

## Propuesta de mediación pedagógica para estudiantes de secundaria de la novela Mamita Yunai (1941) desde la perspectiva de los derechos humanos

Proposal for pedagogical mediation for high school students from the novel Mamita Yunai (1941) from the perspective of human rights.

Proposta de mediação pedagógica para alunos do ensino médio a partir do romance Mamita Yunai (1941) sob a ótica dos direitos humanos.

Baltodano Rodríguez, Lirios

 Lirios Baltodano Rodríguez  
Liriosbaltodano@gmail.com  
Universidad Nacional de Costa Rica, Costa Rica

### Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras  
ISSN: 2707-8914  
ISSN-e: 2707-8922  
Periodicidad: Semestral  
vol. 4, núm. 8, 2023  
[revistapaz@unah.edu.hn](mailto:revistapaz@unah.edu.hn)

Recepción: 15 Abril 2023  
Aprobación: 16 Junio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/335/3353635008/>

DOI: <https://doi.org/10.5377/rpc.v4i8.16264>

**Cómo citar / citation::** Baltodano, L. (2023). Propuesta de mediación pedagógica para estudiantes de secundaria de la novela Mamita Yunai (1941) desde la perspectiva de los derechos humanos. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, Volumen 4, Número 8*, 92-111. <https://doi.org/10.5377/rpc.v4i8.16264>

**Resumen:** La novela *Mamita Yunai* publicada en 1941 por Carlos Luis Fallas, se aborda desde el análisis crítico del discurso, por lo que se toma en cuenta el contexto social y su relación con los derechos humanos; desde la categoría lingüística identifiqué los adjetivos que caracterizan a los personajes con el propósito de analizar los diferentes grupos sociales y su acceso a la justicia social; en lo que respecta a los interdiscursos se analiza si se reproducen o reivindican los derechos humanos de los grupos sociales que segmentaron. Dialogar sobre las desigualdades sociales en la cultura costarricense me permitió observar: la violencia de género, marginalización, desprecio, así como el racismo hacia los hombres y mujeres de manera más específica según su género, clase social y étnica.

**Palabras clave:** Literatura, derechos humanos, justicia social, interseccionalidad.

**Abstract:** The novel *Mamita Yunai* published in 1941 by Carlos Luis Fallas, is approached from the critical analysis of the discourse, taking into account the social context and its relationship with human rights; From the linguistic category, I identify the adjectives that characterize the characters with the purpose of analyzing the different social groups and their access to social justice; Regarding the interdiscourses, it is analyzed if the human rights of the social groups that they segmented are reproduced or claimed. Discussing social inequalities in Costa Rican culture allowed me to observe: gender violence, marginalization, contempt, as well as racism towards men and women more specifically according to their gender, social class, and ethnicity.

**Keywords:** Literature, human rights, social justice, intersectionality.

**Resumo:** O romance *Mamita Yunai* publicado em 1941 por Carlos Luis Fallas, é abordado a partir da análise crítica do

discurso, levando em consideração o contexto social e sua relação com os direitos humanos; A partir da categoria linguística, identifico os adjetivos que caracterizam os personagens com o objetivo de analisar os diferentes grupos sociais e seu acesso à justiça social; Com relação aos interdiscursos, analisa-se se os direitos humanos dos grupos sociais que eles segmentaram são reproduzidos ou reivindicados. Discutir as desigualdades sociais na cultura costarricense me permitiu observar: violência de gênero, marginalização, desprezo, bem como racismo contra homens e mulheres mais especificamente de acordo com seu gênero, classe social e etnia.

**Palavras-chave:** Literatura, direitos humanos, Justiça social, interseccionalidade.

## EXTENDED ABSTRACT

The choice of this novel is due to the fact that it belongs to the official educational curriculum of the Ministry of Public Education (MEP). It has been selected for its cultural, didactic and political value in the Costa Rican social context. In addition, because it is a text of social denunciation that can contribute to establish a dialogue on the comprehensive and complex vision of human rights between eleventh graders and their teachers.

It is intended to carry out a study about power relations and the discourse of social justice from the perspective of human rights, in particular, the theoretical approaches proposed by Joaquín Herrera Flores and Alejandro Rosillo Martínez, present in the novel *Mamita Yunai* (1941) by Carlos Luis Fallas. In addition, I will focus on studying the social justice of the *Recognition* from the approach of Alejandra Montané (2015) in order to understand the social relations present in the text. As proposed by Montané, social justice goes beyond the justice of *Distribution*, advocates a justice of the *Recognition and Participation*. The first has to do with material and cultural equity. The second, with cultural respect, recognition of each and every one of the people, fair relationships within society, as well as an active participation of society.

In the words of Montané (2015), social justice must pay attention to social problems such as: "cultural domination, ethnic, racial, gender, sexuality differences, or in general what happens with other stigmatized groups" (p. 100). It is essential for my research to examine the power relations that exist between the self, who narrates the story from his central valley position, and the others, who represent the Costa Rican coastal rurality, to determine how these issues are represented in the narrative voice of "Sibajita", an intradiegetic character who narrates the development of events in the first person.

This investigation is important, the discourses supported by the ideological apparatuses will be evidenced, in which one can see marginalized subjects in an area of normality; Therefore, it is necessary to carry out a critical analysis that illuminates these naturalized practices that promote injustices. Both teachers and students must have the analytical tools to sharpen their critique of human rights issues and their promotion for the sake of social justice.

---

## NOTAS DE AUTOR

**Lirios Baltodano:** Magíster en Derechos Humanos y Educación para la Paz por la Universidad Nacional de Costa Rica. Profesora de la enseñanza del español. Licenciada en Docencia. Entre sus temas de interés destacan: Literatura centroamericana, derechos humanos, interseccionalidad y estrategias de mediación pedagógica para fomentar la paz.

Este artículo es un extracto del análisis y hallazgos del Trabajo Final de graduación de la Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz, en el año 2020. Para consultar la investigación completa: Propuesta de mediación pedagógica de *Mamita Yunai* (1941) <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/19098>

Social justice is a topic in literature, especially novels of social denunciation, in which we can show how this need to fight and denounce the injustices of a group is built. This article aims to generate a dialogue between literature and human rights, through the development of a critical analysis of the relationship between the text and the context and its ideological implications. The text as a product of a time, context and literary movement is attached to the characteristics of that historical moment. The social richness of the text under analysis is due to its focus on the workers' union struggle, which is undoubtedly exceptional. However, to establish a dialogue directed by claims, struggles and demands for rights beyond the intersection of social class, the relationships between the heterogeneous groups present in the text must be analyzed and thus consider injustices that go beyond equity, regarding the distribution of resources.

Therefore, an analysis of the work will be carried out from a dialogue between literature, social denunciation and critical theory of the human rights of the work. *Mamita Yunai* (1941). In such a way that, said analysis allows the construction of a pedagogical mediation proposal that guides the eleventh-year student population in a dialogue about the discourses present in the literary text and its link with human rights. It is hoped that this experience will serve or guide teachers in the future when approaching the novel from a critical reading. *Mamita Yunai*, among other texts.

This article also serves to determine how the discourses of a highly influential literary text in Costa Rican society are configured. Sáenz (2014) explains that literature and especially the novel constituted a way of development process and social transformation at the end of the 18th century in France, for which it was a: "vehicle of transmission of the discourse and ideology of human rights." (p. 32).

Through the text under analysis, I will identify the perspective that the society of 1940 had on the transformation of society for the sake of social justice. This inquiry is a contribution to knowledge because I will develop an analysis focused on human rights, according to Herrera (2008): "we began to fight for rights, because we consider such processes of division of doing unfair and unequal. (p. 25). That is to say, through this critical reading I will identify that the discourses of *Mamita Yunai* (1941) are a confirmation of the violation of human rights, an invisibility of minorities, racism, sexism, colonialism that prevailed in the society of the time, a situation that still dominates today; but disguised in other ways and supported with the same systemic and structural violence.

The main conclusions of this article are summarized as follows: literary fiction is a mimesis of reality, writers create through language an aesthetic-artistic world product of their social context. The literary work remains static, waiting to be read and interpreted according to a theoretical and methodological current. Spanish teachers have the task of interpreting the literary texts that they are suggested to read, so they need guidelines and theories that explain the social, cultural, political and discursive phenomena offered in the artistic work that comes into our hands.

The choice of text *Mamita Yunai* (1941) by Carlos Luis Fallas was a way of interpreting our own social reality, although many years away, social inequalities and the struggle for social and individual freedom are issues that we must address as a Costa Rican, Latin American and global society.

Approaching this literary text from the interpretations of human rights, intersectionality and social justice, allowed me to understand the social inequalities that were perpetuated against women and men according to their gender, social class and ethnicity; as well as to identify a Costa Rican society on which the myth of whiteness is based, which is detrimental to other cultures that converge in our society.

The ACD allowed us to identify key aspects in the aesthetics of the text to interpret, question and reflect on the content it offers us *Mamita Yunai*, (1941). Consequently, the context made it possible to understand historically why the different cultures present in the story have been subjugated by a Western hegemonic culture; Also, it was understood that the fight of "Sibajita" was a rebellion against the capitalist system and imperialism, from the theory of social justice, it was analyzed that the interest was to fight for access to the necessary goods to satisfy human dignity.

The analysis of the interdiscourses helped to assess through the theory of intersectionality how social inequalities between women and men due to their gender and ethnicity have been configured. If we make this type of inequalities visible in our student community, it will allow them to understand and analyze the conflicts and struggles that different social groups have.

## 1. INTRODUCCIÓN

Fomentar el hábito de lectura crítica en estudiantes de secundaria permite dialogar sobre los desafíos que enfrenta nuestro contexto social. En Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública (MEP) es el encargado de recomendar los textos literarios que se deben analizar, por ejemplo, en undécimo año, se sugiere leer la novela *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas, la cual permite revisar cómo se configuran los discursos sobre derechos humanos (DDHH) y justicia social en 1941. Este acercamiento crítico del texto faculta el diálogo con los y las jóvenes sobre cómo se promovieron los derechos humanos en la primera mitad del siglo XX, además de comprender en qué aspectos hubo degradaciones hacia la dignidad humana y reflexionar sobre la actualidad de estas problemáticas en el siglo XXI. El realizar este ejercicio de concientización y reconocimiento de cómo se configuran los discursos en una sociedad patriarcal, capitalista y con grandes índices de racismo permite identificar cómo estas prácticas aún se reproducen en nuestra cotidianidad.

Por consiguiente, planteo la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los elementos pedagógicos y de educación en derechos humanos que permitirían desarrollar una propuesta de mediación de la obra *Mamita Yunai* (1941), con estudiantes de undécimo año de secundaria en Costa Rica? El marco teórico que deseo ahondar en mi investigación trata sobre las concepciones de justicia social, derechos humanos, interseccionalidad, pedagogía de los derechos humanos y las bases teóricas del análisis crítico del discurso. Comprender las diferentes definiciones de estos conceptos me permitirá formar mi aparato crítico para desarrollar mi proyecto.

### 1.1 Justicia social

El término justicia social desde la posición teórica de John Rawls (2012) se entiende “bajo las premisas de derechos y de los deberes en una sociedad” (Alarcón, Solman y Díaz, 2018, p. 168). Esta postura se concentra en la igualdad de bienes económicos, lo cual no contempla otro tipo de aristas del agudo tema que es la justicia social. Por ejemplo, Guerrero (1994) menciona que: “hasta ahora, la justicia social ha puesto en función con mayor o menor éxito, y utilizado con más o menos regularidad, los principios de distribución, igualdad, integración, proteccionista y asistencial” (p. 97). Esta idea se ha desarrollado por otros teóricos, sin embargo, no me detendré en analizarla, ya que me enfocaré en una justicia social construida desde las prácticas sociales.

Alejandra Montané (2015) explica que las teorías de la justicia social se constituyen mediante los principios de legitimidad, dignidad, justicia, libertad, reconocimiento, participación y capacidad. La justicia social, entonces, se entiende:

como actitud ética y moral individual y colectiva de respeto y reconocimiento. La esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igualdad de trato y constituye un deber moral de la ciudadanía. (Montané, 2015, p. 94).

De acuerdo con la autora, se puede comprender que el valor de justicia social va más allá de la validación de derechos o deberes en una sociedad, sugiriendo que se debe dar desde el ámbito socioeducativo. Es decir, en el marco del respeto entre los individuos, en el cual se requieran nuevas construcciones educativas para reflexionar sobre este tema.

Para Montané (2015) “el desprecio presenta diversas dimensiones por todos reconocidos: el maltrato, la marginalización, la humillación, la ofensa, la privación de los derechos” (p. 101). El desprecio definido desde

estas dimensiones “representan la injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción y les causa daño” (p. 101). Es decir, la justicia social comprendida desde esta perspectiva contribuye a visibilizar los abusos que están presentes en la sociedad, pero que no necesariamente se reconocen en el orden jurídico; así como el menoscabo o detrimento que sufren las personas cuando se les violenta su dignidad humana.

En los diversos grupos sociales que se ven afectados por falta de validación y respeto de sus derechos. Por lo tanto, Montané (2015) define que la justicia social tendrá que ver tanto con la justicia de redistribución y la del reconocimiento, la primera tendrá que ver con la estructura económica; la segunda con el cambio de cultura o simbólico, en el que se promueva la representación, participación y comunicación de las minorías étnicas, racializadas y sexuales.

Otra teórica que ha investigado sobre este tema es Amrtya Sen (2011). Esta autora parte de una investigación de la justicia social desde la filosofía y ética, porque desde estos ámbitos pueden lograr reflexiones sobre las opresiones y humillaciones sufridas por los seres humanos en todo el mundo. Recomienda acercarse a la justicia social para buscar soluciones desde el razonamiento práctico ante el problema de las injusticias.

Sen (2011) parte de que no existe una teoría perfecta para entender la justicia social. Es decir, no existe una justicia absoluta ni globalizadora, por lo que se sugiere que se debe trabajar desde el ámbito institucional y desde las prácticas sociales. Riádigos (2010) menciona que el debate de Sen es: “analizar qué es lo que sucede en nuestras sociedades y escuelas para que exista esta disonancia entre los valores que defendemos teóricamente, y los valores que se desprenden de muchas de nuestras prácticas.” (p. 3). Por lo tanto, es de suma importancia determinar bajo qué paradigma se trabaja en los sistemas educativos, cuáles son esos valores y actitudes que se desean transmitir desde el sistema educativo. Para el análisis de la novela Mamita Yunai, (1941) es necesario dialogar con los y las estudiantes sobre la configuración de los discursos de clase, género y racialización del ser, con el fin de comprender lo que estaba pasando a nivel político- económico en el mundo, en la región, en el país y cómo este contexto incide en los cuerpos femenino, afrodescendientes, campesinos, obreros, migrantes entre otros.

Asimismo, Bolívar (2012) define que la justicia social:

viene dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social. Hay formas de trato socialmente injustas en las que lo que está en juego no es distribución de bienes o derechos, sino ausencia de afectos y cuidado o de estima social, que hurtan la dignidad o el honor. (Bolívar, 2012, p. 27).

El tema de la estima social, los afectos y el bienestar común se realimenta entre los teóricos de esta nueva generación. Para Nussbaum:

las libertades individuales en el marco de sociedades plurales y diversas, no sólo no son incompatibles con la defensa de normas y valores transculturales y universales, sino que se «requiere de normas universales si hemos de proteger la diversidad, el pluralismo y la libertad, tratando a cada ser humano como un agente y como un fin en sí» (Nussbaum, 2006, como se cita en Di Tullio, 2013).

En la teoría de justicia social del Reconocimiento trabajada por Nancy Fraser (2000) se establece que después de la injusticia distributiva encontramos la injusticia cultural o simbólica. La justicia cultural y/o simbólica se ve reflejada: “en los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación.” (p. 29). La injusticia cultural y simbólica, entonces, se da mediante la dominación cultural, cuando los modelos de interpretación y comunicación ven como extraña y ajena otra cultura diferente a la propia. Producto de ello, se dan las siguientes prácticas que socaban la justicia social:

La falta de reconocimiento (estar expuesto/a a la invisibilidad en virtud de las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura); y la falta de respeto (ser difamado/a o despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales públicas y/o en las interacciones cotidianas). (Fraser, 2000, p. 29)



Por lo tanto, la justicia social desde la práctica del reconocimiento va en función de reconocer y respetar la diversidad cultural. De acuerdo con los postulados de Fraser (2000), tanto la teoría de la distribución como la del reconocimiento deben ir de la mano, para una sana convivencia. En vista de subsanar las injusticias sociales económicas y culturales.

Considerando estas teorías sobre justicia social, podemos observar un punto en común: la justicia social no es un concepto homogeneizador que pretenda uniformidad hacia una sola cultura o forma de vida, por lo contrario, busca comprender las diversidades en qué nos desenvuelve la humanidad para solventar las necesidades desde sus contextos sociales, culturales y económicos.

## 1.2 Derechos humanos

La concepción que se ha tenido de derechos humanos varía de acuerdo con el contexto social e histórico. La concepción ecléctica de los derechos humanos contempla la posición de la teoría crítica de estos. Aquí, ubico al teórico Joaquín Herrera Flores en su libro *La reinención de los derechos humanos* (2008). Me enfoco en este autor para definir lo que en este trabajo se entiende por derechos humanos.

Herrera (2008) menciona que, desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se nos ha inculcado que son un ideal por alcanzar, pero en el artículo 1 y 2 de dicha declaración se menciona que los derechos humanos son “algo que ya tenemos por el hecho de ser seres humanos absolutamente al margen de cualquier condición o característica social” (p. 21). Sin embargo, ¿cómo se deben defender, por qué y para qué? En esta línea se indica que son un proceso “es decir, el resultado, siempre provisional, de las luchas que los seres humanos ponen en práctica para poder acceder a los bienes necesarios para la vida” (Herrera, 2008, p. 22).

Para este investigador, los derechos humanos son producto de una convención cultural entre los derechos reconocidos y aquellos que desde las prácticas sociales buscan su reconocimiento y garantía de ejercicio. Desde el marco de la Declaración Universal, los derechos humanos son la garantía al acceso de los bienes necesarios. Cada grupo social y contexto tiene sus propias necesidades, por lo que se debe estar en una constante revisión de las necesidades de la humanidad para una vida digna. (Herrera, 2008).

Para Herrera (2008) derechos humanos son:

los medios discursivos, expresivos y normativos que pugnan por reinsertar a los seres humanos en el circuito de reproducción y mantenimiento de la vida, permitiéndonos abrir espacios de lucha y de reivindicación. Son procesos dinámicos que permiten la apertura y la consiguiente consolidación y garantía de espacios de lucha por la dignidad humana (Herrera, 2008, p. 156).

Este planteamiento ofrecido por Herrera me permite examinar las luchas y reivindicaciones de los colectivos oprimidos el texto de Mamita Yunai para comprender cómo fueron los procesos de emancipación para denunciar al sistema opresor. Por lo que me planteo ¿cómo los colectivos oprimidos en Mamita Yunai se dan cuenta de que se están violentando su dignidad humana?

La teoría de la justicia social del reconocimiento promovida por Fraser (2000) y Montané (2015) serán el vehículo para determinar mediante la teoría de derechos humanos promovida por Herrera (2008) si la exposición de las problemáticas en la novela Mamita Yunai derechos humanos denigran o exaltan la dignidad humana de los grupos sociales descritos.

## 1.3 Interseccionalidad

Ahora bien, el concepto de interseccionalidad es un término que apareció en 1989 en el artículo publicado por Kimberlé Crenshaw en Estados Unidos. A través de este concepto esta autora explica cómo se articulan y relacionan las desigualdades sociales. Sin embargo, en su investigación doctoral Cruells (2015) enfatiza que

hay varias voces que, antes de 1989, ya se habían referido al tema de diferentes desigualdades, tal es el caso de Angela Davis (1981), Moraga y Anzaldúa (1981), el grupo Combahee River (1977), entre otros.

Cruells, 2015 analiza a la autora Crenshaw por sus investigaciones hacia la violencia que atañe a las mujeres afroamericanas por motivo de raza, género y clase social. La “interseccionalidad política” para Crenshaw es visualizar que las políticas sociales enfocadas, por ejemplo, en luchar solo por el feminismo o el antirracismo contemplan una sola categoría, ya sea raza o género. Desde esta perspectiva, lo que se intenta demostrar es “la heterogeneidad interna de los grupos sociales y de la intersección entre desigualdades” (Cruells, 2015, p. 36). Es decir, se señala que “las estrategias políticas de los movimientos antirracistas acaban replicando y reforzando la subordinación por razón de género, al igual que los movimientos feministas acaban reforzando la subordinación por razón de raza”. (Crenshaw 1991, como se cita en Cruells, 2015).

La indagación que hace Cruells (2015) sobre la teoría de Crenshaw es que los grupos sociales en desventaja no son reconocidos por sus vulnerabilidades y situaciones en específico, porque se les estudia desde una totalidad. Se deben fragmentar los grupos sociales en análisis para comprender y trabajar en sus problemáticas.

Cruells (2015) menciona que para la autora Hill Collins, la propuesta ante la teoría de la interseccionalidad es “conceptualizar los diferentes ejes de opresión como entrelazados en una matriz en el marco de la cual se constituyen los individuos en diferentes y cambiantes posiciones de poder” (p. 37). En otras palabras, se sugiere que se puntualice en los puntos de opresión y observar cómo estos interactúan entre sí.

Cruells (2015), al analizar los postulados propuestos por Collins, sostiene que existe “interdependencia entre líneas de opresión, y advierte de la posibilidad que las personas y grupos se encuentren en posiciones diferentes de opresor y oprimido simultáneamente” (p. 38). Esta perspectiva busca no jerarquizar las categorías como, por ejemplo clase, género o etnia, sino que la matriz de dominación tiene una forma de organizar los sitios en donde se dan las desigualdades del poder en cualquier sociedad:

1. La estructural (instituciones sociales). Entendido en la falta de amparo de la ley, no existe una igualdad de oportunidades, no hay goce de los mismos privilegios sociales.
2. El disciplinario (técnicas de vigilancia y burocracia). Las personas son perseguidas y no pueden acceder a ciertos derechos humanos, porque no tienen reconocimiento.
3. El hegemónico (cultura, ideología y conciencia). En este existe una aprobación en estos campos para perpetuar la discriminación.
4. El interpersonal (entre personas). Se presenta la aprobación de la violencia directa. (Cruells, 2015).

Se considera que está bien partir desde las categorías comunes de identidades simples, es decir, el empoderamiento de ciertos grupos sociales es necesario para esa identificación, ya sea como: mujeres, indígenas, afrodescendientes, minorías étnicas, migrantes. Cabe especificar que cada uno de estos grupos sociales han luchado por sus reivindicaciones; con la teoría de la interseccionalidad no se trata de anular estos trabajos, sino de trabajar varias desigualdades en paralelo.

Cruells (2015) sostiene que cuando Collins al igual que Crenshaw hacen referencia a la interseccionalidad política, no se trata de eliminar las identidades simples (hombres, mujer, negro, indígena), más bien que es necesario reconocer las identidades grupales, aquellos que luchan por un fin en específico y causas en específico. Es decir, “hay que reconocer estas posiciones comunes y hay que convertirlas en espacios de empoderamiento y de cambio social en todos los ámbitos de la vida social” (p. 38).

La interseccionalidad comprende un marco metodológico de tres enfoques de estudio el primero es el anti-categorístico, el segundo es el intra-categorístico y el tercero es el inter-categorístico.

El primero, consiste en deconstruir las categorías que encierra a las clases sociales como, por ejemplo: género o sexualidad. Esta forma busca enfocarse en situaciones particulares y no en simplificar la realidad social.

El segundo, impulsa el estudio de la complejidad de la desigualdad en un grupo específico mediante el carácter estable de la categoría, no se pretende homogenizar al grupo, pero si se analiza bajo una o varias categorías a un grupo.

El tercero, se enfoca en realizar estudio entre grupos o categorías con el fin de observar cómo se produce la desigualdad. El grupo seleccionado no se debe entender como homogéneo o único con una sola identidad, sino que en cualquier momento puede variar. Se trata de estudiar de manera comparativas diferentes categorías que atañen al grupo social (Cruells, 2015).

Otro aporte a esta teoría de la interseccionalidad analiza “la conexión entre las desigualdades, la inclusión del contexto y las relaciones entre niveles” (Cruells, 2015, p. 41). En esta misma línea se apunta que las intersecciones son asimétricas, ya que interactúan según “el sistema económico, político, de la violencia y la sociedad civil” (Cruells, 2015, p. 41). Es decir, la desigualdad de acuerdo como se relacione en un grupo social tiene más peso en un contexto que otro.

La justicia social del reconocimiento vista desde las prácticas sociales y su conexión con las intersecciones asimétricas en donde se toma en cuenta el contexto, momento histórico y el análisis de grupos sociales de acuerdo con una selección de categorías, me permitirá observar cómo se configuran las desigualdades en la novela en estudio. Mediante la aplicación de la perspectiva crítica de los derechos humanos, explicaré cómo se ha violentado la dignidad humana de ciertos grupos sociales en la obra en análisis, ya que resaltarán las desigualdades superpuestas <sup>[1]</sup>. Mi vehículo para entrelazar estas disciplinas será mediante el análisis crítico del discurso.

## 1.4 Pedagogía de los derechos humanos

En la mayoría de los países del mundo, han incluido legalmente en el currículo educativo el tema de los derechos humanos con carácter transversal en los diferentes programas de estudio. La educación en los derechos humanos se vincula con valores como: “el respeto a la vida, la libertad; la convivencia pacífica; la responsabilidad ciudadana” (Magendzo, 2007, p.70). La pedagogía de los derechos humanos es parte del paradigma de la pedagogía crítica.

Piedad Ortega Valencia (2009) define que la pedagogía crítica se sustenta con:

con la educación popular una apuesta ética y política. Ética sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad. (Valencia, 2009, p. 27).

La educación en derechos humanos estimula el empoderamiento del estudiante como un “ser activo, cooperativo y social”. (Magendzo, 2007, p. 72). El objetivo de las personas del siglo XXI incentiva la búsqueda de la autonomía, del diálogo y el análisis constante de nuestro contexto social desde una posición crítica y problematizadora; en virtud del reconocimiento de las diferencias, pero en el respeto hacia la diversidad. Tomando en cuenta la vida cotidiana como escenario principal para “rescatar, recuperar, clarificar” (Magendzo, 2007, p.74) situaciones que socaven la dignidad humana.

Otra estudiosa de la pedagogía de los derechos humanos es Rosa María Mujica (2007) quien agrega que ejercer una enseñanza bajo esta modalidad es actuar desde los sentimientos, pasiones y la humanidad. Por lo tanto, es trascender de las palabras a la acción. En sus palabras Mujica explica que:

La pedagogía de la educación en derechos humanos es lo que llamamos “pedagogía de la ternura”, es decir, ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible. (p. 26)

Los niños, niñas y adolescentes merecen acceder a una educación en que se les valide sus derechos humanos en las aulas, en el cual se construyan espacios seguros para el diálogo, la resolución de problemas



y evitar cualquier tipo de discriminación. Transmitir como docentes que nuestros estudiantes son sujetos de derechos, cada uno “debe ser autor de su propia realización y constructor de su propia vida personal y social.” (Mujica, 2007, p. 24).

La educación debe estar centrada en “propiciar la crítica, que implica: análisis, reflexión, búsqueda de alternativas; es decir una educación antidogmática.” (Mujica, 2007, p. 27). En este sentido se debe tener claro como docentes cuáles son los sistemas hegemónicos, la cultura y discursos oficiales, así como cualquier tipo de paradigma que no permita vivir en plenitud los derechos humanos.

Las personas docentes que se comprometan con esta propuesta asumen como trabajo construir y reconstruir la autoestima de cada estudiante, mediante la superación de complejos de inferioridad que se han configurado desde los discursos que nos ha heredado la historia; situación que ha contribuido a instituir la marginalización de los diversos grupos sociales no privilegiados. Mujica (2007), por consiguiente, dice que: “Para esto, se orienta a forjar identidades individuales y colectivas sólidas, con clara conciencia de la dignidad personal y de las propias capacidades.” (p. 26).

Mujica (2007) plantea que una metodología para abordar la pedagogía en los derechos humanos debe integrar las dimensiones de “sentir- pensar-actuar” (p. 28), lo cual implica trabajar con la comunidad estudiantil lo afectivo, lo intelectual y psicomotor. Este modelo de educación permite escuchar las opiniones, ideas y sentimientos de nuestros educandos. Se mencionarán las ideas fundamentales en torno a la metodología que sugiere Mujica (2007) para trabajar la educación en derechos humanos:

- a) Es una metodología que parte de la realidad de los participantes: significa diseñar estrategias que tomen en cuenta la realidad de las personas participantes en nuestras clases o talleres, su contexto social, económico y cultural, estar abiertos a las percepciones y comprender que no hay una sola “verdad”.
- b) Una metodología que enseñe a “aprender a aprender”: tomar en cuenta la experiencia directa de las personas, promover la capacidad de indagación, organización de ideas, reflexión, síntesis, construir opiniones y ser sujetos activos de su aprendizaje.
- c) El diálogo como método privilegiado: dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Para dialogar se debe estar dispuesto a cambiar o modificar las propias opiniones. Enseñar a dialogar es enseñar a pensar en lo que se quiere decir, a expresarlo de manera clara y sencilla, y saber escuchar antes de juzgar. Si se aprende a dialogar se estará mejor preparado para una convivencia democrática.
- d) Una metodología que promueve la criticidad: es una actitud que permite dar una opción justa; juzgar ideas, personas y hechos, con equilibrio y profundidad. Criticar no es dejarse llevar por la mayoría, o por la propaganda.
- e) Una metodología que promueva la expresión y el desarrollo de los afectos y sentimientos: La afectividad de las personas es aspecto fundamental y base de la propuesta de educar en derechos humanos. Las personas deben expresar libre y conscientemente sus sentimientos. El analizar las reacciones de los participantes nos ayudará a conocerlos mejor.
- f) Una metodología que promueve la participación: cuando los y las participantes, se comprometen con las actividades que tomen, asumen responsabilidades y descubren su capacidad para tomar decisiones. Las personas educadoras deben tomar en cuenta que sus estudiantes participaran con su identidad, su manera de ser y de expresarse.
- g) Una metodología que promueve la integridad: asumir la integridad de las personas exige asumirla como valiosa en sí misma, única, diferente, que tiene características propias y originales. Propicia la valoración de la identidad cultural y social, reconociendo y respetando las diferencias que existen entre los diversos grupos sociales y culturas. (Mujica, 2007. pp. 29-32).

El planteamiento del problema sobre cuál es el discurso de justicia social presente en la novela *Mamita Yunai*, (1941) me remite como educadora a indagar sobre la validez de los discursos a través del contexto histórico y en diálogo con las teorías de derechos humanos, justicia social del Reconocimiento y la interseccionalidad. La pedagogía de los derechos humanos me permite planificar procesos de estudio donde involucre activamente a la comunidad estudiantil en su aprendizaje, pensamiento crítico, empoderamiento y búsqueda de alternativas para gozar de una vida digna.

## 2. METODOLOGÍA

Los ejes fundamentales de este trabajo están orientados al análisis crítico del discurso. El ACD está enfocado en evidenciar la configuración de los discursos presentes en el texto *Mamita Yunai* (1941). Se intenta detectar diferentes discursos (explícitos o implícitos) que promueven una idea de justicia social al mismo tiempo que fomentan relaciones de poder injustas que atentan contra los derechos humanos desde la teoría de la interseccionalidad.

El ACD es una materia interdisciplinaria, ya que se propone estudiar aspectos relacionados tanto con el lenguaje como con la sociedad. Surge con la necesidad de integrar conocimientos procedentes de otras disciplinas para ofrecer una visión completa y adecuada de su objetivo de estudio (De la Fuente, 2002).

Uno de los elementos de análisis de este enfoque es sobre las relaciones de poder que se dan en los elementos discursivos. Se enfoca en estudiar cómo el discurso cambia o mantiene las distintas formas de relaciones en la sociedad. Por ejemplo, uno de los objetivos de este enfoque es determinar cómo cierto grupo social se relaciona sobre otros grupos (Van Dijk, 1997 citado en De la Fuente, 2002).

El creador de este enfoque teórico metodológico, Norman Fairclough (2008), aporta que el término discurso se emplea para referirse al uso lingüístico hablado o escrito, así como para prácticas semióticas no verbales, como la fotografía y el lenguaje no verbal. En este sentido, Monestel y Vadeboncoeur (en prensa) explican que el “lenguaje y los discursos no se entienden como espejos de la sociedad, sino como prácticas sociales en constante cambio, dependiendo del contexto en el que se usan y se ubican” (p. 7). Siguiendo esta línea de trabajo, se puede decir que el texto *Mamita Yunai* es un mundo representativo, el cual modela un modo de vida histórico y social de 1941. En esta obra se representan las prácticas sociales y las concepciones sobre justicia social desde la perspectiva *distributiva*. Sin embargo, hay otros discursos que se configuran y que pueden ser analizados considerando la teoría de la interseccionalidad, para definir las relaciones de poder presentes en el texto a través del discurso.

Siguiendo a Fairclough (2008), desde un contexto globalizante occidental, hay discursos superpuestos y asimilados en la sociedad, a esto se le llama el orden del discurso. Tal como lo menciona: “el orden del discurso de algunos dominios sociales es la totalidad de sus prácticas discursivas, y las relaciones (de complementariedad, inclusión/exclusión, oposición)” (p. 173). Es por ello que se analiza las intersecciones de etnia, género y clase, para determinar cómo se configuran esas intersecciones en el texto.

El análisis de este trabajo se basa, pues, en determinar la función del lenguaje en la configuración del discurso. Desde esta perspectiva, los discursos son prácticas sociales que no son rígidas ni monolíticas, sino que están en constante cambio, según el contexto social. Se pretende analizar desde la perspectiva de Fairclough (2018) el modo en que las relaciones entre los personajes se configuran a partir del uso del lenguaje. Con esto se pretende, al mismo tiempo, obtener una visión de las relaciones de poder hegemónicas presentes en los diferentes interdiscursos.

El ACD específica que para desarrollar un análisis la persona investigadora debe enfocarse en: 1) los recursos lingüísticos que se utilizan en la narrativa para describir a sus personajes. Es decir, determinar cómo se relacionan las cláusulas y el uso del lenguaje en general; 2) la interdiscursividad mediante la identificación de los distintos discursos o formas de representación de la vida en el texto y sus relaciones (prácticas sociales):

y 3) el análisis del contexto. En este caso, me enfoco en elementos presentes en la novela que aluden a hechos históricos propios de la época, así como el diálogo entre estudiantes y sus reflexiones sobre el análisis del texto.

La siguiente tabla 1 es de utilidad para organizar las dimensiones de este análisis siguiendo las recomendaciones de Fairclough (2018) y Monestel y Vadeboncoeur (en prensa):

TABLA 1  
Criterios metodológicos para el ACD

Criterios	Contenidos
Análisis lingüístico	Organización del lenguaje en el texto, adjetivos, palabras, organización de las cláusulas.
Análisis interdiscursivo	Identificación de los distintos discursos o formas de representación de la vida social presentes en el texto y sus relaciones.
Análisis del contexto	Relación de narraciones y descripciones presentes en el texto con eventos históricos del momento en el que fue escrita la obra. También se pone el texto en diálogo con estudiantes que leen la obra, como parte de su formación en el ciclo formal.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 3.1 Configuración discursiva y derechos humanos en *Mamita Yunai (1941)* de Carlos Luis Fallas

Las desigualdades sociales son diferencias sociales, económicas o políticas en que se encuentran individuos al frente de otros, las clases dominantes históricamente han abusado de su poder; en el texto de *Mamita Yunai* se examina cómo se representa la dignidad humana de los diferentes grupos sociales con la finalidad de comprender el goce o privación de los derechos humanos.

##### 3.1.1 *Desigualdades denunciadas en la obra literaria*

El propósito de este apartado es exponer las disconformidades narradas en el texto, en análisis con la finalidad de comprender cuáles fueron las necesidades e injusticias que provocaron plasmar una historia de descontento social, político y económico. La apertura del escritor al tomar en cuenta en sus temáticas de escritura en los sectores rurales de Costa Rica, visibiliza a la población campesina, migrante, afrocostarricense e indígena, lo cual nos da una idea de la situación social en la que se desempeñaban los grupos no privilegiados en la primera mitad del siglo XX.

Una de las alusiones explícitas de desigualdad que describe el narrador fue la fiesta llevada a cabo después de las elecciones en Amure. El narrador expone la situación de las mujeres indígenas a la sumisión que le tenían a los hombres. Se denota el antagonismo de poder entre ambos géneros. El problema en la narración no toma tanto valor, pero sí evidencia la situación que viven las mujeres indígenas; se describe en la siguiente cita:

Los hombres se acercaban a las mujeres y, sin decirles nada ni alzarlas a ver siquiera, las cogían de la mano, tiraban de ellas hacia el centro y comenzaban a imitar, torpemente, pasos de “son” o de “fox” sobre el irregular y sucio piso de maquengue. (p. 67)

Esta situación expuesta muestra como la mujer indígena, especialmente, debe someterse a las decisiones de los hombres. Rita Segato (2015) explica ese fenómeno de género como categorías preestablecidas desde una “pre-historia patriarcal de la humanidad” (p. 334). Para esta investigadora feminista, “el género existe, pero lo hace de una forma diferente que en la modernidad” (p. 334). La masculinidad jerárquica ya era preexistente antes de la llegada de los españoles y al entrar en contacto con la modernidad y la administración del blanco, alentó a la presencia masculina a la súper-jerarquización, la cual representa su poder en la esfera de lo público.

En consecuencia, las mujeres indígenas en este contexto de la modernidad serán doblemente victimizadas en el feroz mundo patriarcal jerárquico, el cual le asigna al espacio privado a la mujer y el público al hombre.

En aspectos de clase, se denuncia una situación sobre los derechos que tienen los blancos en contraposición de la comunidad afrodescendiente. Este privilegio se presenta desde el obtener una ciudadanía. Cabe mencionar que la voz de la persona que expone su situación es un hombre afrodescendiente llamado Chico, quien narra lo siguiente:

Los blancos tienen el chance del Pacífico, pero ¿nosotros? ¡No ves que hasta pa'legalizar nuestra ciudadanía nos ponen dificultades! No hay trabajo, ni podemos cultivar la tierra, ni nos dejan ganarnos la vida en el Pacífico..., ¿nos tenemos que morir de hambre, entonces? No somos cuatro, somos miles de negros costarricenses que tampoco podemos convertirnos en saltiadores. (Fallas, 2010, p. 10)

El enfoque del discurso narrativo fue denunciar los detrimentos que sufrieron las personas clasificadas por su etnia en cuanto a su situación migratoria, el acceso al trabajo, la tierra, a poseer una vida digna. La voz de Chico refleja las múltiples opresiones y discriminaciones vividas por las personas afrodescendientes en Limón en la época en estudio.

La mención sobre el tema migratorio en la primera mitad del siglo XX se evidencia en el desarrollo de la historia, puesto que hay presencia de chinos, nicaragüenses y panameños. Iván Molina (2008) menciona que los indígenas, chinos, nicaragüenses y judíos varones lograron nacionalizarse, ya que los partidos políticos necesitaban empadronar a los ciudadanos para las elecciones. En el caso de los afrocaribeños conservan “su condición de extranjeros, no participan de los procesos electorales (en 1927, sólo 607 de 19136 personas registradas como negras tenían ciudadanía).” (Molina, 2008, p. 145). Situación que representa la marginalización de los afrocaribeños para alcanzar, tanto los bienes materiales, como inmateriales; lo que les priva de sus derechos humanos en el contexto costarricense.

El texto en análisis tiene un interés por fomentar la lucha y el movimiento popular hacia la defensa de los derechos laborales y sociales, Herrera (2008) dice que no se puede satisfacer un derecho si se está en posición de subordinación. La representación de la hegemonía en este texto se hace a través del Estado neoliberalista y la empresa transnacional, quienes subordinan a los sectores sociales no privilegiadas.

El siguiente fragmento es representativo para la categoría de clase trabajadora:

- -Pues,
- -exclamó el hombre, cerrando los puños.
- -Hay otros medios, compañero. ¡El día que todos los de abajo nos organicemos, ese día cantará otro gallo! (Fallas, 2010, p. 115).

La lucha expuesta en la obra narrativa se basa en evidenciar la desigualdad económica y laboral de los trabajadores y de aquellas personas en condición de pobreza. La unión de clases está expuesta de manera generalizada, en la cual agrupa a todas las personas que estén bajo la subyugación del imperialismo, la compañía internacional y el poder político.

La justicia social que se exalta en la novela sobre la población migrante nicaragüense es por sus luchas políticas, se alude a nivel regional sobre la dictadura somocista, situación que resultó en desplazamiento hacia las bananeras en Costa Rica, lugar en donde podían encontrar trabajo; sin embargo, caen en explotación laboral de la transnacional. El narrador Sibajita sentencia: “Pobres hermanos nicas. Vienen cantando, arrullando ilusiones, en busca de libertad y trabajo, a caer nuevamente en las manos del gringo.” (Fallas, 2010, p. 190).

En términos generales, los acontecimientos narrados en el texto permitieron analizar las desigualdades sociales denunciadas en la novela. Por ejemplo, se expone sobre la posición social de las mujeres indígenas en un mundo organizado desde la modernidad, lo cual crea un ambiente de denigración y marginalidad. Mediante el texto se pudo constatar que la población afrodescendiente <sup>[2]</sup> se les privó de sus derechos laborales

y no se le permitió obtener una ciudadanía costarricense. El relato demuestra la presencia de poblaciones migrantes en el contexto nacional, lo cual permite visibilizar la presencia de distintas nacionalidades en el territorio costarricense. Además, se demostró una oposición del narrador en contra del sistema opresor imperialista y hacia la corrupción política de su época representada por el capitalismo.

### 3.1.2 *Desigualdades reproducidas en la obra literaria*

El propósito de este apartado es estudiar las desigualdades sociales validadas desde la perspectiva del narrador en el texto *Mamita Yunai* (1941), por lo que analizo fragmentos e historias narradas que aluden a la mujer indígena-anciana, mujer blanca-joven, mujer afrodescendiente, hombre afrodescendiente<sup>[3]</sup>. Gracias a que el autor se preocupó por incluir en sus temáticas el contexto social, cultural e histórico de la zona atlántica costarricense, se puede dilucidar sobre la configuración de los discursos (racistas, misóginos, peyorativos, sexistas) desde la visión vallecentralista y patriarcal.

La primera categoría de análisis es sobre la representación de una mujer indígena adulta mayor. Sibajita describe el episodio que, luego, de terminada la fiesta en Amure, por el motivo de las votaciones, se encuentra en su camino a una indígena, de lo cual relata que:

Escuchamos voces aguardentosas y pronto alcanzamos a dos indios que acompañaban a una india vieja. Todos se tambalean, pero la vieja parecía más borracha que los otros dos; gesticulaba como una loca y hablaba a gritos en su dialecto, intercalando frases groseras chapurreadas en inglés y español. (Fallas, 2010, p. 66-67).

La descripción demuestra su apatía hacia la actitud de la mujer. Según lo expuesto por Cumes (2008) “las mujeres indígenas se ubican en el último estribo de la cadena colonial-patriarcal, su lugar es privilegiado para observar las maneras en que se estructuran y operan las formas de dominación. (p. 11). El salirse de ese esquema y estar asumiendo roles masculinos, en el espacio público es incomprensible y “no adecuado” desde la visión masculina. Lo anterior, debido a la universalización de la mujer al feminismo eurocéntrico (Segato, 2015, p. 332), en donde se le priva a la mujer al espacio doméstico y familiar.

Además, en el texto se entrevé la diversidad lingüística que existe en el caribe costarricense, si bien al narrador le resulta extraño y grotesco, es importante atribuirle a este texto literario la fiel reproducción de la variación lingüística en la época en estudio.

En esta dinámica patriarcal que viene a súper-jerarquizar la masculinidad, presupone ciertas características que debe cumplir el hombre para encuadrar en esta modernidad. En relación con esta dinámica, el hombre liniero<sup>[4]</sup> anhelaba salir de su situación de subordinación de las bananeras y complementar su dicha, esto mediante una relación sentimental con una mujer que cumpliera el esquema femenino occidental moderno.

La reflexión de su discurso dice: “Volar con la fantasía por los lugares queridos y lejanos. Amar y ser amado por mujeres buenas, sanas y lindas. Salir de los bananales. ¡Despegarse del barro!” (Fallas, 2010, p. 159), por lo tanto, los objetivos de “buenas”, “sanas” y “lindas” para caracterizar a la mujer que está fuera de la bananera, de lo cual se deduce el antagonismo de que las mujeres en la zona del atlántico son malas, enfermas y feas.

Nancy Fraser (2000) menciona que: “Un aspecto fundamental del racismo es el eurocentrismo: la construcción autorizada de normas que privilegian los rasgos asociados con la «blanquitud».” (p. 45). El texto demuestra que en el imaginario costarricense se privilegia e idealiza a la mujer blanca-mestiza, en consecuencia, las otras que no representan esa etnia están en posición de desventaja. La categoría de mujer desde el punto de vista de la colonialidad fue relegado a la mujer blancas, todas las demás no se consideran mujeres, sino que, se les animaliza.

Lugones (2005) afirma que la mujer que no representaba el esquema occidentalizado: “Eran comprendidas como animales en el sentido profundo de «sin género», marcadas sexualmente como hembras, pero sin las características de la femineidad.” (p. 62-63). Entendida la femineidad en el plano de lo sexuado y reproductivo.



En relación con la imagen que se construye de las mujeres afrodescendientes, se menciona que entre sus funciones fue realizar labores domésticas en las bananeras, en el texto se menciona: “En un corredor, la negra de mister Clinton, con una gran batea repleta de confituras y pastas, groseras y pesadas como el cuerpo de la vieja.” (Fallas, 2010, p. 191). Además, se enfatiza sobre las enfermedades sufridas a causa de la poca salubridad del agua que se toma del “suampo” <sup>[5]</sup>, por lo que se expresa: “Esas ya no eran piernas. Eran troncos de itabo. Piernas enfermas, piernas hinchadas, piernas deshechas. Todo lo pudre el suampo del banano. Y el oro de los gringos”. (Fallas, 2010, p. 151). Las piernas a las que se refiere el texto son de las mujeres afrodescendientes y se acota en el texto sobre la enfermedad de la melancolía.

En la configuración del relato se demuestra que la mujer afrodescendiente vivió diferentes problemáticas, razón por la cual no eran consideradas mujeres con las características de la femineidad, observemos el siguiente ejemplo, expuesto por Calero, Sibajita y Herminio, en uno de los acercamientos tuvieron el siguiente diálogo:

- —¡Tan horrible qu'es y ya me voy soñando varias noches con ella! Algunas veces uno de todos gritaba, señalando a una negra que se acercaba renqueando y con los brazos en alto:
- -¡Allá viene la más pintada de Andrómeda! Y la pobre negra, alta y flaca, se acercaba renqueando con fatiga, con sus piernas comidas por las úlceras y los brazos en lato.... (Fallas, 2010, p. 149)

La burla hacia el cuerpo de la mujer afrodescendiente es en este texto demuestra las prácticas sociales del racismo y la misoginia en la sociedad costarricense, producto de una colonialidad que privilegia los rasgos asociados a la “blanquitud” (Fraser, 2000). Esta desvalorización del cuerpo y ridiculización de la mujer afrodescendiente demuestra su triple vulnerabilidad por su clase, etnia y género; situación que evidencia la discriminación que vivieron las mujeres afrodescendientes en esta época, lo cual fomenta a la violencia de género, la violencia estructural y simbólica-cultural.

Otro grupo social que analizo es el hombre afrodescendiente trabajador de las bananeras. En la novela se narra la vida social que tenían, luego de las largas y duras jornadas de trabajo. Se describe que la forma en que los afrodescendientes pasan su tiempo de ocio era cantando y contando historias. Se detalla a continuación: “Cantaban en inglés, formados en rueda, una canción salvaje y monótona y se acompañaban dando palmadas con las manos y pateando con ritmo en el suelo”. (Fallas, 2010, p. 152). El discurso que nos ofrece la narración poética del texto, hace alusión a que la cultura y las prácticas sociales de los afrodescendientes son distintas a la cultura oficial, lo cual le parece extraño el comportamiento de los afrodescendientes.

Históricamente, la rivalidad que ha existido entre las personas de piel blanca en Costa Rica y los afrodescendientes se ha exacerbado, ya que las personas afrocaribeñas tenían mejor educación y sabían inglés, lo cual les permitió a acceder a mejores puestos de trabajo en la bananera. Molina (2008) explica que “El caso de los afrocaribeños, en contraste, fue muy distinto: disponían de sus propias escuelas anglófonas, asociadas a la práctica del protestantismo.” (p. 145). Situación que eleva las asperezas entre ambas culturas y eleva el racismo del mestizo hacia la persona afrodescendiente.

Por consiguiente, la forma despectiva de narrar su cultura connota falta de empatía y ubica sus costumbres ajenas y extrañas desde el punto de vista de lo normal y propio de la identidad costarricense. Se comprende la cultura como producto de las divisiones de etnias que nos ha heredado un sistema de mundo moderno, colonial y patriarcal.

En este mismo episodio se menciona: “Y todos aullaban, y se estremecía el campamento como si millones de demonios estuvieran metidos allí. (Fallas, 2010, p. 153). La ridiculización de sus prácticas culturales y la animalización de sus gestos son parte del racismo que permea a la cultura costarricense. Incluso se les compara con demonios, es decir, la población mestiza son los buenos, angelicales y civilizados; en oposición la cultura afrodescendiente cumple con los adjetivos contrarios. Los aparatos ideológicos como la religión y la historia han posicionado a las culturas no blancas en desventaja, lo cual no les permite acceder a una vida digna.

Para alcanzar un disfrute pleno de los derechos humanos, Herrera (2008) explica que tener una vida digna no basta con el simple acceso a los bienes, sino un acceso igual y no jerarquizado. Es decir, en donde las personas no estén en ámbitos privilegiados, de opresión o subordinación.

Entre las consideraciones finales, el ACD me permitió estudiar los interdiscursos y la relación del texto con el contexto, por lo que me aproximé a demostrar la desigualdad que tenían las culturas subordinadas por la cultura occidentalizada. Tanto las mujeres indígenas, como las afrodescendientes tuvieron y tienen sus propias luchas en contra de un mundo establecido por la colonialidad. Desde la visión vallecentralista del narrador resalta la singularidad de las prácticas culturales representadas por el varón afrodescendiente y privilegia la lengua oficial en contraposición con las lenguas indígenas y el inglés caribeño.

Ante esta situación Lugones (2008), explica que desde la colonialidad no solo abarca la clasificación racial, sino que es “sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas.” (p. 79). Fraser (2000) menciona que para alcanzar una justicia social necesita una reestructuración, ya que la concepción de raza y género son bivalentes y se necesita una política de distribución y una política del reconocimiento. Es decir, para obtener una sociedad costarricense más justa con las diferentes culturas, se le debe prestar atención a las necesidades de los sectores en marginalización por su género y etnia, y así mismo, trabajar en prácticas educativas que conlleven al respeto por la diversidad cultural.

### 3.2 ¿Cuál es la función de los personajes como sujetos de derechos en la novela Mamita Yunai (1941)?

Para luchar por una dignidad humana justa para todos y todas es necesario comprender desde dónde se constituyen los derechos humanos. Alejandro Rosillo (2016) explica que se debe repensar los derechos humanos desde la filosofía de la liberación y la decolonialidad. En este sentido, el discurso hegemónico de derechos humanos se ha impulsado en los pueblos latinoamericanos, esta situación universaliza el saber, exalta la monoculturalidad, se elige el modelo eurocéntrico y permite los sesgos ante las necesidades de las diversas culturas que confluyen. Para la filosofía de la liberación es importante que los sujetos de derechos que son “la víctima, el pobre y el oprimido se constituyan en sujetos de su propia historia”. (Rosillo, 2006, p. 730).

Las personas sujetos de derechos son representadas en este análisis por las diferentes menciones de personajes que ofrece la narrativa de la novela Mamita Yunai (1941). El método de trabajo será realizar una segmentación de las categorías que encierra a las clases sociales como, por ejemplo: género o etnia, ya que de esta forma busco enfocarme en situaciones particulares y no en simplificar la realidad social. Tomaré la categoría generalizada de mujer y hombre para fragmentarla en subgrupos sociales con el fin de estudiar la complejidad de la desigualdad social. Propongo el siguiente análisis intra-categorico<sup>[6]</sup>: hombre blanco-mujer blanca, mujer indígena-hombre indígena, hombre afrodescendiente-mujer afrodescendiente. Para esto, distingo los adjetivos presentes en las frases en las que el narrador caracteriza a los distintos personajes y sus relaciones.

Con la finalidad de exponer las descripciones de los personajes en investigación elaboro la tabla 2 para enlistar los adjetivos calificativos y de esta manera poder estudiar sobre cómo se representan a los diferentes grupos sociales en el texto mediante la función lingüística que cumplen los adjetivos.

TABLA 2  
La interseccionalidad étnica y de género en Mamita Yunai

Género	Etnia	Género	Etnia
Hombre	Blanco	Mujer	Blanca
<u>Adjetivos</u>			
Inteligente, esforzado, profesional, ladino viejo, simpático, astuto, malicioso, fuerte y alegre. Buen trabajador, Badilla: salvaje para tratar a la gente. Gringo: bruto.		Blanca, rubia, de ojos celestes y tranquilos; buena y sencilla; joven y guapa.	
Hombre	Indígena	Mujer	Indígena
<u>Adjetivos</u>			
Listos, pobres diablos, desnudos, flacos y mechudos, lagañosos, idiotas.		Fea, mala, bruja, bajita, palideja, desgreñada, sucia, soñolienta, idiotas, mansas y desaliñadas, preñada, mulas.	
Hombre	Afrodescendiente	Mujer	Afrodescendiente
<u>Adjetivos</u>			
Haraposo, demonios negros, pobre, "gesticulaban como diablos", alto, robusto, congos, salvaje y primitivo.		Mazamorra, negra, alta, flaca y pobre. Cuerpos: Negruzcos y horribles, grotesca y pesada.	

La tabla anterior, nos da un panorama de cómo se describen a los y las protagonistas de esta novela, según su género y etnia. Si analizamos de manera horizontal nos daremos cuenta de cómo hombres y mujeres de la misma etnia tienen diferente forma de descripción; si se lee de manera vertical encontraremos como entre la misma categoría hombre- mujer hay sesgos por la etnia a la que se pertenece.

Análisis de forma vertical la posición de las mujeres; cabe mencionar que las mujeres no tienen un papel protagónico en la historia de la novela, por lo que las mujeres en su gran mayoría carecen de nombre, en cambio los hombres sí tienen nombre y en la historia tienen gran protagonismo.

Los personajes femeninos blancos se describen como "guapa" y "buena"; mientras que la mujer indígena se le trata como mujer "fea" y "mala". Este análisis lingüístico evidencia la inferioridad de la cultura indígena y hacia el género femenino. Hay una actitud de apatía y extrañeza. Se alaba a la mujer blanca por su color de piel, por lo que se le asume como bondadosa por su etnia. El mito de la blanquitud costarricense permea a las mujeres mestizas de la época y las coloca en la posición de privilegio, más alto entre las demás mujeres. Lugones (2005) explica este fenómeno en el cual "el feminismo blanco generalizó a la mujer blanca y la llamó <<mujer>> sin la calificación racial." (p. 64). Situación que las privilegia a tener un trato diferenciado ante las otras, pero estarán bajo la subordinación del modelo patriarcal.

Si analizamos los adjetivos que describen a los personajes femeninos afrodescendientes, nos encontramos con palabras "horrible" y "grotesca". Estos adjetivos demuestran el racismo que sufrían por su color de piel y género. En la novela la función de la mujer afrodescendiente en contraposición con los adjetivos de la mujer mestiza e indígena, son aún más intensos y degradantes. Un mundo mostrado en el que emite los adjetivos desde el patriarcado, el nombre que se da a una de las protagonistas afrodescendiente es como: "la vieja de Mr. Clinton" (Fallas, 2010, p. 149), se invisibiliza el nombre y se establece como propiedad del hombre.

Al analizar inter-categorícamente la posición de las mujeres para la época de 1941 nos damos cuenta sobre la desigualdad social y la posición de desventaja que tenía cada una en el escalafón patriarcal. Fue un ambiente en el que la mujer blanca vivió en la subordinación del hombre, la mujer indígena fue ignorada y vista con rareza, mientras que la mujer afrodescendiente fue denigrada por su color de piel.

Ahora bien, analizaremos la situación intra-categoría entre los hombres, para el narrador intradiegetico el hombre blanco se le describe como "inteligente" y "simpático" mientras que el hombre indígena es "listo" y se le caracteriza también como "idiota" en ciertas narraciones.

La descripción hacia el hombre afrodescendiente se torna aún más grotesca, se caracteriza con las palabras de "demonio", "salvaje", "primitivo", "congo", estos epítetos demuestran la visión occidentalizada del narrador, la imposición del término raza es un patrón de poder, si se declara una cultura como superior por

la condición cultural y fenotípica <sup>[7]</sup> se estará ejerciendo la supremacía. Anibal Quijano (2003) se posiciona ante la idea de raza como:

una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. (p. 201).

La utilización del lenguaje popular tuvo la función de expresar cómo era vista la otredad desde una visión occidentalizada. Se ve cómo es caracterizado el hombre de acuerdo con su posición étnica y patriarcal. Por consiguiente, se obtiene del análisis que lo negro es “malo” y “diabólico” y lo blanco es “bueno” y “angelical”. Lo anterior apoyado por los aparatos ideológicos como la religión universal.

Ahora bien, valorando de forma horizontal la tabla 2 de análisis, se procede a comparar inter-categoricamente a los hombres y las mujeres de esta racialización. El hombre blanco se le describe desde el punto de vista de su inteligencia, mientras que las descripciones hacia la mujer están relacionadas a su aspecto físico y emocional.

Los hombres indígenas son caracterizados por ser “listos”, “pobres diablos”, “lagañosos”, mientras que a las mujeres tiende a describirse como: “preñadas”, “mulas”, “mansas” características de los animales para definir el barbarismo percibido por el narrador intradieético. El adjetivo de “brujas” connota el miedo de los blancos occidentalizados hacia las curaciones y medicinales naturales; prácticas asociadas a la mujer indígena. El término “idiota” es utilizado tanto en el hombre como en la mujer indígena, lo cual manifiesta el trato despectivo hacia la cultura indígena.

Es interesante observar que, a las mujeres, mayormente, se le valorizó por su aspecto físico. Segato (2015) menciona el porqué del énfasis de la cultura occidental hacia el cuerpo: “... pasa a ser no solamente un territorio accesible, sino también expropiable y objeto de rapiña” (p. 147). El cuerpo de la mujer es sexualizado y carente de autonomía; accesible a las necesidades del patriarcado.

Entre los hombres mestizos también existe una división entre los representantes del socialismo y el liberalismo en Mamita Yunai, puesto que el hombre nicaragüense socialista es exaltado por su valor del trabajador y comprendido por su historia; pero el hombre estadounidense es descrito como un hombre “bruto” y “malvado”, por representar el imperialismo.

En síntesis, este apartado se analizó las desigualdades sociales que han sufrido violencia de género, marginalización, desprecio, racismo hacia los hombres y mujeres de manera más agresiva según el color de piel y por el género. Este texto de lectura recomendada para la educación secundaria permitió comprender cómo se configuró los discursos sobre las culturas presentes en la identidad costarricense.

El trabajo que tenemos como docentes debe estar enfocado en visibilizar estas prácticas y subsanarlas mediante una la justicia social en función de reconocer y respetar la diversidad cultural. En esta misma línea, Rosillo (2016) hace un llamado a fundamentar los derechos humanos abiertos “... a la pluriculturalidad y a las luchas históricas llevadas a cabo por los diversos pueblos oprimidos del planeta” (p. 732).

Mamita Yunai es un texto que nos permite dialogar sobre la reivindicación de los derechos humanos e iniciar por reconocer que en la cultura costarricense se han permeado prácticas eurocéntricas que no han permitido el disfrute de una justicia social equitativa. Desde la teoría de los derechos humanos de la liberación del sujeto, se concluye que dentro de la narrativa no hubo algún tipo de emancipación de los grupos oprimidos, lo cual demuestra que es un tema en que se debe propiciar el desarrollo de una “identidad personal y cultural en respeto con el “otro” como diferente e igualmente valioso”. (Mujica, 2007, p. 25).

#### 4. CONCLUSIONES

La ficción literaria es una mimesis de la realidad, las personas escritoras crea a través del lenguaje un mundo estético- artístico producto de su contexto social. La obra literaria queda estática, esperando ser leída e interpreta de acuerdo con una corriente teórica y metodológica.

Las personas docentes de español tienen la labor de interpretar los textos literarios que les sugieren leer, por lo que necesitan orientaciones y teorías que expliquen los fenómenos sociales, culturales, políticos y discursivos ofrecidos en la obra artística que llega a nuestras manos.

La elección del texto *Mamita Yunai* (1941) de Carlos Luis Fallas fue una manera de interpretar nuestra propia realidad social, aunque disten muchos años, las desigualdades sociales y la lucha por la libertad social e individual son temas que debemos abordar como sociedad costarricense, latinoamericana y mundial.

El abordar este texto literario desde las interpretaciones de los derechos humanos, la interseccionalidad y la justicia social, me permitió comprender las desigualdades sociales que se perpetuaban en contra de las mujeres y hombres según su género, clase social y étnica; así como identificar una sociedad costarricense en que se cimienta el mito de la blanquitud, lo que pone en detrimento a las demás culturas que convergen en nuestra sociedad.

El ACD permitió identificar aspectos claves en la estética del texto para interpretar, cuestionar y reflexionar sobre el contenido que nos ofrece *Mamita Yunai*, (1941). Por consiguiente, el contexto permitió comprender históricamente por qué las diferentes culturas presentes en el relato han sido subyugadas por una cultura hegemónica occidental; también, se comprendió que la lucha de “Sibajita” fue una rebelión en contra del sistema capitalista e imperialismo, desde la teoría de la justicia social, se analizó que el interés fue luchar por el acceso a los bienes necesarios para satisfacer la dignidad humana.

El análisis de los interdiscursos ayudó a valorar mediante la teoría de interseccionalidad como se ha configurado las desigualdades sociales entre las mujeres y hombres por su género y etnia. Si visibilizamos este tipo de desigualdades en nuestra comunidad estudiantil, les permitirá comprender y analizar los conflictos y luchas que tienen los diferentes grupos sociales.

El señalamiento de los objetivos y cláusulas en el texto fue una manera de examinar las percepciones del narrador intradieético “Sibajita” sobre los demás personajes fue fundamental para comprender la posición social en que se encontraban y su relación con el discurso de justicia social del reconocimiento para el goce de los derechos humanos.

Como docentes, debemos velar por defender la dignidad humana desde los cinco fundamentos claves planteados por Herrera (2008): “el reconocimiento, el respeto, la reciprocidad, la responsabilidad y la redistribución.” (p. 105), donde no se reproduzcan ideas colonialistas ni universalistas que no permitan la convivencia cultural.

Incentivar el aprendizaje desde nuestras realidades y el análisis de nuestro contexto, ayuda a que nuestros estudiantes se interesen y deseen participar en la transformación social de sus circunstancias. En complemento Mujica (2007) dice: “aprendemos mejor cuando realizamos actividades, exploramos, hacemos preguntas, buscamos soluciones, dialogamos, construimos. Aprendemos mejor cuando no tenemos miedo, cuando se nos anima a pensar y ensayar respuestas por nosotros mismos, cuando se reconoce y valora nuestras propuestas y opiniones.” (p. 24).

Es absolutamente necesario incentivar en la comunidad estudiantil un ambiente de paz, un pensamiento crítico, una transformación social y a la reivindicación de los derechos humanos desde la teoría del Reconocimiento. Las personas docentes deben ofrecerles a sus estudiantes herramientas para enfrentar al sistema, para comprender las formas de opresión y estimular prácticas para la liberación del sujeto. Es clave seguir utilizando la literatura como vínculo para incentivar el diálogo en los derechos humanos, ya que por este medio se obtiene un mundo representativo de una sociedad y momento histórico: sus luchas, opresiones y reivindicaciones.

## 5. REFERENCIAS

Alarcón, G., Díaz, S. y Martínez, L. (2018). Tendencias teóricas sobre justicia social: balance documental. *Revista Republicana*. 24, 163-180. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/445/400>



- Baquero, J. (2017). Desigualdades superpuestas, capas de desigualdad e interseccionalidad: consideraciones analíticas y aplicación al caso colombiano. *Democracia*, 30 (89), 59-75. <https://doi.org/10.15446/apol.v30n89.66217>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/308>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins. Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1297. [http://ec.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/942/Crenshaw\\_article.pdf?sequence=1](http://ec.msvu.ca:8080/xmlui/bitstream/handle/10587/942/Crenshaw_article.pdf?sequence=1)
- Cruells, M. (2015). *La intersección política: Tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). <http://hdl.handle.net/10803/288224>
- Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, 17, 1-16. <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180291>
- De la Fuente, M. (2002) Análisis Crítico del Discurso. *Contextos XIX-XX/37-40*, 407-414. <http://hdl.handle.net/10612/699>
- Di Tullio, A. (2013). ¿Hacia una justicia sin fronteras? El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y los límites de la justicia. *Revista internacional de Filosofía*, (58), 51-68. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/144611>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso y sociedad*, 2(1), 170-185. [http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2\(1\)Fairclough.html](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2(1)Fairclough.html)
- Fallas, C. (1941/2010). *Mamita Yunai*. Editorial Costa Rica.
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista". En S. Watkins (Ed.), *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo* (pp. 23-66). Traficantes de sueños. [https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos\\_nlr\\_3\\_web\\_0.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf)
- Guerrero, G. (1994). Los Principios de la Justicia Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 7, 87-107. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9494110087A/8461>
- Herrera, J. (2008). *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-reinencion-de-los-derechos-humanos.pdf>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/592/59202503.pdf>
- Magendzo, A. (2007). La educación en derechos humanos: diseño problematizar. *DEHUIDELA*. 65-74. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>
- Migliore, J. (2011). Amartya Sen: la idea de la justicia. *Revista Cultura Económica*, 29 (81-82), 13-26. [https://www.academia.edu/12821545/Amartya\\_Sen\\_la\\_idea\\_de\\_la\\_justicia](https://www.academia.edu/12821545/Amartya_Sen_la_idea_de_la_justicia)
- Molina, I. (2008). Afrocostarricense y comunista. Harold Nichols y su actividad política en Costa Rica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, (46), 141-168. <https://hdl.handle.net/10669/29861>
- Molina, I. (2011). Carlos Luis Fallas: Difusión, comercialización y estudio de sus obras. Una contribución documental. *Revista de Ciencias Sociales, III-IV* (133-134), 179-205. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15323589014.pdf>
- Monestel, N. y Vadeboncoeur, J. A. (s.f). The notion of childhood in the United Nations Convention on the Rights of the Child: Towards a critical analysis of the human rights discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *Revista de Educación Social*, (20), 1-21. <http://www.eduso.net/res/20/articulo/justicia-social-y-educacion>
- Mujica, R. (2007). ¿Qué es educar en derechos humanos? *DEHUIDELA*, 15(7), 21-36. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24456.pdf>

- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en tono a sus prácticas y sus desafío. *Pedagogía y Saberes*, (31) 26-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/234806661.pdf>
- Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia social*. Fondo de cultura económica. <https://books.google.co.cr/books?id=EcP0kVVhFJkC&printsec=frontcover&dq=teoria+de+la+justicia+social+john+rawls&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwibjq3Mn73sAhXt01kKHZN8AgMQ6AEwAHoECAIQAg#v=onepage&q=teoria%20de%20la%20justicia%20social%20john%20rawls&f=false>
- Real Academia Española. (2020). Suampo. En Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/suampo>
- Riádigos, C. (2010). Reseña de “La idea de la Justicia” - Amartya Sen. *Reseñas educativas*, 1(8), 1-8. [https://www.researchgate.net/publication/299939516\\_Resena\\_de\\_La\\_Idea\\_de\\_la\\_Justicia\\_-\\_Amartya\\_Sen](https://www.researchgate.net/publication/299939516_Resena_de_La_Idea_de_la_Justicia_-_Amartya_Sen)
- Rosillo, A. (2016). Repensar derechos humanos desde la liberación y descolonialidad. *Direito e Práxis*, 7(13), 721-749. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.21825>
- Sáenz M. (2014). Literatura y derechos humanos: “un campo naciente”. *Derechos y Ciencias Sociales*, 10, 24-25. <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/828>.
- Segato, R. (2015). *DES/POSESIÓN: género, territorio y luchas por la autodeterminación. La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad*. Universidad Autónoma de México. <http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Des-posesi%C3%B3n-Segato-UN-AM-El-Sexo-y-la-Norma-G%C3%A9nero-y-Colonialidad.pdf>
- Segato, R. (2015). *DES/POSESIÓN: género, territorio y luchas por la autodeterminación Género y colonialidad: del patriarcado de bajo impacto al patriarcado moderno*. Universidad Autónoma de México. <http://mujeresdeguatemala.org/wp-content/uploads/2014/06/Des-posesi%C3%B3n-Segato-UN-AM-El-Sexo-y-la-Norma-G%C3%A9nero-y-Colonialidad.pdf>

## NOTAS

- 1 Siguiendo la idea de Baquero (2017): las desigualdades superpuestas no es una definición homogénea, sino que en ocasiones se refiere “a mecanismos de reproducción de desigualdades; en otras para analizar nuevas formas de desigualdad que se suman a las desigualdades existentes que afectan a un grupo social determinado; y en otras para estudiar la complejidad de las relaciones desiguales entre muchos grupos sociales”. (p. 65).
- 2 Menciono afrodescendientes y no afrocostarricenses, porque en este contexto social también se presencia la influencia de afropanameños en busca de mejores condiciones laborales en el pacífico sur. Clodomiro Picado temía que con este desplazamiento se obtuviera una población “africanizada” (Molina, 2008, p. 146). La temática de la negritud en una sociedad autodenominada blanca, era una amenaza para la identidad, lo cual es evidente la promulgación del racismo en la identidad costarricense.
- 3 Se pueden analizar más casos de interseccionalidad en la novela Mamita Yunai (2010), tales como: hombre homosexual afrodescendiente con el caso del “guacho” (p. 171); La mujer prostituta (p. 191). Las mujeres indígenas y sus hijos (p. 29).
- 4 Trabajador de la “Línea”.
- 5 Suampo. m. C. Rica, Guat. y Nic. pantano (terreno donde las aguas se estancan). Consultado en: <https://dle.rae.es/suampo>
- 6 La teoría de la interseccionalidad analizada por Cruells (2005) explica sobre las formas de abordar las categorías simplificadas para deconstruirlas y seguidamente reagruparlas sin la finalidad de homogenizar, sino de comparar la situación de desigualdad entre los grupos en análisis.
- 7 Fenotipo: los rasgos observables de un individuo, el color de ojos, piel, grupo sanguíneo.