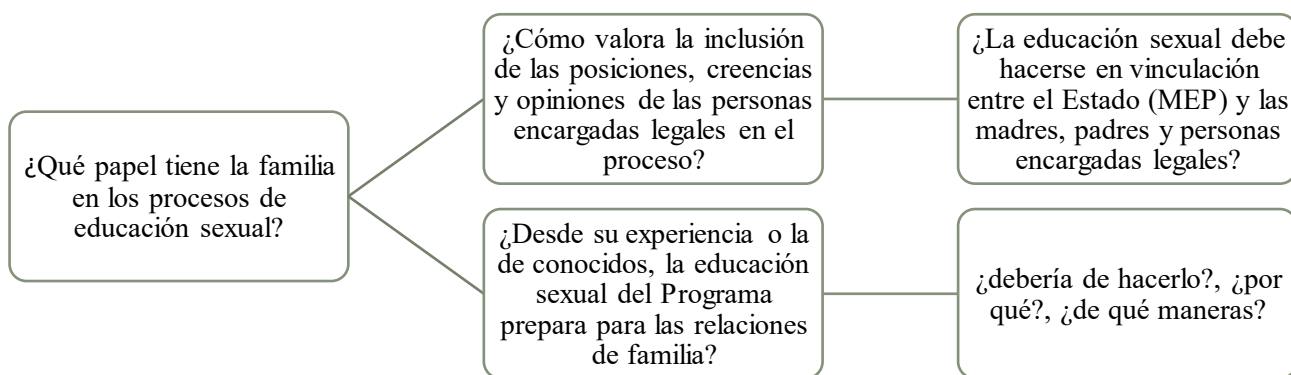
2.7. El Programa contempla como ejercicio de reflexión la discriminación que enfrentan las personas homosexuales y bisexuales, entre otras personas sexualmente diversas, ¿cree que sus hijos/hijas deberían de recibir educación al respecto? ¿Por qué?

(Si piden aclaración mencionar el ejercicio: En uno de los ejercicios, se dividen en grupos con diferentes temas, el penúltimo de ellos siendo las “demandas que se han interpuesto para denunciar a centros comerciales, bares u otro tipo de lugares públicos que han prohibido el ingreso de personas

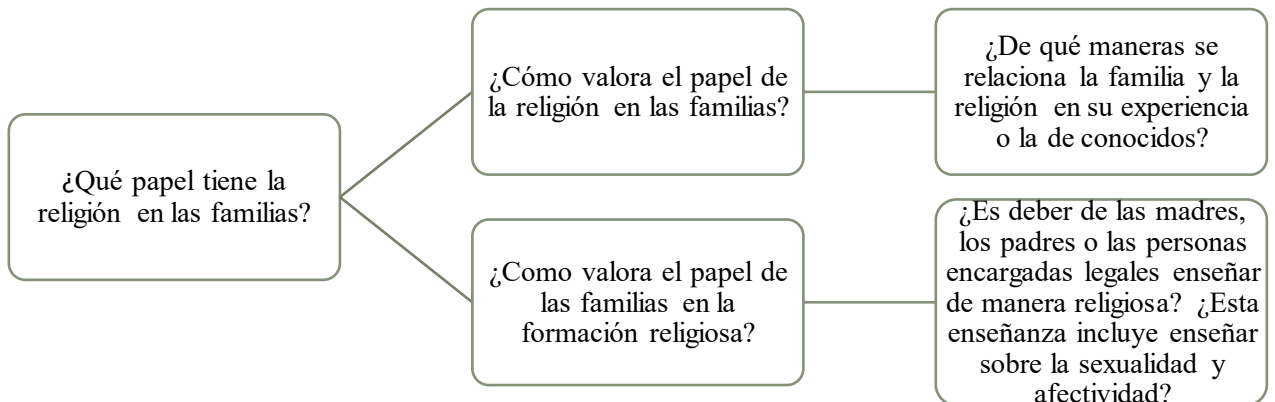
homosexuales, bisexuales o trans” (p.52). Para ello, las personas estudiantes deben identificar cuáles fueron los derechos violentados, las personas afectadas y las personas que violaron los derechos, así como las acciones tomadas para exigir el respeto a los derechos, junto con su resultado. ¿Qué opina de que el Programam contemple la discriminación contra las personas homosexuales en sus contenidos?)

3. Percepciones sobre el rol de la familia, religión y la educación estatal en la educación para la sexualidad y afectividad (30 minutos aproximadamente, 10 minutos por subtema)

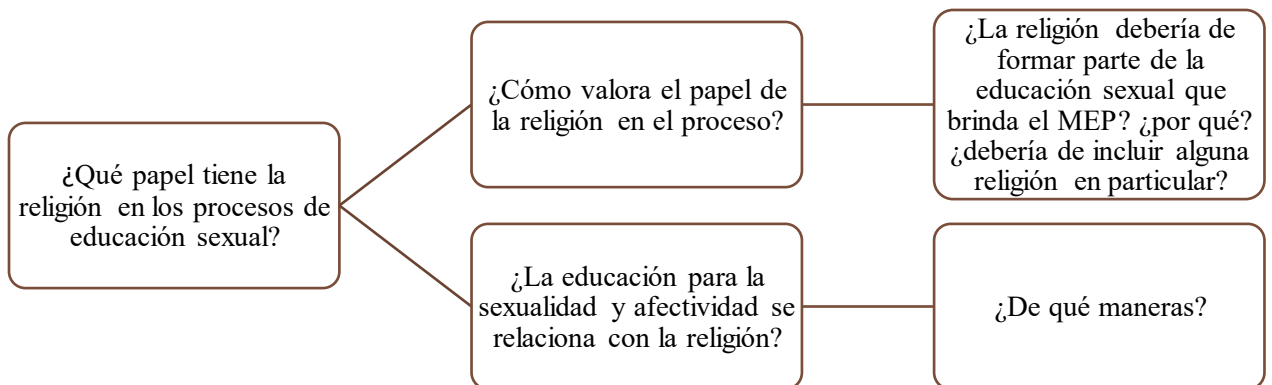
3.1. Familia-Educación



3.2. Familia-Religión



3.3. Religión-Educación



Anexo 3. Encuesta

Opiniones de madres, padres y personas encargadas legales sobre los contenidos del Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral del MEP

Este cuestionario busca conocer las opiniones que tienen las madres, padres y personas encargadas legales de estudiantes que hayan recibido el Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral del MEP en colegios públicos de Heredia y San José Norte. Esto con el fin de recolectar información para la realización de una tesis de sociología.

La encuesta consta de dos apartados breves, uno sobre datos generales, como género, edad y colegio, seguido de un último apartado sobre las opiniones en sí, acerca de la educación sexual. Las preguntas destacadas con un asterisco indican que la pregunta es obligatoria. Sin embargo, puede abandonar la encuesta cuando lo desee.

Las respuestas serán anónimas y utilizadas únicamente con fines investigativos, como se indica en el consentimiento informado.

Cualquier pregunta puede dirigirla al correo pamela.rojas.mena@est.una.ac.cr

Muchas gracias por sus respuestas

1. Confirmando que estoy de acuerdo con que mis respuestas sean empleadas para fines investigativos, manteniendo la confidencialidad y anonimidad de mis respuestas.

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Datos generales

2. ¿Podría indicar si es madre, padre o persona encargada legal (tío, abuela, entre otras* personas que cumplen una función parental, pese a no ser madres o padres) *Marca solo un óvalo.*

- Madre
- Padre
- Otro/ persona encargada legal

3. ¿Podría indicarnos si se encuentra a cargo de niñas, niños o ambos? * *

Marca solo un óvalo.

- Niños/Hombres
- Niñas/Mujeres
- Ambos
- Otro:

4. ¿Puede indicar su rango etario? *

Marca solo un óvalo.

- 18-20
- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70
- 71-80
- Más de 80

5. ¿Podría indicar su afinidad religiosa o espiritual? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Iglesia Católica
- Católico (Camino Neocatecumenal)
- Iglesia evangélica
- Testigo de Jehová
- Judaísmo
- Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormon)
- Islam
- Agnóstico
- Ateo
- Creyente (cristiano o católico) no practicante (no religioso)
- Otro:

6. ¿Podría indicar su nacionalidad? *

7. ¿De qué provincia proviene? *

Marca solo un óvalo.

- Heredia
- Guanacaste
- Alajuela
- San José
- Cartago
- Puntarenas
- Limón

8. ¿En qué provincia se encuentra el centro educativo al que atienden sus o su hija/hijo? *

Marca solo un óvalo.

- Heredia
- San José

9. ¿Sus o su hija/hijo ya recibió el Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral del MEP? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

10. ¿Dónde ha escuchado o recibido información sobre la educación sexual del MEP? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Experiencia propia por mis hijas/hijos
- Docentes del centro educativo
- Información general brindada por el centro educativo (comunicados)
- Experiencias de otras madres, padres y personas encargadas legales conocidas
- Redes sociales (Facebook, Instagram)
- Periódicos
- Noticias en la televisión
- Radio
- Líderes religiosos de mi comunidad (mi pastor, sacerdote, entre otros)
- Nunca he escuchado al respecto
- Otro:

11. ¿Puede indicar el año de educación de sus o su hija/hijo? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sétimo
- Octavo
- Noveno
- Décimo
- Undécimo
- Duodécimo
- Ya finalizó la secundaria
- Otro: _____

12. ¿Puede indicar el centro educativo? *

Opiniones

En esta última sección del cuestionario puede expresar su opinión con total libertad

13. En términos generales, ¿qué tan de acuerdo está con que se imparta educación para la sexualidad y afectividad a sus hijas/hijos? *
- (Siendo 1 totalmente en desacuerdo, 3 neutral y 5 totalmente de acuerdo) *Marca*

solo un óvalo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. En este espacio puede compartir los motivos de su opinión, si así lo desea.
15. ¿Cuáles temas considera que deberían ser parte de la educación sexual que recibe su hijo/hija?
16. ¿Cuáles temas no cree que deberían ser enseñados a sus hijas/hijos? *
17. ¿Cree que se debe diferenciar la educación sexual que reciben las niñas de la que reciben los niños? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

18. En caso de creer que sí, ¿cómo debería de diferenciarse?
19. ¿Qué opina de la educación para la afectividad, en temas como vínculos emocionales?
(Autoestima, relaciones de amistad o de pareja)
20. ¿Qué opina de la educación para la sexualidad, en temas como identidad de género y
* orientaciones sexuales?
21. ¿Qué opina de la educación en temas relacionados al placer y bienestar? *
22. ¿Qué opina de que la educación incluya el tema de derechos reproductivos y sexuales? *
23. ¿De cuál o cuáles fuentes considero que mis hijas/hijos deberían recibir información sobre
sexualidad y afectividad? (Puede marcar varias)

Selecciona todos los que correspondan.

- La madre
- El padre
- Hermanos
- Otros familiares
- Amistades
- Personal médico
- Docentes
- Líderes religiosos y espirituales, como sacerdotes y pastores
- Libros o materiales educativos
- Internet y redes sociales

24. ¿Cuáles fuentes de las mencionadas anteriormente le parecen las más importantes? *

25. ¿Considera importante que la religión sea parte de la educación sexual? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

26. En caso de que sí, ¿de qué maneras debería formar parte la religión en la educación sexual?

27. ¿Se mantiene activa/activo en las discusiones sobre educación sexual? Si es así, ¿de qué maneras?

28. ¿Está de acuerdo con la decisión del gobierno de Rodrigo Chaves de eliminar por completo el Programa de Estudio de Afectividad y Sexualidad Integral del MEP? ¿Por qué?
- 29.
30. En este espacio puede expresar libremente su opinión respecto a cualquier tema relacionado.

Agradezco muchísimo que comparta su valiosa opinión para esta investigación. En caso de que quisiera seguir participando compartiendo su opinión, ya sea en otros cuestionarios o entrevistas, puede dejar en este espacio datos de contacto como su correo o contactar al correo pamela.rojas.mena@est.una.ac.cr.

Anexo 4. Formulario de consentimiento informado para los instrumentos.

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO BASADO EN LA LEY N° 9234 “LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA” y EL “REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS”

Título del proyecto: A mis hijos los educó yo... ¿y el Estado?: Percepciones de personas encargadas legales sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública en el año 2025

Nombre de la tutora: MSc. Carolina Sánchez Hernández

Nombre de la investigadora: Bach. Pamela Sofía Rojas Mena

Correo electrónico: pamela.rojas.mena@est.una.ac.cr

Persona participante:

Medio para contactarla:

A. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo el estudio de las percepciones de las personas encargadas legales, como las madres y los padres, sobre la educación sexual en Costa Rica. Específicamente, se estudiarán las percepciones de personas encargadas legales de estudiantes de

undécimo año de colegios públicos de San José Norte y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública, en el año 2025. Esto con el fin de conocer las opiniones que las personas encargadas legales tienen sobre los contenidos de este programa, así como para investigar las maneras en que visualizan a la educación sexual. Para ello, se espera conocer a profundidad la opinión de al menos 10 personas encargadas legales de grupos focales la opinión general de una mayor cantidad de personas a través de encuestas.

El proceso de investigación está siendo realizado por la bachiller en sociología Pamela Sofía Rojas Mena, con el fin de optar por el grado de licenciatura en sociología de la Universidad Nacional de Costa Rica. Esta investigación es financiada por la propia estudiante y está dirigida por la tutora MSc. Carolina Sánchez Hernández, profesora e investigadora de la Universidad Nacional.

B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Para cumplir con los objetivos de la investigación, se llevará a cabo un grupo focal para el cual se realiza el presente consentimiento informado. Este consiste en un espacio de discusión entre las personas participantes, guiado por la estudiante Pamela Rojas mediante preguntas generadoras, el cual tiene una duración aproximada de una hora. En este espacio de discusión, la persona participante es libre de expresar su punto de vista con respecto a las preguntas de la investigadora, así como en respuesta a las demás personas participantes.

Las respuestas serán grabadas para luego transcribirlas y analizarlas como parte del proceso de investigación, cuyos resultados podrán ser accedidos por las personas participantes, una vez culmine la investigación. Cabe mencionar que todas las respuestas serán confidenciales y se mantendrá el anonimato de las personas participantes.

Adicionalmente, se llevará a cabo una encuesta virtual o presencial. Esta consiste en una serie de preguntas planteadas por la investigadora Pamela Rojas que podrán ser contestadas mediante un enlace a Google Forms o de manera presencial, según su preferencia. En la encuesta, la persona participante es libre de expresar su punto de vista con respecto a las preguntas de la investigadora, las cuales tienen una duración aproximada de 5 minutos en su respuesta.

Las respuestas serán subidas a un documento en Excel para luego analizarlas como parte del proceso de investigación, cuyos resultados podrán ser accedidos por las personas participantes, una vez culmine la investigación. Estas respuestas también serán confidenciales y se mantendrá el anonimato de las personas participantes.

C. RIESGOS

Participar tanto en los grupos focales como las encuestas supone el riesgo de incomodar a la persona participante, ya sea por los temas a tratar o por diferencias en las opiniones entre las personas participantes. Todas las personas participantes deberán mantenerse respetuosas ante las demás personas que participen y tienen el derecho de no responder a alguna o varias preguntas, así como suspender su participación en la investigación. Las personas participantes también tienen el derecho de solicitar que se elimine alguna respuesta, previo al análisis de resultados.

D. BENEFICIOS

1. Esta investigación no cuenta con ningún tipo de beneficio directo, más allá de la opción de recibir un refrigerio durante los grupos focales desarrollados de manera presencial.

2. A nivel de beneficios indirectos, se puede mencionar el valioso aporte que contribuye la participación para conocer las percepciones de una población valiosa en las discusiones sobre educación sexual, como una manera de visualizar los diferentes puntos de vista existentes en el país, con respecto a la educación sexual estatal.
3. Las personas participantes podrán acceder a los resultados de la investigación, mediante la entrega de un informe y una infografía que resuma los principales hallazgos.

E. VOLUNTARIEDAD

La participación en esta investigación es voluntaria y la persona participante puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin perder los beneficios a los cuales tiene derecho, ni a ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

F. CONFIDENCIALIDAD

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información, la cual será empleada únicamente para fines investigativos. La información se mantendrá confidencial y anónima cuando se publiquen los resultados de la investigación, siendo factible el uso futuro de los resultados de la investigación, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes. Asimismo, tanto la investigadora Pamela Rojas como la tutora Carolina Sánchez tendrán acceso a los registros para verificar procedimientos y datos de la investigación. Además, los resultados podrán ser consultados por la persona participante.

H. INFORMACIÓN

En los *siguientes* apartados se debe informar al participante que:

Antes de dar su autorización debe hablar con la profesional responsable de la investigación o sus colaboradores sobre este estudio, quienes deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más, puede obtenerla escribiendo a Pamela Rojas, al correo pamela.rojas.mena@est.una.ac.cr en cualquier horario. Además, por cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Nacional **al teléfono 2277-3570** de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m. o al correo investigacion@una.cr

- I. La persona participante no perderá ningún derecho por firmar este documento y que recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, firma y cédula de la persona participante

Lugar, fecha y hora

Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

Lugar, fecha y hora

Anexo 5. Operacionalización de las categorías de análisis

Con el fin de procesar los datos, se visualizaron los objetivos a través de los siguientes conceptos, dimensiones e indicadores, mediante los cuales se estructuró la codificación en NVivo.

Tabla 3.

Cuadro de operacionalización de objetivos y categorías.

Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría de análisis y concepto	Operacionalización	Técnica
<p>Analizar las percepciones de las personas encargadas legales de estudiantes de undécimo año de colegios públicos de San José y Heredia sobre el Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, en el año 2024</p>	<p>Identificar las percepciones que tienen las personas encargadas legales sobre los contenidos del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica</p>	<p>Percepción: Las percepciones son el resultado del procesamiento de información (Arias, 2006), a partir de la filtración de la realidad, de acuerdo con los distintos posicionamientos en el mapa social y la interacción con los entornos culturales y sociohistóricos específicos (Sabido, 2016). A nivel de campo, se entienden como las expresiones de sentido, es decir los discursos que emiten las personas sobre el fragmento de la realidad en estudio, como un reflejo de su percepción.</p>	<p>Pueden identificarse mediante la dimensión de percepciones de educación sexual, cuyo sentido serían las expresiones de opinión acerca del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad Integral del Ministerio de Educación Pública. Estas pueden identificarse a través de las preguntas en los grupos focales y los cuestionarios que aludan a las creencias, opiniones y sentimientos al respecto de los contenidos del Programa.</p>	<p>Grupos focales: Preguntas que sustenten una discusión sobre los contenidos del Programa de Estudio de Educación para la Afectividad y Sexualidad y permitan extraer expresiones de opinión. Ítems: Preguntas que componen el punto 1, 2.1, 2.2 y 2.3. Encuesta: Preguntas relativas a los sentimientos, opiniones y creencias en reacción a contenidos específicos del Programa. Ítems: 6, 9, 10, 11, 12-19 y 25.</p>

	<p>Interpretar las maneras en que las personas encargadas legales comprenden la sexualidad y la afectividad.</p>	<p>Percepciones de sexualidad: Estas percepciones se refieren a las construcciones de sentido sobre la sexualidad, entendiendo a la sexualidad como una organización histórica de poder, ideas y discursos (Butler, 2007), acerca de las vivencias relativas a las prácticas sexuales, el cuerpo en relación con el erotismo, la afectividad, la intimidad física y emocional, así como los procesos de identidad de género y orientación sexual (Haase <i>et al.</i>, 2019). En el campo se reflejan en lo que las personas dicen sobre la sexualidad y los temas que se incorporan a este concepto.</p>	<p>Estas se identifican a partir de la dimensión de conceptualizaciones de la sexualidad, las cuales pueden aludir a los siguientes sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discursos sobre las orientaciones sexuales e identidades de género • Discursos sobre la planificación familiar y el uso de anticonceptivos • Discursos sobre las relaciones de pareja • Discursos sobre deberes sexuales de acuerdo con el género • Discursos sobre derechos sexuales y reproductivos • Discursos sobre prácticas sexuales, como la masturbación, el sexo coital y otros tipos de sexo. <p>Estos sentidos se verán reflejados en los instrumentos de cuestionarios para los grupos focales y la encuesta.</p>	<p>Grupo focal: Preguntas que permitan profundizar discusiones relativas a los sentidos sobre las percepciones de sexualidad. Ítems: Preguntas que componen el segundo apartado (2.1-2.7) Encuesta: Preguntas específicas para cada uno de los sentidos que permitan extraer percepciones base y directas sobre lo que es para las personas encargadas legales la sexualidad y afectividad, así como lo que implica. Ítems: 12-19.</p>
	<p>Comprender la vinculación de los roles atribuidos a la educación, la familia y la religión con la construcción de percepciones sobre la educación estatal para sexualidad y afectividad.</p>	<p>Percepciones sobre las instituciones sociales en relación con la educación sexual: Esta categoría se refiere a las construcciones sociales de significado sobre las instituciones sociales, específicamente la familia, la educación y la religión, en torno a su papel en los procesos de educación sexual estatal.</p>	<p>Estas se identifican a partir de tres dimensiones, cada una con sus sentidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Percepciones sobre la vinculación institucional entre la familia y la educación: <p>Sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discursos sobre la enseñanza de las relaciones de familia. • Discursos sobre la enseñanza de relaciones afectivas y sexuales en preparación para el matrimonio • Discursos sobre el papel de personas encargadas legales, como madres y padres, 	<p>Grupo focal: Preguntas que permitan profundizar discusiones relativas a los sentidos sobre las percepciones de las instituciones sociales, desde sus tres dimensiones, especialmente los papeles que consideran que debería tomar cada institución. Ítems: Preguntas que componen el tercer apartado (3.1-3.3) Encuesta: Preguntas específicas para cada uno de los sentidos que permitan</p>

			<p>en el proceso de decisión sobre los contenidos de educación sexual.</p> <p>2. Percepciones sobre la vinculación institucional entre la familia y la religión</p> <p>Sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discursos sobre la familia como un deber religioso • Discursos sobre la religión como institución protectora de la familia • Discursos de la enseñanza religiosa como deber familiar. <p>3. Percepciones sobre la vinculación institucional entre la educación y la religión</p> <p>Sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discursos de la enseñanza basada en la religión como deber de la educación estatal. • Discursos de la religión como la base para comprender la sexualidad y afectividad humana. • Discursos sobre el papel de la religión institucional en los procesos de decisión sobre los contenidos de educación sexual. 	<p>extraer percepciones base y directas sobre el tipo de vinculación institucional que las personas encargadas legales perciben como el indicado para la educación sexual estatal.</p> <p>Ítems: 1, 4, 20, 21, 22-28.</p>
--	--	--	--	---