



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

Tesis para optar al grado de Magister en Trabajo Social y Políticas Sociales:

“Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género: un análisis de su funcionamiento a partir de la perspectiva de las comunidades educativas de establecimientos educacionales del Gran Concepción”



Docentes Guía: Carla Vidal Figueroa – Gustavo Castillo Rozas

Tesista: Valentina Matus Arratia

02 de agosto de 2021



Índice de Contenido

I. Planteamiento del problema	4
II. Marco Referencial	7
2.1. Marco conceptual	7
2.2. Marco legal.....	13
2.3. Marco teórico	22
2.4. Marco empírico	29
III. Objetivos	37
3.1. Objetivo General	37
3.2. Objetivos Específicos.....	37
IV. Metodología.....	38
4.1. Diseño metodológico.....	38
4.2. Población de estudio.....	39
4.3. Unidad de observación	39
4.4. Unidad de análisis	40
4.4. Muestra.....	40
4.5. Técnica de recolección de información.....	44
4.6. Análisis de la información.....	44
4.7. Criterios de rigor metodológico	44
4.8. Criterios éticos.....	45
4.9. Instrumentos a aplicar	46
V. Análisis de los resultados.....	52
5.1 Caracterización del programa.....	52
5.1.1 Diseño del programa y alternativas ATE.	52
5.1.2 Contenidos del programa.....	57
5.1.3. Modalidad de implementación: actores/as involucrados/as, roles y estructura de funcionamiento.	78
5.1.4. Mecanismos de diagnóstico, monitoreo y evaluación.	92
5.2 El programa desde la visión de las estudiantes.	101
5.3 Nudos críticos.....	110



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

5.3.1 Capacitación docente.....	110
5.3.2 Inclusión de la diversidad sexual y de la sexualidad de las mujeres.	113
5.3.3 Actividades esporádicas que impiden una intervención sistemática.	118
VI. Conclusiones.....	119
VII. Bibliografía.....	128





I. Planteamiento del problema

La sexualidad es una dimensión fundamental en los seres humanos que se expresa a lo largo de toda la vida. La infancia y adolescencia son etapas clave para impulsar el desarrollo de las personas y de la sociedad (Arenas et al., 2016; Toledo et al., 2000), por lo que es necesario garantizar una educación sexual de calidad que promueva la comprensión y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos desde una perspectiva inclusiva. De hecho, el acceso de niños, niñas y adolescentes (NNA) a una educación sexual integral forma parte de los derechos establecidos en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, suscrita por el Estado de Chile en 1990 (ONU, 1990).

La educación integral en sexualidad “es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos” (UNESCO, 2018 a, 3).

En nuestro país las políticas de educación sexual se caracterizan por su discontinuidad y dificultades, dado que constituyen un campo de disputa entre los sectores políticos y sociales de corte progresista y los de tendencia conservadora. Este escenario de controversia ha generado una dinámica histórica de constantes avances y retrocesos, que ha dificultado el avance en materia de prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), embarazo adolescente y violencia sexual (Arenas et al., 2016; Dides et al., 2011; Figueroa, 2012). Además, ha impedido que se otorgue a la educación sexual la importancia que amerita como dimensión que aporta conocimientos y habilidades fundamentales para el desarrollo humano integral y saludable.

En Chile, a partir del año 2010 y en el marco de la Ley de Salud N° 20.418, que “fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado están obligados a implementar un Programa de Educación Sexual en el nivel de enseñanza media. El Ministerio de Educación a través de la División de Educación General, y más específicamente de la Unidad de Transversalidad Educativa, es el organismo que asume la implementación del Programa de Formación en Sexualidad, Afectividad y Género, el cual se incorpora en el currículum de enseñanza media como parte de los objetivos de aprendizaje transversales (Mineduc, 2013). Igualmente, el Programa forma parte de los Estándares Indicativos de Desempeño definidos y monitoreados por la Agencia de Calidad de la Educación en el marco del “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” instituido a partir de lo establecido en la Ley General de Educación N° 20.370 promulgada el año



2009 y la Ley N° 20.529 que define el “Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización”, promulgada el año 2011.

Es así como a partir del año 2011 el Mineduc externaliza la política pública, poniendo a disposición de los establecimientos educacionales un total de siete alternativas de formación a través de Asesorías Técnicas Educativas (ATE) (Arenas et al., 2016), las cuales se expondrán en el marco legal.

No obstante lo anterior, en nuestro país aún persiste el abandono escolar con motivo de embarazo adolescente (Ministerio de Educación, 2015), se concentran altas tasas de infecciones de transmisión sexual a partir de los 15 años (MINSAL, 2016), incluyendo el VIH, que según cifras entregadas por el Dr. Alejandro Afani, Profesor Titular de la Facultad de Medicina y Director del Centro de VIH del Hospital Clínico de la Universidad de Chile, concentra un aumento de un 125% en adolescentes de 15 a 19 durante el período 2006-2016 (Universidad de Chile, 2016), lo cual es congruente con los datos contenidos en el Boletín “Resultados de Confirmación de infección por VIH en Chile 2010 – 2015” (Ministerio de Salud, 2015), que dan cuenta de un progresivo aumento de casos confirmados con VIH positivo entre los años 2010 y 2015. Además, al año 2016 se registran altos índices de abuso sexual, violaciones y explotación sexual infantil y adolescente (SENAME, 2016). Cabe destacar que en el Primer informe de abuso sexual en niñas, niños y adolescentes (SENAME, 2016) se expone información estadística que da cuenta de que las niñas y adolescentes mujeres son las víctimas más frecuentes de delitos sexuales (81% de los casos registrados) y violación (por cada 1 niño o adolescente varón violado hay 16 niñas y adolescentes mujeres violadas), siendo las más vulnerables a este tipo de agresiones, cuyos victimarios son hombres en la mayoría de los casos.

Cabe entonces preguntarse por la efectividad de la actual política de educación sexual, y en consecuencia, cuánto saben sobre género y salud sexual y reproductiva los(as) adolescentes chilenos(as) y de qué manera cuidan su propia salud sexual.

Según la literatura consultada, a la fecha existen estudios sobre dos de los siete programas de educación sexual que figuran entre las alternativas ATE que el Mineduc dispone para la implementación del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género en los establecimientos, y que fueron previamente señaladas. A saber, un estudio del programa “Adolescencia, tiempo de decisiones”, realizado en el período 1994 – 1996, y un estudio del Programa “TeenSTAR”, realizado en el período 2003 – 2004. Si bien ambos estudios arrojan resultados positivos en lo referido al aumento de conocimientos sobre sexualidad y disminución de prácticas de riesgo por parte de los(as) adolescentes pertenecientes a los grupos experimentales (Toledo et al., 2000; Vigil et al., 2005), hay que considerar que Chile es un país que en las últimas décadas ha vivido importantes procesos de transformación relacionados con la forma de concebir el género, la familia y la sexualidad (Olavarría, 2014), por lo que es probable que un programa que



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

resultaba efectivo para generaciones de adolescentes de la década del 90 y 2000 no resulte igualmente efectivo para las actuales generaciones. Los estudios mencionados, que datan de hace más de 15 y 20 años, respectivamente, son una referencia para investigaciones en la materia, pero se hace necesario contar con conocimientos actualizados que sirvan como insumo para las decisiones relacionadas con la política de educación sexual dirigida a las(os) adolescentes de hoy, y es en esa línea que la presente investigación constituye un aporte.

Asimismo, existen variadas investigaciones sobre las políticas de educación sexual chilenas, que se sitúan desde una perspectiva histórica y de análisis de la política en sus aspectos legislativos, legales e institucionales (Arenas et al., 2016; Olavarría, 2005; Vidal, 2003), por lo cual resulta interesante contrastar los aportes de dichas investigaciones con una mirada cualitativa del programa en terreno, construyendo conocimiento relativo a los modos de funcionamiento que adopta al interior de los establecimientos educacionales. De esta forma, la presente investigación se traduce en un aporte que se sitúa desde la Región del Biobío, específicamente desde las comunas que componen el Gran Concepción, analizando el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género desde la mirada de los(as) estudiantes, docentes y/o directivos(as) que tienen una participación activa en la ejecución de las acciones del programa.





II. Marco Referencial

2.1. Marco conceptual

1. Educación Integral en Sexualidad

Según la UNESCO (2018), la *educación integral en sexualidad* “es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en planes de estudios, que versa sobre los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Su propósito es dotar a los niños y jóvenes de conocimientos basados en datos empíricos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para disfrutar de salud, bienestar y dignidad; entablar relaciones sociales y sexuales basadas en el respeto; analizar cómo sus decisiones afectan su propio bienestar y el de otras personas; y comprender cómo proteger sus derechos a lo largo de su vida y velar por ellos” (P. 3).

Molina (2003, citado en Montero, 2011) señala que en la práctica clínica en Chile se ha comprobado que “la información sobre sexualidad que poseen los/las adolescentes consultantes en Salud Sexual y Reproductiva es insuficiente y en muchos casos contradictoria y equivocada, asociándose con gran frecuencia a mitos y creencias que inciden de manera negativa en aspectos relacionados con su propia sexualidad” (P. 1250). Esta situación de desinformación ha aumentado la demanda juvenil de información confiable que contribuya a su preparación para una vida saludable y segura. La educación integral en sexualidad responde a esta demanda en la medida que contribuye al desarrollo de competencias para la toma de decisiones fundamentadas en lo que refiere a las relaciones y al ejercicio de la sexualidad, en un contexto en el cual la violencia y las desigualdades de género, el embarazo no deseado, el VIH y otras ITS, persisten como problemáticas sociales asociadas a graves riesgos para su salud y el bienestar (UNESCO, 2018 b).

El enfoque de educación por competencias, que comienza a adquirir visibilidad en la década del noventa, responde a la necesidad de adaptar los currículos a la realidad contemporánea, vinculando “los saberes a las prácticas sociales, a la resolución de situaciones complejas, al abordaje de los problemas cotidianos y a la elaboración de proyectos de vida” (UNESCO, 2018 b, 5). En los años noventa se comenzó a conceptualizar la *educación sexual* desde un enfoque integral, con “objetivos formativos en términos de competencias para el ejercicio de una sexualidad sana, libre, responsable y placentera, incluyendo la información sobre la salud sexual y reproductiva y la promoción de actitudes y valores que fomenten la equidad de género” (CLADEM, 2010, 19). La educación de calidad “implica disponer de un programa de estudios amplio, pertinente e inclusivo que habilite a las personas con las competencias cognitivas básicas y las competencias esenciales para la vida. Por lo general, estas competencias facilitan la toma de decisiones, les permiten gozar de una vida sana, sostener relaciones sociales satisfactorias, reflexionar con sentido crítico y tener capacidad para resolver conflictos de manera no violenta” (Unesco, 2018 b, 5).



Hoy en día es necesario situar la educación sexual como parte integrante de la educación, comprendida como una esfera que trasciende la adquisición de conocimientos, desarrollando competencias y habilidades para la vida que resulten de utilidad en el contexto actual. Según la UNESCO (2018, b), el concepto de competencias alude a una noción amplia de calidad de la educación, en el sentido de que trasciende las habilidades cognitivas asociadas a contenidos disciplinares. “Se refiere así a la adquisición de destrezas para la vida social y ciudadana; a la modernización del currículo (contenidos de aprendizaje, metodología, sistemas de evaluación, materiales didácticos); a una formación más eficaz de los docentes; a una mejor organización de instituciones escolares y a la gestión de sus directivos” (P. 5). La educación se concibe entonces como una herramienta para contribuir al desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas, que sean capaces de generar transformaciones sociales orientadas a la justicia, equidad e inclusión, en lugar de que se limiten a la integración en la sociedad de manera funcional y acrítica (UNESCO, 2008, citado en UNESCO, 2018 b). En este sentido, una educación de calidad debe incluir la educación sexual integral como componente esencial.

En la presente investigación, cuando se menciona el “*programa de educación sexual*” nos referimos al programa de educación sexual vigente en nuestro país, a saber, el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, pero para efectos de las entrevistas, se utilizará este término por ser más acotado. Asimismo, el concepto de “educación sexual”, se utilizará para referirse a la educación sexual en forma genérica, es decir, a cualquier programa de educación sexual, independiente de su caracterización.

2. Sexualidad, sexo y género.

Como la presente investigación trata sobre el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, es necesario hacer algunas precisiones en torno a los conceptos de sexualidad, sexo y género, asumiendo que éste último ha sido de gran controversia dentro de la teoría feminista y los estudios de género (Lamas, 2007; Hawkesworth, 1997). Así, para referirse a la educación sexual es necesario comprender cómo se elabora la diferencia sexual en nuestra cultura, evitando caer en interpretaciones basadas en la naturalización de aspectos asociados a los modos en que opera el género y la sexualidad en nuestra sociedad.

Según Scott (1986) el *género* es “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en diferencias percibidas entre los sexos, y (...) una manera primordial de significar relaciones de poder” (P.1067, citada en Hawkesworth, 1997, 7). Al explicar el género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, la autora hace alusión a que el género opera en múltiples campos, incluidos los “símbolos culturalmente disponibles que evocan múltiples representaciones, los conceptos normativos que exponen interpretaciones de los significados de los símbolos, las instituciones y organizaciones sociales y la identidad subjetiva” (P. 1067 - 1068). Esto se complementa con lo sostenido por De Barbieri (1992, citada en De Barbieri, 1996) en relación a



que el género “ordena tres cuestiones principales: a) la actividad reproductiva, primera y fundamental diferencia entre los cuerpos de varones y de mujeres. b) El acceso sexual a las mujeres, y a partir de ahí, todo contacto corporal de varones y de mujeres; primero en las edades centrales y, más allá de ellas, en que la reproducción es posible y probable. c) La capacidad de trabajo, que si bien no tiene que ver directamente con la actividad reproductiva y el acceso sexual, cierra el círculo de los poderes de los cuerpos y su control” (P. 19).

Rubin (1989) define como *sistema sexo/género* al conjunto de disposiciones a través del cual se transforma la sexualidad en un producto cultural y por medio del cual se satisfacen las necesidades humanas modeladas social y culturalmente. La autora describe el sistema de sexo/género como un campo por medio del cual se hace posible el despliegue del poder, que en el contexto actual se caracteriza por producir desigualdad, articulándose en torno a la dominación de las mujeres. Ingresamos así en la dimensión política del sexo y la sexualidad, que permite visibilizar la imposición de roles y determinadas características diferenciadas a mujeres y hombres, que crea un tipo específico de relaciones sociales en las cuales se despliega primariamente el poder, en una lógica de desigualdad en detrimento de las mujeres (Scott, 1999). En una investigación sobre educación sexual es necesario considerar la existencia de dicha desigualdad, presente en todos los campos de la vida social y que tiene un profundo arraigo cultural. De esta forma, se evita la incorporación de sesgos de género en la investigación, y con ello, la elaboración de conocimiento que perpetúe la desigualdad de género y las problemáticas sociales existentes a partir de esta.

Desde el feminismo radical se ha criticado fuertemente el concepto de “género”, ya que si bien en sus inicios tuvo un carácter subversivo, se concibe como una herramienta de despolitización del feminismo ampliamente utilizada desde la institucionalidad neoliberal, que estratégicamente ha dado respuesta a las demandas feministas a través de la inclusión de la “equidad de género” en la agenda política, desplazando a través de esa operación al colectivo mujeres del centro del movimiento reivindicativo y arrebatando al feminismo su potencial transformador (Falquet, 2005).

Para identificar cuál es el conjunto de normas presente en nuestra cultura que modela el sexo y la procreación, primeramente es necesario dejar atrás la oposición tradicional entre el sexo, que se relacionaría con lo biológico, y el género, que se relacionaría con lo social, ya que según indica Mathieu (2005), esta visión contribuye a la idea de que hombres y mujeres son definidos(as) por su sexo anatómico, entendiendo el género como el aspecto social de una diferencia anatómica dada que opera bajo la lógica del poder de un sexo sobre el otro. En lugar de oponer el sexo al género, pondremos énfasis en el proceso de elaboración social de esa diferencia, lo cual según la autora nos permite definir que el sexo y la sexualidad también se construyen socialmente. O en palabras de Franulic (2019) “tener un cuerpo sexuado no es un dato biológico. O, mejor dicho, no se puede separar la biología de la semiología, en la especie humana”.



Según Schonhaut y Millán (2011), la *sexualidad* es “una esfera que abarca todas las dimensiones de la persona biológica, psicológica y socialmente, es por tanto, una parte inherente e integral del ser humano desde que nace y a lo largo de toda su vida” (P. 454). Por su parte, Dides y Morán (2009, citado en Montero, 2011) establecen que “la sexualidad en general es considerada como una construcción social, relacionada con las múltiples e intrincadas maneras en que nuestras emociones, deseos y relaciones se expresan en la sociedad en que vivimos, donde los aspectos biológicos condicionan en parte esta sexualidad, proporcionando la fisiología y morfología del cuerpo las condiciones previas para esta construcción. La sexualidad de cada uno de nosotros emerge y existe en un contexto cultural, influenciada por múltiples variables, tales como: psicológicas, edad, socio económicas, sexo biológico, rol de género, etnicidad, por lo que es necesario un amplio reconocimiento y respeto de la variabilidad de formas, creencias y conductas sexuales relacionadas con nuestra sexualidad” (P. 1249).

Foucault (2008) se refirió a la sexualidad como una experiencia histórica singular regulada por sistemas de poder. El autor exploró y develó los juegos de verdad mediante los cuales el ser humano se ha reconocido como sujeto de deseo, llegando a establecer que la modernidad, para producir cuerpos dóciles y disciplinados opera más que a través de la represión del sexo, a través de la producción discursiva de la sexualidad. Estos planteamientos teóricos son aplicables al campo de la educación sexual, ya que al analizar tanto el discurso oficial del Estado (plasmado en las políticas) como los discursos de otros actores de la sociedad en relación con dichas políticas y su implementación, es posible indagar en torno a los efectos que se busca producir desde tal o cual sector por medio de las representaciones atribuidas a los cuerpos de niños, niñas y adolescentes en un determinado espacio social y periodo histórico. Al estudiar los discursos en relación con las políticas de educación sexual se hace posible entonces develar los contrastes entre las perspectivas liberales y conservadoras de la sexualidad, y las formas en que dichas perspectivas ejercen control sobre los cuerpos adolescentes, estableciendo de acuerdo al género, valoraciones jamás neutrales que atraviesan los cuerpos y definen cómo deben usarse, distraerse, cuidarse, erotizarse o padecerse.

En concordancia con lo expuesto, en la presente investigación abordaremos la sexualidad como un constructo social que opera en campos de poder y, en efecto, “posee (...) su propia política interna, sus propias desigualdades y sus formas de opresión específica. Al igual que ocurre con otros aspectos de la conducta humana, las formas institucionales concretas de la sexualidad en cualquier momento y lugar dados son productos de la actividad humana (...). En éste sentido, el sexo es siempre político...” (Rubin, 1989, 114). El cuerpo femenino adquiere un valor y un poder particular en el contexto patriarcal, fundamentado en que sólo en él reside la capacidad reproductiva. De acuerdo con los planteamientos de De Barbieri (1996), un aspecto clave a considerar en ese sentido es el hecho de que el control de la reproducción no está en manos de las mujeres, por lo que el cuerpo femenino es reglamentado, desvinculándolo de las mujeres de manera



tal que los hombres puedan reclamar derechos sobre el producto de la reproducción. Esto se liga con un control de la sexualidad que se hace necesario para perpetuar el control de la reproducción, y que se expresa en construcciones de sentido sociales y culturales internalizadas tanto por hombres como por mujeres, tales como la valorización de la fidelidad, la imposición de la castidad a las mujeres, la heterosexualidad obligatoria, la maternidad obligatoria, la penalización del aborto, entre otras.

La heterosexualidad ha sido históricamente un dispositivo clave por medio del cual se ha perpetuado la dominación masculina (Rich, 1996; Pisano, 2004), constituyéndose como un régimen político que funciona a través de una serie de mecanismos de poder, tanto represivos como productivos, para controlar los cuerpos, que socialmente adquieren coherencia y se legitiman dentro de la heteronorma, limitados al binomio hombre-mujer. Este último se inscribe dentro del pensamiento binario característico del dualismo filosófico, que es la base del pensamiento occidental moderno a través del cual, ideológicamente, el patriarcado feminiza “lo otro” y lo sitúa en una posición subalterna. De este modo, en nuestra sociedad quienes desarrollan prácticas que se oponen a la heteronormatividad, son considerados(as) como antinaturales, anormales, o enfermos(as), lo cual es injustificado y contradictorio si tenemos en cuenta las violentas restricciones desplegadas para asegurar la lealtad y sumisión de las mujeres respecto de los hombres, existiendo mecanismos de disciplinamiento que implican violencia en el plano físico, psicológico y simbólico contra las mujeres, niñas y quienes no se ajusten a las normativas de género. Estos mecanismos son parte constituyente de la forma en que opera la **Heterosexualidad Obligatoria**, la cual según Rich (1996, 27) se manifiesta en:

1. La negación a las mujeres del desarrollo de su sexualidad, reflejada prácticas como la mutilación de los genitales femeninos o su negación psicoanalítica, el tabú en torno a la masturbación femenina, la negación del lesbianismo, la negación de la sensualidad materna y posmenopáusica, la violencia obstétrica, entre otras.
2. La imposición de la sexualidad masculina, que se refleja en prácticas como las violaciones, el harén, el acoso callejero, o representaciones pornográficas de mujeres que responden en forma positiva a la violencia sexual y la humillación, lo cual tiene su fundamento en la consideración del impulso sexual masculino como un derecho, que una vez desatado no admite impedimentos para su concreción.
3. La disposición del trabajo femenino para controlar su producción, que se refleja en el matrimonio y la maternidad como producción no remunerada, y en el control masculino sobre el aborto, el parto, y la contracepción.

Lo anterior tiene un correlato en la imposición de la masculinidad hegemónica a los hombres, asociada a la heterosexualidad, la renuncia a lo femenino, la valoración de la relación con sus pares



como la de mayor importancia, la censura afectiva y la aprobación de la homofobia (Kimmel, 1997; Connell y Messerschmidt, 2005; Schongut (2012); Rodríguez Menéndez, 2007; citados en Díez, 2015). Debe considerarse que la masculinidad hegemónica no solo se construye y reafirma en relación con la subordinación femenina, sino que también en oposición a otras masculinidades subordinadas (Díez, 2015), lo que genera presión en los hombres por responder al canon hegemónico, más aun en la etapa escolar, cuando se vive el proceso de construcción de identidad.

Por medio de lo expuesto, se observa que la Heterosexualidad Obligatoria (Rich, 1996) opera como medio de asegurar el derecho masculino físico, económico, emocional y sexual sobre las mujeres, siendo fundamental en la legitimación y perpetuación del patriarcado moderno, para lo cual es a su vez esencial la conservación del binarismo hombre-mujer como elemento estático y fuertemente arraigado, en el que subyace la idea de oposición y complementariedad masculino - femenino.

En síntesis, en la presente investigación se considerará la sexualidad como un constructo sociocultural que posee implicancias políticas, en el cual las categorías de sexo y orientación sexual adquieren relevancia y por ende, deben ser consideradas en la recogida de datos y posteriormente en el análisis.

3. Asistencia Técnica Educativa (ATE)

La Reforma Educacional impulsada durante el gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet establece como uno de sus principales propósitos la existencia de una educación inclusiva y de calidad. Para ello, se sirve del *Proyecto Educativo Institucional* (en adelante PEI) de cada establecimiento educacional, entendido como un instrumento a través del cual cada comunidad educativa define los principios orientadores del quehacer pedagógico e institucional. El PEI está estrechamente ligado al *Proyecto de Mejoramiento Educativo* (en adelante PME), ya que este instrumento es clave para que cada comunidad educativa planifique y materialice procesos de mejora institucional orientados en función del PEI, el diagnóstico institucional, la cultura escolar, y el contexto sociocultural y territorial (Ministerio de Educación, 2018). Cabe mencionar que, a partir del año 2014, el PME deja atrás el ciclo de planificación anual, reemplazándolo por una lógica de planificación estratégica a cuatro años que permite incorporar un enfoque de mejoramiento continuo basado en los siguientes elementos: análisis estratégico, autoevaluación institucional y pedagógica, formulación de objetivos y metas estratégicas, y elaboración de un plan anual (Ministerio de Educación, 2014 b).

La promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) N° 20.248 busca financiar el mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados. Para ello, la comunidad educativa debe diseñar e implementar un PME, que incluya acciones en las cuatro áreas de la gestión institucional (Ministerio de Educación, s.f.), a



saber, gestión del currículum, liderazgo, gestión de recursos, y convivencia escolar. En este contexto, adquiere relevancia la incorporación de actores del sector privado que, mediante asesorías técnicas externas, apoyen a los establecimientos en la gestión escolar. Así se crea el Registro Nacional de Asistencia Técnica Educativa (ATE), con la finalidad de apoyar o asesorar a las escuelas que lo requieren en la elaboración e implementación de sus planes de mejoramiento educativo. Los requisitos de ingreso y permanencia están establecidos en el reglamento de la Ley SEP (Decreto exento N°235), (Ministerio de Educación, s.f.), dado que las ATE son financiadas con recursos SEP.

De esta forma, el concepto de **“ATE” (Asistencia Técnica Educativa)** se define desde el Ministerio de Educación (s.f.) como “un apoyo externo contextualizado, específico y transitorio, orientado a apoyar el mejoramiento continuo de los aprendizajes, de carácter sustentable, que deben aportar en la elaboración e implementación del Plan de Mejoramiento Educativo. Deben permitir la generación de un trabajo colaborativo con la comunidad educativa y transferir conocimientos y/o habilidades que dejen capacidades instaladas en la escuela”.

2.2. Marco legal

1. Políticas de educación sexual en Chile: antecedentes históricos

En 1926 se implementaron los primeros programas de educación sexual por parte de profesionales de la salud y la educación (Arenas, et al., 2016) en el marco de la lucha antivenérea, que fue uno de los principales ejes de la política sanitaria chilena de la 1era mitad del S.XX (Schonhaut y Millán, 2011). En 1928, W.E Coutts, Médico Jefe de la Sección de Higiene Social de la Dirección Nacional de Sanidad, perteneciente al Ministerio de Bienestar Social del gobierno del presidente Carlos Ibáñez del Campo, publicó un texto dirigido expresamente “a los jóvenes”, el cual inicia reconociendo que el sexo es un tema tabú en la sociedad de la época, por lo cual los jóvenes al no tener conocimientos sobre el tema ni espacios para aclarar dudas sobre él, sienten temor y desorientación al respecto. Del discurso contenido en el texto se desprende que va dirigido exclusivamente a hombres adolescentes, y dado que fue distribuido de manera escrita, se desprende igualmente que los destinatarios tenían acceso a la educación formal, lo que en aquel periodo era sinónimo de pertenecer a la clase acomodada.

El texto de Coutts (1930) nos permite acceder al discurso médico oficial respecto de la sexualidad en el Chile de los años 30’, el cual define las sensaciones eróticas como un peligro para los jóvenes varones que sucumben a un “sexualismo precoz”, más aun cuando comienzan a masturbarse, cuestión que se define como un hábito de jóvenes “retraídos y de aptitudes físicas inferiores” que “se entregan a prácticas anormales, especialmente la sodomía”, hasta llegar a un desequilibrio completo de su organismo. A pesar de que el texto de Coutts condena enérgicamente el sexo,



admite que “sin embargo, llegará un día en que tendrán (...) que cumplir por primera vez con la función sexual” (P. 8) estableciendo que de esa primera vez depende toda la existencia futura. Advierte sobre los “peligros de un contagio venéreo”, tales como contraer sífilis o chancro, invitando a los jóvenes a concurrir a las postas a retirar tubos profilácticos que se distribuían gratuitamente. Además, indica ciertas medidas de higiene que deben practicarse sobre el cuerpo luego del acto sexual como estrategia para disminuir el riesgo de infección, tales como “orinar y hacerse un buen lavado de las partes genitales con una solución de oxicianuro al 1 por mil (...) y un jabonamiento a continuación” (P. 8).

El discurso contenido en el texto de Coutts permite establecer que la educación sexual del Chile de la década del 30´ funcionó como dispositivo de control de los cuerpos adolescentes masculinos, estableciendo un deber ser de la masculinidad hegemónica en relación a cómo vivir la sexualidad, que prohibía que estos se masturbaran y practicaran conductas homosexuales, imponiendo una moral asociada a valores religiosos que se disfrazaba de conocimiento médico, a la vez que definía como deseable la represión de la manifestación de ciertos impulsos sexuales en el cuerpo masculino. Como es sabido, actualmente la Organización Mundial de la Salud declara que la homosexualidad no es una patología, (Cáceres et al., 2013) y diversas investigaciones demuestran que la masturbación no sólo es inocua a la salud humana sino que reporta beneficios, desempeñando una función esencial en la evolución del sistema de respuesta sexual durante la infancia y adolescencia (Alcántara y Herrera, 2009). Es interesante observar que el control se ejerce por medio del terror y la mentira que se instala como verdad oficial, advirtiendo sobre las supuestas consecuencias nefastas de no obedecer los consejos del texto. Esto supone una progresiva sofisticación de las políticas de educación sexual en lo que refiere a los mecanismos empleados para permear los cuerpos de los y las adolescentes, ya que con la masificación del acceso a la información se debe considerar que surgirán con mayor facilidad discursos que cuestionan la “verdad” pregonada.

En lo que respecta a las adolescentes, se advierte que en aquella época eran completamente excluidas de las políticas de educación sexual, ya que la sexualidad se definía como un terreno exclusivamente masculino. Es decir, implícitamente se asumía que la naturaleza de las mujeres se condecía con la imagen mariana (Montecino, 1997), por lo que al ser estas naturalmente castas y ajenas al placer sexual ni siquiera era necesario disponer mecanismos de disciplinamiento de sus cuerpos por medio de la educación sexual, siendo las mujeres completamente invisibilizadas como sujetos sexuados en las políticas de educación sexual de la época.

Durante el gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva, en el marco de la gran reforma educativa del año 1965, se impulsó el Programa “Vida Familiar y Educación Sexual”, que buscaba fundamentalmente incorporar la educación sexual en la escuela. Esta iniciativa tuvo continuidad durante el gobierno del Presidente Salvador Allende, pero luego del golpe militar el material del



programa fue destruido. La dictadura fue un periodo en que se modificaron drásticamente las políticas de enseñanza, erradicando toda referencia a la sexualidad que no estuviese enfocada en la reproducción o se desarrollase más allá de la biología, es decir, las políticas de educación sexual se vieron interrumpidas y el Estado no se hizo cargo de abordar la educación sexual (Olavarría, 2005; Arenas et al., 2016). Al respecto, no fue posible encontrar registros que dieran cuenta del discurso oficial en materia de educación sexual en los gobiernos de Frei Montalva y Allende, lo cual se infiere que podría estar relacionado la destrucción del material producido.

Ya en 1990, de acuerdo a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E) N° 18.962, aparecen nuevamente en Chile políticas de educación sexual, que se fueron perfeccionando a medida que avanzó la década. En 1993 el Mineduc publicó el documento titulado “Hacia una política de Educación Sexual para el mejoramiento de la calidad de la educación”, a lo que le siguió el compromiso adquirido por el Estado de Chile en la Conferencia del Cairo, consistente en proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de salud sexual y reproductiva de los jóvenes. En este periodo la educación sexual despertó del letargo dictatorial y adquirió relevancia en tanto instrumento que potencia la autonomía y el desarrollo de una sexualidad plena, proponiéndose posibilitar la toma de decisiones informadas en materia de sexualidad y reproducción (Arenas et al., 2016).

En 1996 surgen las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, SERNAM e INJUV (Olavarría, 2005) cuyo objetivo fue “fortalecer la capacidad de conversación de los participantes, de manera tal de poder abordar con mayor naturalidad la responsabilidad individual, familiar y comunitaria sobre problemas tales como embarazos adolescentes, abortos y SIDA. Están orientadas a satisfacer necesidades de información y aprendizaje de todo el país de manera tal que - en un período breve de tiempo - todo ciudadano disponga de mayores elementos para asumir su afectividad y sexualidad con mayores niveles de responsabilidad” (Vera, 1996, citado en Arenas et al., 2016, 18). Esta política marcó un importante precedente, ya que más allá de hablar de métodos anticonceptivos se propuso fortalecer la capacidad de conversación, integrando en el debate a todos los actores de las comunidades educativas. Así, luego de muchos años, logró introducir nuevamente la sexualidad en el debate público, alcanzando una amplia cobertura y un importante impacto cultural, social y mediático.

El hecho de que las JOCAS hayan sido una iniciativa abordada conjuntamente por instituciones como el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud, Servicio Nacional de la Mujer e Instituto Nacional de la Juventud da cuenta de que la educación sexual se comienza a comprender de manera más integral desde las políticas públicas, como un ámbito donde se intersectan las áreas de salud y educación para desarrollar una tarea conjunta, además de posicionar como principales destinatarios a las mujeres y jóvenes. Es decir, hace aparecer a las mujeres como sujetos de derecho



en materia de sexualidad, ejerciendo influencia en los cuerpos tanto masculinos como femeninos para que se concibieran como cuerpos sexuados y perdieran el miedo a hablar de sexualidad. La Iglesia Católica reaccionó señalando las JOCAS como perjudiciales para la sociedad chilena, argumentando que entregaban contenidos sin un marco valórico, arriesgando desorientar a los jóvenes (Arenas et al., 2016). Esto se relaciona con el hecho de que “en Occidente, la sexualidad (...) no es lo que estamos obligados a callar, es lo que estamos obligados a confesar. Si bien hubo efectivamente periodos durante los cuales el silencio acerca de la sexualidad fue la regla, ese silencio – que siempre es perfectamente relativo, jamás total y absoluto – nunca es más que una de las funciones del procedimiento positivo de la confesión. Siempre fue en correlación con tal o cual técnica de la confesión obligatoria que se impusieron ciertas zonas de silencio...” (Foucault, 2010, 159-160). De esta forma, para la Iglesia es preferible el silencio en torno a la sexualidad porque lo que se censura actúa como el reverso que valida las nociones del cuerpo que la Iglesia impone sobre los cuerpos.

En el año 2001 se registra un intento de incorporación de enfoque de género a la política de educación sexual, contenido en el “Plan de sexualidad responsable” articulado conjuntamente por el Mineduc, Minsal y Sernam, y que se propuso la incorporación de “la dimensión de la sexualidad en los currículo de las carreras de salud y educación, el perfeccionamiento docente, la capacitación de organizaciones sociales que se relacionan con salud, la creación de un portal web del SERNAM, MINEDUC y MINSAL, una línea telefónica a nivel nacional para entregar información sobre sexualidad, derechos sexuales y reproductivos, entre otras iniciativas vinculadas principalmente al acceso de consejería para las y los jóvenes de manera confidencial” (Arenas et al., 2016, 18). Sin embargo, en los documentos de Programa no hay referencia a los Derechos Sexuales y Reproductivos -en adelante DDSSRR- y las instituciones involucradas trabajaron de manera parcializada, lo que impidió la integralidad en el abordaje de la sexualidad. Además, el lanzamiento oficial fue suspendido porque la Iglesia Católica alegó que no tuvo participación en la elaboración, por lo que sin lanzamiento oficial y con una serie de impedimentos el piloto se ejecutó sin éxito (Vidal, 2003).

El 2004 diversas organizaciones de la sociedad civil demandaron evaluar los avances de las políticas de educación sexual implementadas, constituyéndose la Comisión de Evaluación y Recomendaciones sobre Educación Sexual, compuesta por dirigentes estudiantiles, representantes de sostenedores y representantes de los centros de apoderadas/os. Esta concluyó que la incorporación de la educación sexual en las escuelas y liceos no había sido efectiva, ya que se incorporó en los proyectos educativos de los establecimientos pero no se concretó mediante planes de acción. A raíz de esta evaluación, el año 2006 el Mineduc generó el “Plan de educación en sexualidad y afectividad”, que enfatizó en la necesidad de capacitar para avanzar (Arenas et al., 2016)



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

El año 2008 se celebró la primera reunión de ministros de salud y educación para detener el VIH en América Latina y El Caribe, instancia en la que Chile adscribió a la Declaración Ministerial Prevenir con Educación, comprometiéndose a una serie de medidas en materia de educación sexual integral desde un enfoque de derecho que promueve el respeto a la diversidad y el acceso a la salud sexual y reproductiva en sociedades plurales y democráticas. Una de las metas declaradas fue la de “reducir para el año 2015 en un 75% la brecha en el número de escuelas bajo la jurisdicción de los Ministerios de educación que no han institucionalizado la educación integral en sexualidad” (UNESCO, 2010, 6). Esto marcó un precedente para la posterior la obligatoriedad de la educación sexual en los establecimientos educacionales.

Desde el año 2010 en adelante, en el marco de la Ley de Salud N° 20.418, la cual “fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”, los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado están obligados a implementar un Programa de Educación Sexual en el nivel de enseñanza media. Más recientemente, en el año 2019, desde la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, se presentó el Proyecto de Ley de Educación Sexual Integral (ESI), cuyos aspectos centrales son: “la adecuación de la normativa a los estándares internacionales de Derechos Humanos, el reconocimiento y consagración de la Educación Sexual Integral (ESI) como derecho humano de niños, niñas y adolescentes, la obligación de impartir Educación Sexual Integral desde la educación parvularia, trasladar la ESI desde el enfoque sanitario al educacional y la incorporación en todas las carreras de pedagogía de un ramo obligatorio de ESI” (Cáceres, 12 de septiembre de 2019). En medio de un controvertido escenario marcado por una fuerte oposición al proyecto por parte de los sectores conservadores, este fue votado en la Cámara de Diputados en el mes de octubre de 2020. Si bien la iniciativa fue aprobada en general (71 votos a favor, 65 en contra y 2 abstenciones), al someter a votación sus artículos, que contenían disposiciones de la ley orgánica constitucional, con 73 votos a favor, 67 en contra y 2 abstenciones, no se alcanzó el quórum requerido, por lo que el proyecto fue rechazado y archivado (El Mostrador, 15 de octubre de 2020).

2. Institucionalidad en que opera el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.

El Ministerio de Educación a través de la División de Educación General, y específicamente de la Unidad de Transversalidad Educativa, es el organismo que asume la implementación del Programa de Formación en Sexualidad, Afectividad y Género, el cual se incorpora en el currículum de enseñanza media como parte de los objetivos de aprendizaje transversales, definidos en las Nuevas Bases Curriculares del 2012 como objetivos que “establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Se trata de objetivos cuyo logro depende de la totalidad de elementos que conforman la experiencia escolar. (...) Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran



mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros aspectos”. En el caso de la educación sexual, las actividades se ejecutan principalmente en las horas de consejo de curso y orientación (Mineduc, 2013, 12).

En este contexto, el Ministerio de Educación “apoya y orienta a los establecimientos educacionales para que puedan abordar la formación de sus estudiantes en Sexualidad, Afectividad y Género a través del proceso de enseñanza-aprendizaje establecido en los planes y programas del currículum nacional. Además, entrega a todos los establecimientos educacionales del país un material complementario para colaborar en el trabajo de esta temática. Junto a este material, se ponen a disposición de la comunidad escolar, diversas alternativas de formación a través de Asesorías Técnicas Educativas, con el objetivo de que sea la propia comunidad educativa la que decida, en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) qué estrategia implementará en sus escuelas y liceos” (Ministerio de Educación, 2013, 6).

El Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género vigente en nuestro país, establece como objetivo “la articulación y generación de conocimientos con el desarrollo de habilidades y actitudes, para que los y las estudiantes adquieran progresivamente criterios para conducir su proyecto de vida, cuidar de su salud integral y favorecer un mayor conocimiento de sí mismos, que les permita comprender la etapa del desarrollo que están viviendo, integrando la afectividad y sexualidad como un área más de su desarrollo en un marco de responsabilidad, inclusión y respeto a la diversidad sexual, social, cultural, entre varias” (Ministerio de Educación, 2014, 8). En cuanto a la inclusión de la diversidad sexual, encontramos además, que en el documento de Orientaciones para la implementación del Programa (Ministerio de Educación, 2014), se recomienda: “Reconocer que no todos los estudiantes tienen una orientación sexual heterosexual o una identidad de género definida en forma binaria (femenino o masculino), por lo tanto es relevante visibilizar, mediante los discursos y acciones, a la diversidad sexual como un valor para nuestra sociedad, respetando y promoviendo la igualdad de derechos” (P. 21).

Si bien los objetivos del Programa específico que implemente cada establecimiento varían según la Asistencia Técnica Educativa – en adelante ATE –, el Mineduc sugiere a estas considerar los objetivos de aprendizaje transversales presentes en la dimensión afectiva de las nuevas Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2014, 18):

- Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable



- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual.

Es así como a partir del año 2011 el Mineduc pone a disposición de los establecimientos educacionales las siguientes alternativas de formación a través de ATE (Arenas et al., 2016):

1. Pontificia Universidad Católica (PUC) – “Programa “TEEN Star”
2. Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián (USS) - “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad PAS”
3. Instituto Superior de Ciencias de la Familia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) - Programa “Aprendiendo a Querer”
4. Asociación chilena de protección de la familia (Aprofa) Capacitaciones S.A - Programa “Sexualidad, Autoestima y Prevención de Embarazos en Adolescentes”
5. Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente (CEMERA) Facultad de Medicina Universidad de Chile - Programa “Adolescencia, tiempo de decisiones”
6. Depto. de Psicología Universidad de Chile - “Programa de aprendizaje en sexualidad y afectividad – PASA”
7. Centro de Educación Sexual Integral - Dr. Ricardo Capponi – “Curso de Educación Sexual Integral”

De acuerdo con la información entregada por las páginas web de las distintas ATE mencionadas, es posible establecer que el servicio de ATE considera capacitación docente y material educativo. Cabe destacar que la oferta del Centro de Educación Sexual Integral es de modalidad e-learning, por lo que entrega acceso a una plataforma educativa virtual mediante la que se realiza la capacitación docente y se accede al material educativo. Posteriormente, el servicio contemplado consiste en actividades de orientación en la materia impartidas por el establecimiento a los(as) estudiantes. En cuanto a la metodología y temporalidad de la intervención, se considera una primera etapa consistente en capacitaciones docentes (con una duración entre 20 y 70 horas) y entrega de material educativo; y una 2da etapa de elaboración del plan de educación sexual por parte del establecimiento y ejecución de las acciones que este considere (la duración y frecuencia de estas acciones no está establecida en los documentos disponibles).

El Programa se define como obligatorio dado lo dispuesto en el artículo 1° de la Ley N°20.418, de la cual se desprende que el Programa es de carácter intersectorial (Salud – Educación) y de cobertura universal, dado que se dirige a la totalidad de establecimientos educacionales que imparten enseñanza media en el país, es decir, la totalidad de la población objetivo forma parte de la población beneficiaria. Esta Ley emana desde el Ministerio de Salud, pero al establecer la



obligatoriedad de la educación sexual en los establecimientos educacionales, el Ministerio de Educación se hace cargo de generar un Programa orientado al cumplimiento de lo que establece dicha Ley. Para ello, el Mineduc pone a disposición de los establecimientos documentos de orientación para implementación del Programa junto a las alternativas ATE anteriormente señaladas, de modo que cada sostenedor(a) o comunidad educativa escoja la más acorde al Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Ministerio de Educación, 2014). Finalmente, los establecimientos educacionales incorporan el programa escogido en la dimensión de Convivencia Escolar del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), y desarrollan acciones para dar cumplimiento a los objetivos asociados (Ministerio de Educación, 2016). Como el Programa forma parte del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada establecimiento, se financia con fondos de Subvención Escolar Preferencial (SEP), a excepción de los establecimientos privados, donde se financia con recursos propios del establecimiento.

De acuerdo con la Ley General de Educación N° 20.370 promulgada el año 2009 y la Ley N° 20.529, promulgada el año 2011, que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”, se diseñó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (Ministerio de Educación, 2014). De esta forma, se crea un marco normativo que define una institucionalidad orientada a abordar el problema de la calidad en educación desde una perspectiva sistémica, buscando el equilibrio entre la autonomía de los sostenedores y la entrega de apoyo y exigencia de resultados. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad está conformado por el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, e incorpora un conjunto de instrumentos y medidas para promover la mejora continua en las instituciones educativas. En este contexto, una de las herramientas utilizadas son los Estándares Indicativos de Desempeño (Ministerio de Educación, 2014), que establecen un marco de referencia para la evaluación de los procesos de los establecimientos educacionales, con el propósito de impulsar los procesos de autoevaluación y mejoramiento escolar en las áreas de liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos. Estos estándares son un marco de referencia para las visitas de evaluación que realiza la Agencia de Calidad a escuelas, liceos y colegios (Ministerio de Educación, 2016), pero la Ley General de Educación establece que su incumplimiento no implica sanciones, así como tampoco el incumplimiento de las recomendaciones que se desprendan de las evaluaciones de la Agencia de Calidad (Art. 38, LGE, citado en Ministerio de Educación, 2014).

En el área de formación y convivencia se establecen estándares para evaluar las subdimensiones de a) Formación, b) Convivencia, y c) Participación y vida democrática. La subdimensión de formación se refiere a las acciones que implementa el establecimiento para promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los(as) estudiantes, las cuales deben basarse en el Proyecto Educativo Institucional, en los Objetivos de Aprendizaje Transversales y en las actitudes



promovidas en las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2014). Es en esta subdimensión de formación que se considera el cumplimiento de acciones en materia de educación sexual, aspecto mencionado única y exclusivamente en los siguientes criterios de evaluación:

Estándar	Desarrollo Satisfactorio
7.2 El establecimiento monitorea la implementación del plan de formación y evalúa su impacto	El establecimiento evalúa el impacto del plan de formación mediante diversos indicadores. Por ejemplo, para evaluar: <ul style="list-style-type: none">• Sexualidad: considera la tasa de embarazos adolescentes.
7.4 El profesor jefe acompaña activamente a los estudiantes de su curso en su proceso de formación	El profesor jefe orienta a su curso y coordina su funcionamiento general: trabaja con los estudiantes la importancia del reglamento interno y les ayuda a cumplirlo, aborda temas emergentes, media conflictos, promueve el compañerismo y asume tareas de orientación (sexualidad, autocuidado, entre otros).
7.6 El equipo directivo y los docentes promueven hábitos de vida saludable y previenen conductas de riesgo entre los estudiantes	El equipo directivo y los docentes implementan estrategias sistemáticas para promover hábitos de autocuidado entre sus estudiantes en temáticas de afectividad, sexualidad y consumo de tabaco, alcohol y drogas. Por ejemplo, enseñan a prevenir el embarazo no deseado y las enfermedades de transmisión sexual; educan sobre las consecuencias personales, sociales y de salud frente al consumo de sustancias; entre otras

Fuente: Ministerio de Educación, 2014, Pp. 99, 101, 103.

De esta forma, la Agencia de Calidad de la Educación es el organismo que se encarga de la Evaluación Indicativa de Desempeño, monitoreando la subdimensión en la que se inserta la educación sexual, para lo cual puede considerar (Ministerio de Educación, 2014):

- Objetivos formativos y plan de formación
- Entrevista o encuesta al sostenedor, director y equipo directivo
- Entrevista o encuesta al encargado de convivencia
- Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes
- Entrevista, encuesta o grupo focal con padres y apoderados

Es posible advertir que la evaluación del Programa forma parte de una subdimensión de uno de los tres estándares de una de las cuatro áreas que monitorea la Evaluación Indicativa de Desempeño, y que, en relación con el Programa, se limita a mencionar los aspectos expuestos en la tabla. De



esto se desprende que la evaluación del Programa no se considera mayormente relevante por parte del Mineduc, ya que se nombra someramente y no se establecen criterios específicos para su evaluación, es decir, la calidad del Programa de formación en sexualidad, afectividad y género de cada establecimiento queda más bien a criterio del sostenedor y del equipo directivo y docente.

2.3. Marco teórico

1. Enfoque de Derechos.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1948, se reconoce el derecho a la salud, y por primera vez se hace referencia específica a la salud materna e infantil, señalando en el artículo 25 que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social” (Organización de las Naciones Unidas, 2005, 108). Posteriormente, en el Tratado Internacional aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), entrado en vigencia el 1981 y firmado por el Estado de Chile en 1999, se establece el derecho al “acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluidos la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia” (Fondo de Naciones Unidas para la Mujer, 1981, 6).

Como resultado del trabajo de los movimientos feministas de las década de los setenta y ochenta, los cuales reivindicaban fuertemente los derechos sexuales, el concepto de salud materna e infantil se reemplaza por el de Salud Sexual y Reproductiva, lo que se consagra en la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (CIPD) de las Naciones Unidas, celebrada en El Cairo en 1994 (Mazarrasa y Gil, 2007, Galdos, 2013), con la participación de representantes de 179 Estados incluido Chile (Galdos, 2013). Dicha conferencia representa la culminación de un proceso de debate sobre los derechos sexuales y reproductivos iniciado a partir de la década del sesenta, vinculado a políticas de población y planificación familiar, donde se trataron temas referidos a “derechos sexuales y reproductivos (...), acciones para mejorar la situación de las niñas, el estatus de la mujer, la situación de los adolescentes y la igualdad de género, como componentes básicos para mejorar la salud sexual y reproductiva de la población” (Galdos, 2013, 455). Cabe destacar que la Conferencia de El Cairo marca un precedente de relevancia para el objeto de estudio de la presente investigación, dado que se debate en torno al desarrollo de grupos sociales y sujetos individuales como eje de la dinámica de población, reconociéndose que las instituciones sociales perpetúan la posición de desventaja de las mujeres respecto de los hombres. Consecuentemente, se releva la necesidad de empoderamiento de las mujeres y mejora de la situación de las niñas,



para lo cual se consagra el derecho a la salud sexual y reproductiva como estrategia para reducir la pobreza y mejorar la salud y la calidad de vida de la población (Galdos, 2013).

En el Programa de Acción de la Conferencia de El Cairo, la Salud Reproductiva se define como “un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos. En consecuencia, la salud reproductiva entraña la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia” (Organización de las Naciones Unidas, 1994, p. 37). El concepto de salud reproductiva “dice relación con la condición en la que se logra el proceso reproductivo en un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente en ausencia de enfermedad y dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, sus funciones y procesos. También incluye el derecho de acceder a la información, a los métodos de regulación de la fertilidad y a servicios de salud integrales para mujeres y hombres” (Dides et al., 2009; OMS, 1995, citados en Montero, 2011, 1249). En el mismo documento emanado de la Conferencia de El Cairo, se establece la salud sexual como parte integrante de la salud reproductiva, y se declara que la salud sexual tiene como objetivo “el desarrollo de la vida y de las relaciones personales y no meramente el asesoramiento y la atención en materia de reproducción y de enfermedades de transmisión sexual” (Organización de las Naciones Unidas, 1994, 37).

Esto se complementa con lo establecido por la World Association For Sexology, referido a la necesidad de que la salud sexual se trate desde un enfoque respetuoso y positivo, promoviendo relaciones sexuales placenteras, seguras y libres de coerción y violencia (Mazarrasa y Gil, 2007). En la misma línea Dides et al. (2009) y OMS (1995), citados en Montero (2011), plantean que la salud sexual integra los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, por lo que se vincula con la capacidad de hombres y mujeres de gozar y expresar la sexualidad sin violencia ni discriminación, evitando los riesgos de transmisión de infecciones de transmisión sexual y los embarazos no deseados. Además de abrir la posibilidad de sentir y expresar libre y voluntariamente la sexualidad, para los autores la salud sexual implica tener acceso a educación sexual y servicios de atención integrales.

Por su parte, la Convención Internacional de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, suscrita por Chile el año 1990, reconoce a las niñas, niños y adolescentes (menores de 18 años) como individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2004), promoviendo un cambio de paradigma en relación a la infancia desde el modelo tutelar hacia el enfoque de derechos. Así, el acceso por parte de niños, niñas y adolescentes (NNA) a una educación sexual integral que les proporcione información oportuna, basada en evidencia empírica y libre de prejuicios es coherente con los principios rectores de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña, a saber, la no



discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y desarrollo, y la participación social (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2004). Desde un enfoque de derechos, la Educación Integral en Sexualidad forma parte de los Derechos Sexuales y Reproductivos (DDSSRR), referidos “al conjunto de derechos humanos, incluyendo derechos básicos de las personas a acceder y obtener información, contar con servicios y con el apoyo para tener una vida sexual y reproductiva sana, sin discriminación de edad, género, raza, identidad sexual, religión, estado civil, o condición socioeconómica” (Dides et. al., 2009, 16).

2. Perspectiva feminista

La teoría feminista históricamente se ha forjado en relación con la militancia activa de distintos grupos de mujeres, constituyéndose como un agente de cambio social (Álamo, 2008). A través de toda la historia y en los distintos territorios, las mujeres se han agrupado y organizado para exigir mejores condiciones para su desarrollo, oponiéndose al lugar de opresión que socialmente se les asigna. En los albores del siglo XV, en la Europa Medieval, Cristine de Pizán (2015) ya abría el debate sobre lo que se consideraba como naturaleza femenina, refutando los postulados misóginos que sustentaban el pensamiento de los filósofos de la antigüedad y de su época. Resulta complejo dar una definición de feminismo, término moderno que surge siglos después de que las mujeres comenzaran a denunciar su situación de opresión (De las Heras, 2009). Si en lugar de tender a una visión totalizadora, entendemos el feminismo como la “búsqueda concreta emprendida por las mujeres para el bienestar de las mujeres y en diálogo entre sí para destejer los símbolos y prácticas sociales que las ubican en un lugar secundario [respecto de] los hombres. (...) Entonces hay tantos feminismos cuantas formas de construcción política de mujeres existen. En cada pueblo, desde precisas prácticas de reconocimiento de los propios valores” (Gargallo, 2013, 11).

El feminismo moderno surge en el contexto de la Ilustración, en el período posterior al triunfo de la Revolución Francesa, cuando grupos de mujeres autodenominados “Tercer Estado dentro del Tercer Estado” denuncian que los principios de igualdad, libertad y fraternidad proclamados por la revolución, no las incluyen, por lo que exigen formar parte del proyecto igualitario ilustrado y ser ciudadanas en igualdad de derechos con los hombres (Álamo, 2008; De las Heras, 2009). De allí surge posteriormente el feminismo de la igualdad, caracterizado por la reivindicación de derechos civiles y la exigencia de transformaciones en las políticas públicas en pos de mejorar el estatus de la mujer en la sociedad. Si bien las reivindicaciones promovidas y conquistadas desde el feminismo de la igualdad a través de la historia han sido sumamente importantes y necesarias, las raíces ilustradas de esta corriente la hacen inevitablemente patriarcal, en el sentido de que no cuestiona la *cultura masculinista*, caracterizada por la dominación y la violencia (Pisano, 2004), sino que la valida al pretender que las mujeres alcancen la igualdad respecto de los hombres sin detenerse en el trasfondo cultural que posiciona al sujeto masculino como universal y al sujeto



femenino como la otredad (Cano, 2016), reproduciendo lógicas de dominio que imponen a las mujeres una feminidad funcional a la perpetuación del ordenamiento social patriarcal.

De Beauvoir, con la publicación de *El Segundo Sexo* en el periodo de la posguerra, marca una transición desde el feminismo ilustrado hacia el neofeminismo de la década del sesenta y setenta (Gamba, 2008; Álamo, 2008), al enunciar la pregunta acerca del cómo se vive la experiencia de ser mujer en la sociedad y por la significación de aquella experiencia desde una visión de mujer.

Desde el neofeminismo, a partir de la década del 60 se promovió la crítica al patriarcado y al androcentrismo, dando origen a la corriente feminista radical, que se define así en alusión a la etimología del término (raíz), al establecer como propósito la búsqueda de la raíz de la dominación. Bajo el lema “lo personal es político”, las pensadoras radicales denuncian que la esfera personal está políticamente condicionada por las relaciones de poder que estructuran la familia y la sexualidad. La reflexión crítica en torno a la violencia patriarcal y la reivindicación del control sobre el propio cuerpo son temas centrales dentro de esta corriente, pionera en su concepción de la sexualidad como construcción política (Álamo, 2008).

En la presente investigación se utilizará la teoría feminista radical, entre cuyas precursoras figuran las estadounidenses Kate Millet, Shulamith Firestone, Audre Lorde (Curiel y Falquet, 2005), así como también, desde el feminismo materialista francés Nicole Claude Mathieu, Colette Guillaumin y Paola Tabet (Curiel y Falquet, 2005) realizaron importantes aportes. Entre las teóricas más contemporáneas destacan Jules Falquet (2014), Catharine Mackinnon, Germain Greer, Margarita Pisano y Andrea Franulic (Puleo, 2005). No obstante, como se mencionó inicialmente, el conocimiento que emana desde la teoría feminista radical, no ha estado ajeno a espacios políticos y comunitarios feministas sino al contrario, es en dichos espacios de organización política feminista que ha surgido para luego ser sistematizado y estructurado teóricamente por las autoras mencionadas, entre otras, que reconocen el origen colectivo del conocimiento feminista radical.

El feminismo radical es agudo en la forma en que problematiza las relaciones de dominación, considerando la existencia de categorías sociales y políticas que inciden en estas de manera transversal, imbricada y simultánea, como lo son el sexo, la raza y la clase social (Falquet, 2005; Curiel y Falquet, 2005), entre otras que, conjuntamente, definen la posición del sujeto en la sociedad. De esta forma, por un lado, asume una posición crítica frente al racismo, al capitalismo y al patriarcado y, por otro lado, promueve la generación de conocimiento situado desde una identidad y un territorio particular, lo que significa como una práctica dotada de rigor intelectual, al transparentar un aspecto tan relevante como es el desde dónde se enuncia tal o cuál postulado teórico (Falquet, 2005). En ese sentido, se tendrán presente las categorías mencionadas en el caso de los y las entrevistadas(os), así como también otras categorías que puedan resultar relevantes en la lectura que realizan del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.



Siguiendo la misma línea, el feminismo radical considera que la opresión patriarcal se ejerce en el seno de las relaciones más íntimas, “empezando por la más íntima de todas: la relación con el propio cuerpo” (Puleo, 2005, 19). En ese sentido, cuestiona en qué medida los propios deseos, fantasías, temores y decisiones son producto de un sistema de opresión entre los sexos, analizando la influencia de la cultura patriarcal impuesta (Puleo, 2005). Este postulado teórico resultará especialmente útil para el análisis de las inquietudes y necesidades de estudiantes en materia de educación sexual. Además, a partir de la caracterización de los contenidos y acciones del programa, será posible analizar cómo se espera que los y las jóvenes se relacionen con el propio cuerpo.

De igual forma, el feminismo radical cuestiona el androcentrismo propio de la cultura masculinista (Pisano, 2004; Álamo, 2008), que posiciona al hombre como sujeto universal. Esto se puede ejemplificar siguiendo a Mackinnon (citada en Puleo, 2005) cuando afirma que “la fisiología de los hombres define la mayor parte de los deportes, sus necesidades de salud definen en buena media la cobertura de los seguros, sus biografías diseñadas socialmente definen las expectativas de un puesto de trabajo y las pautas de una carrera de éxito, sus experiencias y obsesiones definen el mérito, su presencia define la familia, su incapacidad para soportarse unos a otros – sus guerras y sus dominios – define la Historia, su imagen define a dios y sus genitales definen el sexo” (P. 22). De esta forma, se evaluarán los resultados de la investigación con atención a posibles sesgos androcéntricos y/o misóginos que puedan estar presentes tanto en el programa como en la interpretación realizada por la investigadora.

Por último, la apropiación del cuerpo de las mujeres como colectivo por parte de los hombres es evidenciada y denunciada desde el feminismo radical (Puleo, 2005; Curiel y Falquet, 2005; Falquet, 2005), lo que se expresaría, por ejemplo, en el acoso sexual en sus variadas formas, en la pornografía, o la prohibición total o parcial del aborto.

En suma, se considerarán los resultados de la investigación en atención a los postulados centrales del feminismo radical, que posiciona al cuerpo como un elemento por medio del cual se ejerce el poder patriarcal, lo que adquiere relevancia en un programa de educación sexual si consideramos que el cuerpo es fundamental en el proceso de ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos. Un programa de educación sexual integral, que busca la promoción de la salud sexual a través del ejercicio de Derechos Sexuales y Reproductivos, no debe omitir la relación entre la violencia sexual, los tabúes en torno a la sexualidad y la cultura patriarcal que impera en nuestra sociedad. De esta forma, se observará de qué manera el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género aborda las preconcepciones machistas de los(as) destinatarios(as), que pudiesen resultar un impedimento para el ejercicio de una sexualidad libre de coerción, discriminación y violencia.

3. Sexismo en la educación.



Por sexismo se entiende una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico (Expósito, Moya y Glick, 1998). Como se trata de actitudes, poseen tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual (Moya, 2004). El sexismo “hace referencia a un conjunto de creencias que aparecen como resultado de la desigual representación social de hombres y mujeres” (Carretero y Nolasco, 2019, 297), y se articula conformando una ideología que, en vinculación al género, describe y prescribe tanto los roles sociales propios de hombres y mujeres, como la forma adecuada de relacionarse ambos sexos (Carretero y Nolasco, 2019). Si bien el sexismo se aplica a hombres y mujeres, es un fenómeno que se ha estudiado principalmente en relación con las mujeres, dadas las desigualdades estructurales que este grupo enfrenta (Vaamonde y Omar, 2012).

Glick y Fiske (1996) propusieron el concepto de sexismo ambivalente para hacer referencia a dos formas de sexismo que operan socialmente: el sexismo hostil o tradicional, referido a actitudes discriminatorias y misóginas, basadas en estereotipos sobre su debilidad e inferioridad; y el sexismo benevolente, referido a actitudes de tono afectivo aparentemente positivo hacia las mujeres, basadas en estereotipos que las limitan a ciertos roles. Cada uno de estos tipos de sexismo, según el autor y la autora, se basan en creencias asociadas a tres dimensiones, como se muestra en la siguiente tabla:

Dimensiones	Sexismo hostil	Sexismo benevolente
Paternalismo	Dominante: las mujeres no son suficientemente competentes, por lo que necesitan una figura masculina superior.	Protector: los hombres deben proteger y proveer a las mujeres, quienes necesitan de ellos.
Diferenciación de género	Competitiva: las mujeres poseen capacidades inferiores, lo que justifica el poder estructural masculino.	Complementaria: las mujeres tienen de forma natural características positivas, que son valoradas en la medida que se ajustan a los roles de género convencionales, complementando a los hombres.
Heterosexualidad	Hostilidad heterosexual: Las mujeres utilizan su poder sexual para manipular y dominar a los hombres.	Intimidación heterosexual: las relaciones románticas heterosexuales son esenciales para que hombres y mujeres alcancen la verdadera felicidad.



Fuente: elaboración propia con base en Glick y Fiske (1996) y Expósito, Miguel, y Glick, P. (1998).

Ambos tipos de sexismo se fundamentan en la dominación masculina y el estereotipo de la mujer como el sexo débil. Por todo ello, a veces se actúa contra la mujer a través de un sistema articulado de castigo (sexismo hostil) y otras veces en forma de recompensa (sexismo benevolente).

El sexismo en educación ha sido una temática desarrollada por la literatura desde la década de los ochenta, a partir de la introducción del género como variable reproductora de desigualdades en el espacio escolar (Bonal, 1998). Existe gran cantidad de investigación en la materia, tanto desde un punto de vista cuantitativo, que analiza el acceso y la evolución de las mujeres y hombres en las instituciones educativas, como desde una mirada cualitativa, en el marco de la cual se han estudiado ampliamente las causas e impactos materiales y simbólicos de la reproducción del patriarcado en la esfera educativa ((Martini y Bornand, 2019).

En Chile, la demanda por una educación no sexista se instala en el marco del movimiento estudiantil de 2011, que introdujo en la agenda temáticas en torno a la educación pública, gratuita y de calidad (Follegati, 2018), consigna que articulaba una preocupación por la persistencia y reproducción de desigualdades sexo-genéricas en los espacios educacionales, reflexión que se inició a partir de las propias organizaciones estudiantiles universitarias que comenzaron a tematizar el problema, particularmente a través de las secretarías y vocalías de género (Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019).

El sexismo en la educación chilena ha sido criticado y cuestionado transversalmente desde el movimiento estudiantil tanto secundario como universitario, que ha posicionado el tema como una preocupación al interior de las instituciones educacionales e impactado directamente en el establecimiento de medidas orientadas a erradicar las prácticas sexistas en el aula.

El movimiento secundario centró sus demandas en torno al eje de educación no sexista, demandando colegios mixtos, protocolos de violencia de género, capacitación docente y de trabajadores/as de la educación en educación no sexista, y currículum escolar no sexista (Martini y Bornand, 2019). Esta demanda estudiantil secundaria de terminar con el sexismo en la educación podría interpretarse como una propuesta de transformación de la cultura escolar respecto de (Martini y Bornand, 2019, 47):

- Las modalidades de incluir o segregar a un sexo del derecho social a estudiar.
- La necesidad de reglamentar y reconstruir la convivencia escolar desde una perspectiva que resguarde la equidad de género y prevenga la violencia sexual.
- La deconstrucción del currículum escolar como dispositivo de reproducción fundamental de las lógicas patriarcales dominantes.



En el mismo sentido, las demandas de las universidades movilizadas durante mayo de 2018, visibilizaron una serie de situaciones que aquejaban a estudiantes, académicas, funcionarias y disidencias sexuales al interior de los espacios educativos, tales como (Universidad de Chile, 2018, citado en Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019, 4):

- Las experiencias de acoso y abuso sexual.
- La reproducción de estereotipos de género y sesgos sexistas, androcéntricos y heteronormativos en las aulas.
- Las desigualdades salariales entre académicos y académicas.
- La menor participación de mujeres en cargos directivos.
- Los prejuicios que viven mujeres académicas y estudiantes al intentar conciliar vida familiar y trabajo.
- La heteronormatividad institucional, reflejada en experiencias de violencia y discriminación hacia estudiantes y docentes LGTB+.

Lo expuesto será considerado en la presente investigación, a fin de hacer visibles lógicas y prácticas sexistas que pudieran estar presentes en el marco del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.

2.4. Marco empírico

1. Referencias internacionales

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – en adelante UNESCO – publicó un documento denominado “Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia”, en el cual se presenta la base empírica que justifica la necesidad de impartir Educación Integral en Sexualidad (EIS) a la juventud, con miras al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a nivel mundial. Las Orientaciones fueron elaboradas mediante un proceso de consulta a profesionales, expertos y jóvenes participantes de programas de educación sexual de diferentes regiones del mundo. De esta forma, se caracterizan los programas eficaces en materia de educación integral en sexualidad, recomendando lineamientos y contenidos que deberían estar presentes en las etapas de planificación, ejecución y seguimiento de un programa de Educación Integral en Sexualidad efectivo. Cabe destacar que el documento mencionado reafirma la posición de la educación sexual dentro de un marco de derechos humanos e igualdad de género, destacando su contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible relativos a la vida sana y el bienestar de todos, la educación de calidad y el logro de la igualdad de género (UNESCO, 2018 a).



Según la UNESCO (2018) existen pruebas significativas del impacto de la educación sexual sobre el comportamiento sexual y la salud, y específicamente, dada su utilidad en la presente investigación, se exponen los siguientes datos (P. 4):

- La educación en sexualidad tiene efectos positivos, entre ellos un aumento del conocimiento de los jóvenes y una mejora de su actitud en lo que respecta a la salud y los comportamientos sexuales y reproductivos.
- La educación en sexualidad, tanto en la escuela como fuera de ella, no aumenta la actividad sexual, el comportamiento sexual de riesgo o los índices de ITS y VIH.
- Se ha demostrado que los programas que promueven únicamente la abstinencia no tienen ningún efecto en el retraso de la iniciación sexual ni en la reducción de la frecuencia de las relaciones sexuales o el número de parejas sexuales, mientras que los programas que combinan el retraso de la actividad sexual con el uso de preservativos u otros métodos anticonceptivos resultan eficaces.
- Los programas centrados en el género tienen una eficacia considerablemente superior a la de los programas que no integran consideraciones de género a la hora de alcanzar resultados en materia de salud como la reducción de los índices de embarazos no deseados o de ITS.
- La educación en sexualidad logra mejores resultados cuando los programas escolares se complementan con servicios de salud pensados para los jóvenes e integran la participación de padres y docentes.

Se ha comprobado que los programas que brindan información correcta sobre salud sexual y reproductiva generan una conducta más saludable en sus destinatarios, ayudando, por un lado, a las niñas a protegerse de embarazos no deseados y a defender sus derechos y, por otro lado, a los niños a cuestionar los modelos nocivos de masculinidad, así como también a protegerse a sí mismos y a sus parejas de las infecciones de transmisión sexual. El 2014 se realizó un meta análisis acerca de la educación sexual en la escuela, el que consideró 64 investigaciones realizadas en países de ingresos bajos y medianos, las cuales cumplían con los más altos estándares de metodología científica. Se concluyó que los y las estudiantes que recibían educación integral en sexualidad tenían mayor conocimiento sobre el VIH, se sentían más seguros(as) en caso de negarse a tener sexo o de utilizar condones, tenían menos parejas sexuales e iniciaban las relaciones sexuales en forma más tardía (Hunt et al., 2015).

Saeteros et al. (2016) evaluaron la efectividad de una estrategia de educación sexual dirigida a universitarios(as) ecuatorianos(as) de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), denominada “Sexualidad segura en tus manos”, la cual se elaboró e implementó con la participación de estudiantes pares, basándose en conocimientos científicos e incorporando la perspectiva de género transversalmente. Para evaluar la efectividad del programa, se llevó a cabo una investigación con un diseño cuasi experimental de antes – después, definiendo como grupo



experimental 40 estudiantes de la Facultad de Salud Pública (donde se implementó la estrategia) y como grupo control 40 estudiantes de otras Facultades, todos los cuales fueron seleccionados mediante muestreo estratificado polietápico. Luego de aplicar el instrumento para pre y post test, las comparaciones demostraron que hubo diferencias significativas en los(as) estudiantes en cuanto a las variables generadoras de comportamientos sexuales saludables, lo que se pudo observar mediante la diferencia entre el pre y post test aplicado al grupo experimental, así como también en la diferencia entre el post test del grupo control y del grupo experimental, demostrando así que la estrategia de educación sexual aplicada fue efectiva. Los diseños cuasi experimentales de antes – después resultan de suma utilidad para comprobar la efectividad de un programa de educación sexual, pero en el caso investigado resulta inviable, por el hecho de ser obligatoria la implementación de un programa de educación sexual en todos los establecimientos educacionales.

2. Investigaciones relacionadas con la educación sexual en Chile.

La Federación Internacional de Planificación de la Familia / Región Hemisferio Occidental, Inc. (IPPF/RHO) en conjunto con la Red de Democracia y Sexualidad (DEMYSEX) realizaron una evaluación de la implementación de la declaración ministerial “Prevenir con Educación” con la finalidad de monitorear el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos por los diecisiete países latinoamericanos que adscribieron a la declaración (Hunt et al., 2015). “La metodología utiliza los compromisos de la Declaratoria como base para el análisis de avance, haciendo énfasis en los pasos necesarios para su implementación total y para alcanzar las metas establecidas del acuerdo. (...) Esta herramienta de monitoreo ha sido estratégica para el trabajo posterior de incidencia nacional para que, a partir de los hallazgos, las organizaciones socias participen activamente con los tomadores de decisiones y de esta manera impulsen las acciones necesarias para cumplir con estos compromisos. En cada uno de los 17 países que firmaron el acuerdo, las Asociaciones Miembros de la IPPF/RHO así como la Coalición Mesoamericana para la Educación Integral en Sexualidad y otras organizaciones y coaliciones nacionales de la sociedad civil realizaron la recolección de datos y las evaluaciones nacionales.

Estas organizaciones obtuvieron la información primaria aplicando cuestionarios basados en los criterios estipulados en la Declaratoria y realizando entrevistas a actores clave en los ministerios relevantes y otros expertos con conocimiento de la implementación de la Declaratoria en cada país. El objetivo de este proceso fue el de fortalecer las alianzas con personal de los ministerios y detectar áreas de rezago y oportunidad en políticas públicas en la región hacia 2015, año de consecución de las metas estipuladas en la Declaratoria” (Hunt et al., 2015, 10). La evaluación abordó los siguientes ejes de evaluación en materia de salud sexual y reproductiva (SSR) y educación integral en sexualidad (EIS) (P. 10):

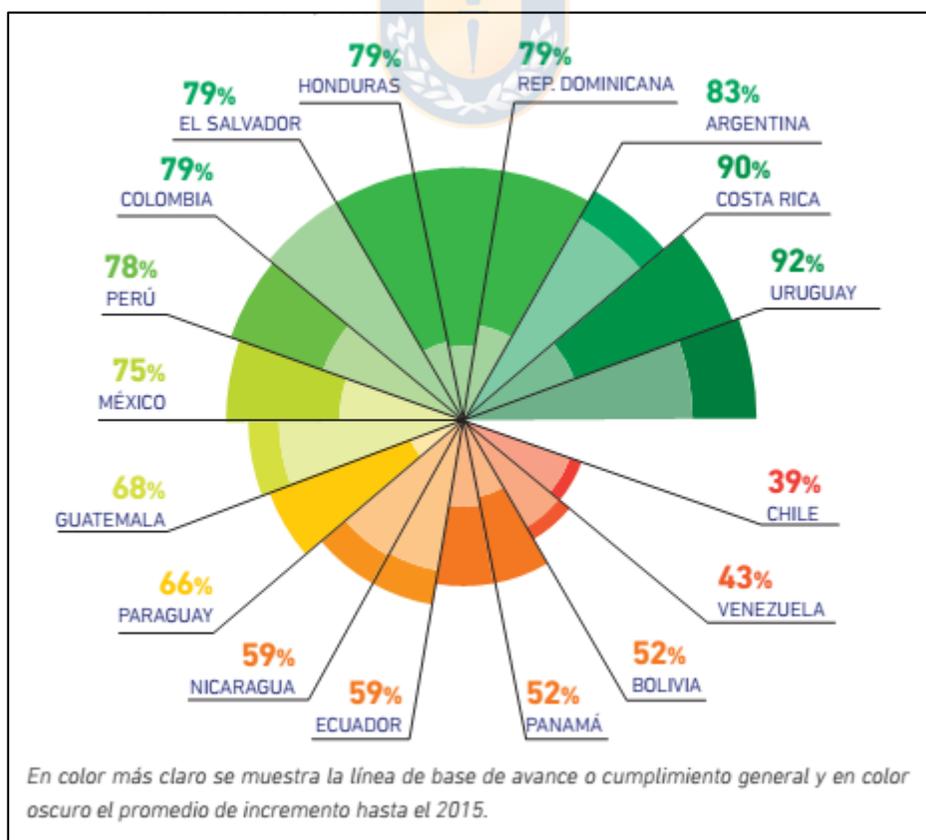
- Análisis del marco legal para evaluar el nivel de reconocimiento del derecho de las y los jóvenes para recibir EIS y servicios de SSR.



- Existencia de políticas públicas oficiales para la implementación de la Declaratoria y estrategias de cooperación intersectorial entre los Ministerios de Salud y Educación.
- Inclusión de contenido de EIS en currículos y programas de capacitación docente.
- Existencia de programas de servicios amigables de SSR para jóvenes.
- Existencia de presupuestos focalizados y transparentes adecuados para la implementación de las estrategias de la Declaratoria.
- Campañas y mecanismos de difusión de información actualizados.
- Participación e inclusión de jóvenes y comunidades relevantes junto con sociedad civil en los programas de SSR y EIS.
- Existencia de cifras y estadísticas para el monitoreo y toma de decisiones con base en información empírica.

Los resultados de la evaluación realizada posicionan a Chile como el país de la región que, al año 2015, reporta menor avance en relación con los compromisos adquiridos en la declaración ministerial “prevenir con educación”, como se muestra en el siguiente gráfico.

Figura N°1: Avance comparativo en la implementación de la declaración ministerial “Prevenir con Educación”, 2008 – 2015.





Fuente: Hunt et al., 2015, 12.

La evaluación realizada estableció los criterios de: “Deficiente”, “Se puede mejorar”, “Bien” y “Optimo” para calificar los distintos ejes, arrojando los siguientes resultados en el caso de Chile:

Ejes de evaluación	Resultados Chile
Análisis del marco legal para evaluar el nivel de reconocimiento del derecho de las y los jóvenes para recibir EIS y servicios de SSR	Se puede mejorar: Marco legal no explícito en EIS pero la Ley 19.779 Normas Relativas al VIH/SIDA incluye información sobre VIH Deficiente: La total criminalización del aborto en Chile al momento de la evaluación restringe las posibilidades de implementar servicios amigables para jóvenes
Existencia de presupuestos focalizados y transparentes adecuados para la implementación de las estrategias de la Declaratoria	Deficiente: tanto el Ministerio de Salud como el de Educación cuentan con recursos insuficientes para la ejecución de la declaratoria.
Existencia de políticas públicas oficiales para la implementación de la Declaratoria y estrategias de cooperación intersectorial entre los Ministerios de Salud y Educación	Se puede mejorar: existe un convenio de colaboración intersectorial entre el Mineduc y el Minsal. No obstante, la estrategia oficial para implementar la declaratoria no es lo suficientemente efectiva.
Inclusión de contenido de EIS en currículos y programas de capacitación docente	Deficiente: Evaluación de programas educativos para determinar el grado de implementación de EIS da cuenta de una insuficiente integralidad de los temas incluidos en las capacitaciones y un mecanismo de evaluación de los docentes en temas de EIS que carece de efectividad. Además, se puede mejorar el alcance y cobertura de las capacitaciones en EIS. En cuanto a la inclusión de criterios de la EIS en los currículos y programas didácticos, el único criterio evaluado como “se puede mejorar” es el de prevención de violencia, mientras que se evalúan como “deficientes” los siguientes criterios: Género; Información sobre salud sexual y reproductiva y VIH; Derechos; sexualidad y ciudadanía; Diversidad; Relaciones interpersonales; y Placer.



Existencia de programas de servicios amigables de SSR para jóvenes	Se puede mejorar: Reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos y Plan integral de salud sexual y reproductiva del Minsal. Óptimo: Lineamientos de servicios amigables para jóvenes, exclusivos o diferenciados y confidenciales (Minsal). En cuanto al programa de provisión de servicios de salud sexual y reproductiva integrales del Minsal, sólo se evalúa como “deficiente” el servicio de aborto seguro, mientras que los siguientes criterios se evalúan como “óptimos”: Consejería y prueba de VIH; Prueba y tratamiento de ITS; Consejería sobre sexualidad saludable; Anticoncepción; Servicios de ginecología; Atención pre- y postnatal; Consejería y referencia de violencia basada en género.
Campañas y mecanismos de difusión de información actualizados	Deficiente: Mineduc no realiza campañas de difusión de información sobre sexualidad saludable enfocadas a jóvenes y Minsal no realiza campañas de difusión de información sobre salud sexual y reproductiva enfocada en jóvenes.
Participación e inclusión de jóvenes y comunidades relevantes junto con sociedad civil en los programas de SSR y EIS	Deficiente: Ninguno de los Ministerios considera un programa de trabajo con la sociedad civil y sólo en Minsal incluye jóvenes en el diseño de las políticas.

Fuente: Elaboración propia con base en Hunt, 2015, Pp. 29-31.

En el presente estudio se indagará acerca de los ejes de evaluación descritos en la tabla pertinentes de ser observados en el marco de la metodología a emplear, contrastando así, los resultados para Chile de la evaluación de la implementación de la declaración ministerial “prevenir con educación”, con la realidad que se vive al interior de los establecimientos educacionales del Gran Concepción.

Por su parte, el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) realizó la 8va Encuesta Nacional de la Juventud el año 2015, a través de la aplicación de una entrevista presencial en hogares en un formato auto aplicado para todas las preguntas, que abarcaron las dimensiones de: sexualidad, drogas, salud mental y violencia. El estudio consideró 2 cuestionarios diferenciados: uno para jóvenes (hombres y mujeres entre 15 y 29 años) y otro para adultos (hombres y mujeres, de entre 30 y 59 años). Para ambas muestras se aplicó un muestreo probabilístico trietápico, consistente en



un muestreo estratificado aporportional, donde las regiones de Chile conformaron 15 estratos. Al interior de cada estrato, los casos se repartieron proporcionalmente en urbano y rural, de acuerdo al peso poblacional de cada área en el universo de estudio. La distribución de otras variables de segmentación de la muestra, como sexo, edad y nivel socioeconómico, fue al azar. El tamaño de la muestra de jóvenes fue de 9.393 casos, con un margen de error muestral de +/- 1,01% a nivel nacional, con un nivel de confianza del 95%, bajo supuesto de varianza máxima; mientras que el tamaño de la muestra de adultos fue de 1.446 casos, trabajando con un margen de error muestral que asciende a +/- 2,58%, a nivel nacional, con un nivel de confianza del 95%, bajo supuesto de varianza máxima. En cuanto a la cobertura, en ambas muestras se incluyó 139 comunas, que concentran el 86,6% de la población de 15 a 29 años del país y el 86,1% de la población de 30 a 59 años (INJUV, 2015).

Al revisar los datos proporcionados por la 8va Encuesta Nacional de la Juventud (2015), es posible advertir que hay temáticas que, por representar un tabú en nuestra sociedad, son difíciles de indagar a través de instrumentos cuantitativos. Esto se evidencia, por ejemplo, en el hecho de que el 4% de las mujeres jóvenes iniciadas sexualmente reporta que se ha practicado un aborto inducido, sin presentar diferencias estadísticamente significativas con la población adulta (6%). Sin embargo, se registra un alto porcentaje de mujeres que no responde a esta pregunta o que indica que no sabe (28,4%). Lo mismo sucede en el caso de la pregunta sobre orientación sexual, ya que según la encuesta, la mayoría de las personas jóvenes en Chile se declaran heterosexuales (83%), mientras que un 2% de jóvenes se declaran homosexuales, un 2% se declaran bisexuales y un 2% declaran que aún están en exploración y no se han definido. No obstante, nuevamente encontramos un porcentaje no menor de encuestados(as) (11%) que frente a esta pregunta declara “No sabe – No responde”. Con base en estos resultados, es posible inferir que, en vista de los objetivos de la presente investigación, es más adecuado el empleo de estrategias cualitativas, que permitan generar un espacio de confianza con los sujetos que conforman la muestra.

Por último, en cuanto a evaluaciones de los programas de educación sexual que figuran como alternativas de Asistencia Técnica Educativa a implementar por los establecimientos según el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, encontramos dos de los siete programas que cuentan con estudios empíricos.

En primer lugar, el programa “Adolescencia, tiempo de decisiones” del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente (CEMERA) - Facultad de Medicina Universidad de Chile, cuenta con un estudio de cohorte grupal realizado entre los años 1994 y 1996, en el cual se aplicó un modelo cuasi-experimental. Se ejecutó el programa durante 2 años en dos establecimientos y se compararon los resultados con otros tres establecimientos en los que no había educación sexual. El seguimiento se realizó con encuestas anónimas que abarcaron 4.448, 4.123 y 4.057 escolares evaluados antes de iniciar el programa y a los 21 meses y 33 meses de



programa respectivamente. Este estudio midió, por un lado, el nivel de conocimientos en materia de sexualidad y reproducción, anticoncepción y Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) y SIDA y, por otro lado, indagó en las prácticas sexuales, específicamente en lo referido a la edad de inicio de vida sexual (que según el estudio se traduce en el primer coito), el uso de anticonceptivos en las y los adolescentes sexualmente activos y embarazos ocurridos y su forma de término (Toledo et al., 2000).

Los resultados dan cuenta de que “en los establecimientos escolares intervenidos aumentaron significativamente los conocimientos en sexualidad, reproducción, anticoncepción y Enfermedades de Transmisión Sexual, siendo más evidente entre los adolescentes sin relaciones sexuales al final del estudio. Se retrasa el inicio de las relaciones sexuales en los colegios intervenidos y los alumnos y alumnas que deciden continuar con relaciones sexuales previenen más el embarazo. Se produjo un descenso significativo de los embarazos en los colegios intervenidos, especialmente de los abortos obligados por sus padres, apoderados o personas que influyen sus vidas” (Toledo et al., 2000, 1). Además, hubo importantes diferencias de género en los hallazgos, y se concluye que, dado que entre la aplicación del primer instrumento y el último transcurre un periodo de dos años, los adolescentes adquieren conocimientos en sexualidad y reproducción a través de variados medios, por lo que independientemente de si existe un programa o no, el nivel de conocimientos siempre aumenta (Toledo et al., 2000).

Por último, el programa TeenSTAR de la Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con un estudio realizado los años 2003 y 2004 que abarcó a 934 estudiantes de enseñanza básica y media de 10 establecimientos educacionales de Chile. El programa tiene como propósito a retrasar el inicio de la actividad sexual promoviendo la abstinencia. “La metodología empleada comprende la capacitación de profesores en un seminario-taller de 40 horas cronológicas. La población del estudio abarcó a alumnos de enseñanza básica y media, entre 12 y 18 años. Los jóvenes se dividieron en Jóvenes Programa, correspondiente a los jóvenes con los cuales se trabajó el programa de educación sexual TeenSTAR, y Jóvenes Control. El trabajo con los jóvenes del Programa abarcó un año académico, se consideró un currículo diferenciado según edad y sexo, aplicándose un currículo para cada nivel de edad” (Vigil et al., 2005, 1175). “La evaluación de los logros del programa se realizó a través de un cuestionario anónimo, cerrado, que fue contestado por los jóvenes programa y control, en tiempos paralelos, durante la sesión inicial y final del programa” (Vigil et al., 2005, 1176). El estudio concluye que el programa resultó ser efectivo en cuanto a la promoción de la abstinencia sexual, que se tradujo en la discontinuación de la actividad sexual y aumento del número de razones para practicar la abstinencia sexual.



III. Objetivos

3.1. Objetivo General

Conocer el funcionamiento y algunos efectos del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género en establecimientos educacionales del Gran Concepción, desde la perspectiva de los(as) principales actores de las comunidades educativas implicados en la ejecución.

3.2. Objetivos Específicos

1. Describir los contenidos, acciones y mecanismos de monitoreo y evaluación del Programa en su dimensión operativa.
2. Analizar, a partir de la perspectiva de los(as) docentes y directivos(as), cómo se implementa el Programa en distintos establecimientos educacionales.
3. Analizar el grado de conocimiento de los y las estudiantes sobre salud sexual y reproductiva.
4. Describir las inquietudes y necesidades de los(as) estudiantes en materia de educación sexual y analizar en qué medida son cubiertas por el Programa.





IV. Metodología

4.1. Diseño metodológico

Coherentemente con los objetivos planteados, la presente investigación es de carácter cualitativo, lo que implica que el foco central de análisis estará puesto en la comprensión y búsqueda de significado y que la investigación no estará sometida a un esquema rígido de procedimientos y normas de comprensión de la realidad social, adquiriendo un carácter interactivo y reflexivo (Ruiz, 2009; Sandoval, 2002). Dada la complejidad y especificidad temporal y geográfica del objeto de estudio, se optó por una metodología que no tiende a su reducción a través de variables predefinidas, sino que se orienta a rescatar las perspectivas de los sujetos de estudio en su totalidad y diversidad (Flick, 2004).

Un rasgo esencial de la investigación cualitativa es su orientación hacia la *Verstehen* o comprensión como principio epistemológico. Es decir, se propone más bien la comprensión de los procesos sociales que su explicación, y particularmente busca comprender el significado de las experiencias vividas por un grupo de personas acerca del fenómeno estudiado (Iñiguez, 2004, Ruiz, 2009). De esta forma, el presente estudio se sitúa desde el paradigma interpretativo, cuyo supuesto básico consiste en la necesidad de comprensión de la acción social en un contexto micro y desde la perspectiva de los participantes, asumiendo que lo social está constituido por realidades múltiples, holísticas y construidas por los actores en contextos específicos (González Monteagudo, 2001).

El presente estudio adopta una postura fenomenológica en tanto su objeto de análisis son las experiencias y acciones humanas (Dreher, 2012) desde el punto de vista subjetivo de los y las participantes de un determinado escenario social. De acuerdo con Creswell, 1998; Alvarez-Gayou, 2003; y Mertens, 2005 (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2010) la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas (P. 215), que serán adoptadas en el presente estudio:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- Se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición y en la imaginación para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron), y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.



Como plantea Hernández y Galindo (2007), desde una postura fenomenológica es posible acceder a la experiencia subjetiva a través de los signos, los cuales “si bien son accesibles objetivamente, requieren de una decodificación, pues no son tomados como válidos en sí mismos, sino como punto de partida para hacer una interpretación” (P. 233-234). Para el análisis de la información se asume la posibilidad de acceder a la realidad social por medio de un texto (entrevistas transcritas), desarrollando un proceso riguroso para comprenderla a partir de los discursos (Sandoval, 2002). El análisis de datos se llevará a cabo mediante lo que Ruiz (2009) denomina descripción interpretativa del flujo del discurso social, orientada a “rescatar lo dicho en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (P. 77).

Es necesario explicitar que el fenómeno estudiado se comprenderá a través de la interpretación realizada por la investigadora, constituyendo su propia visión y experiencia un aspecto relevante en el proceso de análisis e interpretación de datos (Flick, 2004; Ruiz, 2009; Rew, Bechtel y Sapp, 1993, citado en Strauss y Corbin, 2002). En efecto, es menester poner en práctica ciertos atributos necesarios para producir investigación cualitativa, tales como idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad y sensibilidad (Rew, Bechtel y Sapp, 1993, citado en Strauss y Corbin, 2002).

Por último, el presente estudio es de tipo descriptivo y de carácter transversal, ya que se trabajará con muestras en un lugar a la vez y en un solo momento en el tiempo, es decir, no se considera replicar la intervención en los sujetos de estudio.

4.2. Población de estudio

Comunidades educativas de establecimientos educacionales de enseñanza media reconocidos por el Estado de Chile pertenecientes al Gran Concepción.

Cabe mencionar que el Gran Concepción se ubica en la zona noroeste de la Región del Biobío, siendo una de las tres áreas metropolitanas de Chile. Se compone de once comunas (Romero, 2006) con un total de 985.034 habitantes, de los cuales el 97,6% corresponde a población urbana (INE, 2018). El Gran Concepción se inserta dentro de la Provincia de Concepción y se compone específicamente de las siguientes comunas: Chiguayante, Concepción, Coronel, Hualpén, Hualqui, Lota, Penco, San Pedro de la Paz, Santa Juana, Talcahuano y Tomé (Gobierno Regional del Biobío, s.f).

4.3. Unidad de observación

Integrantes de las comunidades educativas de establecimientos educacionales de enseñanza media del Gran Concepción, que están implicados(as) en la ejecución del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.



4.4. Unidad de análisis

Conocimiento del funcionamiento del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género por parte de estudiantes y docentes.

4.4. Muestra

El presente estudio considera una muestra no probabilística obtenida a través de las siguientes técnicas de muestreo y criterios de inclusión:

1. Docentes – Directivos(as): muestreo Intencional u opinático, ya que los sujetos no serán escogidos al azar, sino intencionadamente de acuerdo a lo que Ruiz (2009) describe como el escenario en que el investigador elige a los sujetos de la muestra en base a un criterio estratégico propio, y logra contar con quienes por ciertas características resultan más idóneos para la investigación. En el caso de los docentes y/o directivos, estos últimos entendidos como Orientadoras(es), Directoras(es) y Jefas(es) de Unidad Técnico Pedagógica, se utilizará como criterio de inclusión que tengan o hayan tenido una participación activa en el Programa de Educación en Sexualidad y Género, de manera que conozcan su modo de funcionamiento en el establecimiento.

2. Estudiantes: muestreo por redes, conocido también como “bola de nieve”, que consiste en solicitar a los(as) informantes (docentes, directivos(as) y estudiantes) que recomienden posibles participantes, ampliando progresivamente la red de contactos. En el caso de los(as) estudiantes, el criterio de inclusión es que cursen o hayan cursado al año 2018 enseñanza media en un establecimiento educacional de una comuna perteneciente al Gran Concepción, dado que por el hecho de ser estudiantes de enseñanza media, por Ley son destinatarios(as) del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.

Como estrategia para determinar el tamaño de la muestra, tanto en el caso de estudiantes como de docentes y/o directivos(as), se aplicará la técnica de muestreo teórico, cuya característica central es que el investigador, “más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada” (Ruiz, 2009: 64), deteniéndose esta selección cuando se alcanza cierto nivel de saturación, es decir, cuando deja de surgir información útil para el estudio porque ya se cuenta con variadas perspectivas.

Para obtener la muestra de directivos y docentes, primeramente se elaboró una base de datos de los contactos de directores y directoras de todos los establecimientos educacionales del Gran Concepción, con base en la información disponible en la página web “Más Información, Mejor Educación (MIME)” del Ministerio de Educación. Luego se envió a la totalidad de directores y directoras un correo de convocatoria a participar de la investigación, describiéndola y solicitando autorización para que el establecimiento participara, a través de una entrevista con 1 directivo(a)



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

o docente que estuviese encargado(a) o involucrado(a) directamente en la implementación del Programa.

En el caso de los y las estudiantes, se solicitó a docentes y directivos(as) entrevistados(as) que recomendaran estudiantes, pero esta modalidad no arrojó buenos resultados. Finalmente, se recurrió a las redes personales de contactos, a partir de las cuales se obtuvieron 2 entrevistas. De una de las 2 entrevistadas, se obtuvo el contacto de la tercera estudiante entrevistada. Tanto en el proceso de búsqueda de directivos(as) y docentes como de estudiantes, hubo entrevistas cuya coordinación se inició pero que finalmente no se concretaron por desinterés de los y las informantes, que quedó demostrado después de insistir bastante sin obtener respuesta.





Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

Caracterización de la muestra.

Se obtuvo una muestra compuesta por 13 directivos/as – docentes y 3 estudiantes. A continuación, se caracteriza la muestra obtenida:

Informante					Establecimiento			
Seudónimo	Rol	Profesión o nivel de enseñanza	Edad	Sexo	Seudónimo	Comuna	Dependencia *	Nivel enseñanza *
Informante 1	Jefe UTP	Profesor de Historia y Geografía	44	Hombre	Establecimiento 1	Hualqui	Particular Subvencionado	Parvularia, básica y media humanista científica
Informante 2	Profesora de Historia y de Desarrollo Personal	Profesora de Historia y Geografía	25	Mujer	Establecimiento 2	Concepción	Administración delegada	Media humanista científica y media técnico profesional
Informante 3	Directora	Profesora de química	53	Mujer	Establecimiento 3	Concepción	Servicio Local de Educación	Media humanista científica y media técnico profesional
Informante 4	Orientadora	Profesora de religión y de educación general básica	50	Mujer	Establecimiento 4	Concepción	Particular Subvencionado	Básica, media humanista científica y media técnico profesional
Informante 5	Orientador	No declarada	68	Hombre	Establecimiento 5	Talcahuano	Particular Subvencionado	Básica y media humanista científica
Informante 6	Coordinadora de Convivencia Escolar	Profesora de francés	61	Mujer	Establecimiento 6	Tomé	Municipal	Parvularia, básica y media humanista científica
Informante 7	Encargada de Convivencia Escolar	Profesora y asistente social	60	Mujer	Establecimiento 7	Lota	Municipal	Media técnico profesional



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

Informante 8	Orientadora	Profesora	64	Mujer	Establecimiento 8	Lota	Municipal	Media humanista científica y media técnico profesional
Informante 9	Orientadora	Psicóloga	34	Mujer	Establecimiento 9	Chiguayante	Particular Subvencionado	Parvularia, básica y media humanista científica
Informante 10	Orientadora educacional y vocacional	Profesora de educación general básica, mención lenguaje y comunicación	No declarada	Mujer	Establecimiento 10	San Pedro de la Paz	Municipal	Básica y media humanista científica
Informante 11	Profesora de filosofía	Profesora de filosofía	60	Mujer	Establecimiento 11	Coronel	Municipal	Básica, media humanista científica, y media HC adultos
Informante 12	Directora	Profesora de estado en filosofía	47	Mujer	Establecimiento 12	Coronel	Municipal	Básica y media humanista científica
Informante 13	Orientadora	Profesora de música	50	Mujer	Establecimiento 13	Hualpén	Particular no subvencionado	Parvularia, básica y media humanista científica
Informante 14	Estudiante	Egresó de 4° Medio el 2019	18	Mujer	Establecimiento 14	Concepción	Particular subvencionado	Parvularia, básica y media humanista científica
Informante 15	Estudiante	Egresó de 4° Medio el 2019	18	Mujer	Establecimiento 15	Concepción	Particular no subvencionado	Parvularia, básica y media humanista científica
Informante 16	Estudiante	Cursa 3° Medio el año 2020	16	Mujer	Establecimiento 16	Talcahuano	Particular subvencionado	Parvularia, básica y media humanista científica

*Fuente: Sitio web “Más información, mejor educación (MIME)” del Ministerio de Educación.



4.5. Técnica de recolección de información

Como técnica de recolección de información se utilizará la entrevista semi estructurada, un tipo de entrevista que utiliza como base un cuestionario pero donde la entrevistadora tiene la libertad de introducir preguntas adicionales con la finalidad de precisar conceptos u obtener mayor información (Saeteros et al., 2014). Se utilizará esta técnica dado que permite a la investigadora intervenir con precisión de acuerdo con pautas especialmente elaboradas para obtener la información de interés.

4.6. Análisis de la información

Para efectuar el análisis de datos se procesarán y codificarán los datos textuales contenidos en los documentos primarios (entrevistas transcritas) a través del software para el análisis de datos textuales Atlas ti, definiendo categorías tanto inductiva como deductivamente, con base en las cuales se construirán mallas de análisis temático, cuyo contenido será analizado a la luz del marco referencial.

4.7. Criterios de rigor metodológico

Con la finalidad de asegurar la calidad del presente estudio, resguardando la aplicación escrupulosa de los métodos de investigación y de las técnicas de recolección y procesamiento de los datos, se considera la aplicación de los siguientes criterios (Noreña et al., 2012):

Fiabilidad o consistencia: procedente del paradigma cuantitativo, refiere a la posibilidad de replicar un estudio, es decir, que un investigador en circunstancias distintas utilice las mismas estrategias metodológicas y obtenga resultados similares. En investigación cualitativa, la fiabilidad es un tanto más compleja, tanto por la naturaleza de los datos como por las características del propio proceso investigativo. De esta forma, se empleará la alternativa de recurrir a un investigador externo, en este caso, la profesora guía, quien retroalimentará constantemente el proceso investigativo, indicando si este se conduce adecuadamente. Sumado a ello, se contará con la perspectiva de la comisión evaluadora, compuesta por dos investigadores(as) externos(as) que igualmente aportarán sus opiniones al presente estudio.

Validez: refiere a la interpretación correcta de los resultados, donde “el modo de recoger los datos, de llegar a captar los sucesos y las experiencias desde distintos puntos de vista, el poder analizar e interpretar la realidad a partir de un bagaje teórico y experiencial, ofrece al investigador un rigor y una seguridad en sus resultados” (Martínez, 1991, citado en Noreña et al., 2012, p. 266-267). Para dar cuenta del grado de fidelidad con que se mostrará el fenómeno investigado, como ya se mencionó anteriormente, se empleará el método de saturación, entendido como el punto en el cual ya se ha recogido una diversidad de ideas que hace que en una observación adicional no aparezcan ya nuevos elementos (Ruiz, 2009). Es decir, mientras continúen apareciendo nuevos datos, se continuará aplicando entrevistas.



Confirmabilidad o reflexividad: refiere a que los resultados de la investigación garanticen la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes. Para ello, se ha puesto especial énfasis en la coherencia entre el instrumento de recolección de datos y los objetivos de estudio. Adicionalmente, se considera la transcripción textual de las entrevistas y el contraste de los resultados con la literatura existente al respecto.

4.8. Criterios éticos

La ética cualitativa busca el acercamiento a la realidad investigada de manera holística y con mínima intrusión, otorgando libertad a los(as) participantes, que considera como sujetos y no como objetos de estudio (Noreña et al., 2012). En ese sentido, en el presente estudio se consideran los siguientes criterios éticos (Noreña et al., 2012):

Consentimiento informado: para asegurar que los(as) participantes están de acuerdo con ser informantes y tienen conocimiento de sus derechos y responsabilidades en el contexto de la investigación, se considera la firma de un consentimiento informado por parte de estos(as). Mediante este documento, los(as) entrevistados(as) acceden a información que da cuenta de la finalidad del estudio, el registro de la entrevista mediante grabador de audio, y la utilización de los datos obtenidos. Posteriormente, mediante la firma del documento, aceptan formar parte del estudio en su calidad de sujetos informados(as) de las implicancias de aquello.

Confidencialidad: para resguardar la seguridad y protección de la identidad de los(as) informantes, se les mantendrá en el anonimato mediante la asignación de pseudónimos.

Manejo de riesgos: para minimizar los riesgos a los(as) informantes, existe un compromiso de no generar ningún perjuicio institucional, profesional o personal a efectos de la información recabada, para lo cual los hallazgos no serán utilizados con fines distintos a los proyectados inicialmente.



4.9. Instrumentos a aplicar

1. Pauta de entrevista estudiantes

Variables	Dimensiones	Preguntas
Perfil del(la) entrevistado(a)	Nivel de enseñanza Edad Sexo Orientación sexual Características del establecimiento	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuál es tu nombre y edad?• ¿En qué curso vas?• ¿En qué Liceo o Colegio estudias?• ¿Desde qué año estudias en ese Liceo?• Orientación sexual (preguntar al finalizar la entrevista, en caso de que aún no se cuente con información)
Características operativas del Programa	Acciones del Programa Contenidos del Programa Actores involucrados	<ul style="list-style-type: none">• ¿Has recibido educación sexual en tu liceo?• ¿Conoces el programa de educación sexual de tu liceo?• ¿Qué temáticas han abordado en las actividades de educación sexual durante tu enseñanza media? Ojalá me puedas decir año a año, todas las que recuerdes.• En el ámbito de la educación sexual ¿qué actividades recuerdas haber realizado en tu liceo durante la enseñanza media?• ¿Qué materiales de apoyo has recibido en el marco de la educación sexual en tu liceo?• ¿Recuerdas que en alguna actividad hayan entregado información sobre métodos anticonceptivos?• ¿Recuerdas que hayan entregado información sobre prevención de ITS, y específicamente VIH?



		<ul style="list-style-type: none">• ¿Recuerdas que en alguna actividad hayan entregado información sobre prevención de embarazos no deseados? ¿y aborto?• ¿Recuerdas que hayan entregado información sobre la importancia del respeto mutuo y el consentimiento en las relaciones sexuales y/o afectivas?• ¿Recuerdas que en alguna actividad hayan entregado información específica para estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, o trans?• ¿En alguna actividad se han referido a la importancia del placer en el plano sexual?• ¿Qué profesores te han hecho educación sexual? ¿Qué opinas de los profesores que han facilitado las actividades de educación sexual ¿crees que son idóneos para tratar esos temas?• ¿Han ido profesionales externos a hacer alguna actividad de educación sexual?
Influencia del programa en el conocimiento sobre Salud Sexual y Reproductiva	Protección de ITS y embarazos no deseados Prevenición de violencia sexual	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué conocimientos crees que te ha aportado el programa de educación sexual de tu liceo• ¿Crees que el Programa te ha ayudado a saber más sobre cómo protegerte de infecciones de transmisión sexual?• ¿Qué te han enseñado acerca del VIH?• ¿Crees que el Programa te ha ayudado a saber más sobre cómo prevenir embarazos?• ¿Crees que el programa te ha enseñado tips para respetar y hacerte respetar en el plano sexual?• ¿Ha habido espacios en los que sientas la confianza de exponer tus dudas en relación a temas de sexualidad o donde puedas hacer consultas de manera anónima?
Influencia del Programa en las prácticas sexuales y/o	Prevenición de ITS y embarazos no deseados	<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo crees que han influido las distintas actividades del programa en la forma en que te relacionas con otros y otras? ¿Y en la forma en que vives tu vida sexual?



afectivas de estudiantes	Prevención de violencia sexual	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has incorporado, gracias al programa, nuevas prácticas orientadas a una mejor salud sexual?
Cobertura de necesidades declaradas por estudiantes	<p>Evaluación diagnóstica sobre comportamientos y necesidades de estudiantes</p> <p>Necesidades declaradas por estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qué opinas de la educación sexual que has recibido en el Liceo • Como estudiantes ¿han tenido oportunidad de manifestar sus necesidades en materia de educación sexual? ¿les han preguntado cuáles son o realizado algún diagnóstico al respecto? • ¿Te has organizado con compañeros y compañeras para exponer sus demandas en cuanto a educación sexual? • En las actividades del programa de educación sexual de tu liceo ¿te has sentido cómoda(o)?
<p>A modo de cierre de la entrevista se preguntará si hay algo más que el(la) entrevistado(a) desee agregar y posteriormente se agradecerá su disposición a dar la entrevista.</p>		

2. Pauta de entrevista a docentes

Variables	Dimensiones	Preguntas
Perfil del(la) entrevistado(a)	<p>Características del establecimiento</p> <p>Cargo en el establecimiento</p> <p>Sexo</p> <p>Orientación sexual</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre • Edad • Profesión • ¿En qué Liceo o Colegio trabaja o ha trabajado, estando involucrado(a) en la ejecución del programa de educación sexual? • ¿Desde qué año trabajas en ese Liceo/Colegio y en qué cargo(s)? • ¿Qué rol has cumplido en el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género en el establecimiento? • Orientación sexual (preguntar al finalizar la entrevista, en caso de que aún no se cuente con información)



Características operativas del Programa	Alternativa ATE Acciones del Programa Contenidos del Programa Actores involucrados Mecanismo de evaluación	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué alternativa ATE de Programa implementan en el Liceo/Colegio?• Podrías describir un poco en qué consiste la propuesta que se implementa en el liceo/colegio.• ¿Cuáles son los principales contenidos que abordan por nivel de enseñanza?• En la práctica ¿Realmente se aborda la totalidad de contenidos que se declara?• ¿Qué tipo de actividades realizan, bajo qué metodología?• ¿Qué materiales de apoyo se entrega a estudiantes en el marco de la educación sexual del liceo/colegio?• ¿Se considera la entrega de información sobre métodos anticonceptivos?• ¿Se considera la entrega de información sobre prevención de embarazos no deseados? ¿y aborto?• ¿Se considera información sobre prevención de ITS, y específicamente VIH?• ¿Se considera la entrega de información sobre la importancia del consentimiento y el respeto mutuo en las relaciones sexuales y/o afectivas?• ¿Se considera la entrega de información específica para estudiantes lesbianas, gays, bisexuales, o trans?; ¿De qué manera se incluye a estudiantes lesbianas, gays, bisexuales y trans en el programa?• ¿Se considera la entrega de información sobre la importancia del placer en el plano sexual?• ¿Cómo se trabaja el tema de la masturbación?; ¿Se habla de masturbación femenina?• ¿Podrías mencionar qué actores de la comunidad educativa están involucrados en la implementación del programa de educación sexual y qué rol cumple cada uno?
---	--	--



		<ul style="list-style-type: none">• ¿Existe alguna actividad del Programa que considere la participación de apoderadas y apoderados?• ¿Han ido profesionales externos a hacer alguna actividad de educación sexual?• ¿De qué manera el Ministerio fiscaliza y evalúa el Programa?• ¿Existe algún mecanismo de evaluación de la efectividad de las acciones que se realizan?• Ustedes, como docentes facilitadores de actividades del Programa ¿cuentan con capacitación para ello?• ¿Qué instancias de capacitación de facilitadores se han ejecutado?
Influencia del programa en el conocimiento sobre Salud Sexual y Reproductiva	Prevención de ITS y embarazos no deseados Prevención de violencia sexual	<ul style="list-style-type: none">• ¿Crees que las acciones del Programa aportan al conocimiento de los estudiantes en materia de salud sexual y reproductiva?• ¿Cómo logran que los estudiantes tengan la confianza de exponer sus dudas en relación a temas de sexualidad? ¿Utilizan alguna estrategia en particular?• ¿Se consideran espacios donde los estudiantes puedan hacer consultas de manera anónima?
Influencia del Programa en las prácticas sexuales y/o afectivas de estudiantes	Protección de ITS y embarazos no deseados Prevención de violencia sexual	<ul style="list-style-type: none">• ¿Crees que el Programa ha influido positivamente en los estudiantes? ¿En qué se refleja eso?• Qué aspectos del Programa crees que es necesario mejorar.• A tu parecer ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades del programa?



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

Cobertura de necesidades declaradas por estudiantes	Evaluación diagnóstica sobre comportamientos y necesidades de estudiantes Necesidades declaradas por estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• ¿Se considera algún tipo de diagnóstico con estudiantes en el diseño de las actividades del Programa?• ¿Han dado a los estudiantes la oportunidad de manifestar sus necesidades en materia de educación sexual?• ¿Existe en el establecimiento alguna organización estudiantil que haya expuesto demandas en cuanto a educación sexual?
A modo de cierre de la entrevista se preguntará si hay algo más que el(la) entrevistado(a) desee agregar y posteriormente se agradecerá su disposición a dar la entrevista.		





V. Análisis de los resultados

5.1 Caracterización del programa.

5.1.1 Diseño del programa y alternativas ATE.

En relación con las alternativas ATE escogidas para implementar el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, solo en el establecimiento 5 se trabaja con una de las alternativas que el Ministerio pone a disposición, mientras que la amplia mayoría de los/as directivos y docentes reporta que actualmente el establecimiento trabaja con un plan de elaboración propia, generalmente inserto en los planes del área de orientación y convivencia escolar exigidos por el Ministerio de Educación, como se refleja en las citas:

“generamos, fuimos recogiendo de las distintas instancias, que además, por otra parte también el plan de orientación que pide el ministerio trae unidades en torno a esta temática, entonces los profesores fueron adaptando y fueron generando actividades para armar el plan, o sea, no estamos con ninguna institución que haya preparado nuestro plan, el plan que se utiliza en el liceo fue de generación propia por así decirlo” (Informante 3).

“no, nosotros no, el colegio nunca ha comprado un programa de sexualidad, (...) lo elaboramos nosotros mismos, cuando, bueno, yo... muchos años atrás yo cumplí el rol de orientadora y elaboré un programa de sexualidad buscando material en internet” (Informante 6).

Esto sucede fundamentalmente por dos motivos. El primero está referido a la necesidad de diseñar un plan que sea pertinente de acuerdo al contexto específico de la comunidad educativa, como se observa en las citas:

“Propuesta propia. No, ATE no, porque en realidad los contextos son sumamente importantes y...e impactantes en el desarrollo de un plan, en consecuencia, las ATE no miran de repente los contextos” (Informante 2).

“las ATE yo las miro con mucha (risa) distancia porque no hacen un plan de acuerdo al contexto, por ejemplo, nosotros el gran problema que tenemos, insisto, lo conservadores que son los padres y que eso juega un impacto también en el estudiante, en su formación y en sus creencias” (informante 7).

El segundo motivo se asocia al hecho de que mantener una de las alternativas ATE requiere de financiamiento constante, y dentro del presupuesto existen otras prioridades, por lo que se observa que existen varios establecimientos que inicialmente, al momento en que desde el Ministerio



comenzó a exigirse, trabajaron con una alternativa ATE pero luego decidieron no darle continuidad por motivos económicos, tal como se aprecia en la siguiente cita de la entrevista realizada a la informante 13:

“el ultimo material de apoyo lo elaboramos nosotros y el anterior, bueno, estaba la base del CESI que te dije yo que ahí lo tratamos de modificar en cuarto a la base que estaba, que era un súper buen material (...), tenía buena plataforma, bueno todavía existe, no es que no exista pero después ya lo fuimos dejando porque claro, los primeros tiempos fue una capacitación pero después te van cobrando cosas y te tratan de fidelizar con el programa entonces igual ahí hay un tema económico”.

Igualmente, en el caso de del establecimiento 4, que forma parte de una Corporación Educativa, y del establecimiento 5, que pertenece a una Fundación, sucede que desde la Corporación o Fundación se elabora o compra un programa de educación sexual, que debe ser implementado en la totalidad de establecimientos pertenecientes, lo que se observa en las citas: *“el programa es el programa de educación sexual de la corporación, nuestra corporación tiene programas que se entregan, programas muy completos con respecto a la sexualidad”* (Informante 4); *“somos una Fundación... somos 10 - 11 colegios y se toma la decisión en la Fundación para todos los colegios y todos lo llevamos a cabo”* (Informante 5).

En el caso del establecimiento 1, destaca el diseño del programa en el marco de un proceso participativo orientado a integrar las miradas de los distintos estamentos, como se aprecia en la cita:

“esto no lo diseñé solo yo y la psicóloga, eso lo diseño un equipo de trabajo en donde estaban incorporados profesores de diferentes ámbitos y ellos eh no tuvimos tiempo como se hace en otros colegios institucionales de poder esto sancionarlo con los estudiantes y con los padres y apoderados, por el tema de la pandemia, pero igual nosotros se lo enviamos y dejamos un tiempo para que pudieran llegar a nosotros sugerencias, cambios, iniciativas, etc. por lo tanto igual de alguna u otra manera se generó este instrumento de manera participativa” (Informante 1).

Se observa que es común a varios establecimientos, el hecho de que el diseño del programa sea de carácter flexible y dinámico, sufriendo modificaciones e incorporando acciones en la medida que el contexto lo requiere y/o surgen oportunidades en el entorno:

“nosotros lo tenemos incorporado dentro de lo que trae el plan de orientación, del Ministerio, el programa de orientación del ministerio que trae, si me recuerdo los ejes, son, autocuidado, respeto por la diversidad y hay un tercero que no me acuerdo pero son los tres ejes que trae el programa de orientación en el ámbito de la sexualidad, entonces así como... si tú me preguntas si hay un plan así un librito donde este escrito, no, eso



nosotros no lo tenemos, es una implementación a partir de las actividades que se fueron seleccionando de la vez anterior” (Informante 3).

“todo lo que sea del proyecto afectividad y sexualidad es súper como dinámico y flexible en el colegio, o sea, no nos vamos quedando con ese proyecto sino al otro año vamos probando otra alternativa (...), entonces tomamos en cuenta, por ejemplo, ese fue el CESI, después trabajamos con Senda y buscamos cuáles de Senda podríamos hacer talleres también, entonces no es así como ya, primera sesión, segunda sesión, es como dinámico y es flexible, entonces por ejemplo hicimos el taller de violencia en el pololeo, ya, lo lanzamos en los consejos con gente externa también y eso nos ha resultado bien, no amarrarnos en un continuo con las actividades” (Informante 13).

“este plan se forma a partir de distintas actividades que pueden ser ATE o pueden ser programas que nos ofrecen instituciones u organizaciones particulares, por ejemplo, actualmente estamos trabajando en media con un programa de Sernameg, con un curso de monitores, hemos trabajado con otras organizaciones de acá de la octava región como también de otras regiones que vienen acá al colegio a hacer los cursos correspondientes pero generalmente trabajamos a través de programas y otras actividades que son más sueltas (...)se va cumpliendo este plan con distintas actividades e iniciativas por parte del colegio como también por actividades que son parte de instituciones externas” (Informante 9).

En cuanto a las experiencias de trabajo con alternativas ATE, encontramos que los establecimientos 10 y 13 han trabajado con el programa “Curso de Educación Sexual Integral (CESI)” del Centro de Educación Sexual Integral Dr. Ricardo Capponi; los establecimientos 3, 8 y 10 han trabajado con el “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad PAS” del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián”; y el establecimiento 11 con el “Programa “TEEN Star” de la Pontificia Universidad Católica (PUC). En este último caso, no fue posible obtener detalles sobre la experiencia con el programa, dado que la informante no estaba involucrada directamente y solo recuerda lo siguiente:

“me acuerdo que partimos con unas ehh charlas (...) ehh fuimos a Santiago, estuvimos varios días con Teen Star (...) ehh yo específicamente no porque no me acuerdo porque no estuve en esa... pero sí, hubo un ciclo de charlas que donde ellos vinieron al liceo ehh abordaron la temática con los profesores, abordaron la temática con los apoderados y creo que con los estudiantes igual” (Informante 11).

En el caso del Programa CESI, se destacan sus lineamientos progresistas en el abordaje de la sexualidad, afectividad y género, que las informantes consideran pertinentes en relación con las necesidades de las generaciones actuales en la materia:



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

“El programa que plantea el doctor Capponi ehh contiene por ejemplo, cosas nuevas, como hablar abiertamente de la masturbación y lo positivo que es la masturbación en una relación de pareja y por otro lado el tema también del mirar de una manera más abierta las relaciones que están teniendo los jóvenes en nuestro país y el mundo” (Informante 10).

En el caso del establecimiento 13, se destaca la pertinencia y calidad del material que dispone el Programa CESI, pero al momento de implementar el programa realizaron algunas modificaciones para que favorecer que la metodología de trabajo fuese efectiva:

“Revisamos las propuestas que nos daba el ministerio de educación que eran 7 creo y al final nos quedamos con una que ya estábamos conversando que era de CESI que era el del psiquiatra Capponi y nosotros la adecuamos un poco a lo que era el colegio porque los video de Capponi eran súper largos, súper extensos, eran súper buenos pero pa los chiquillos como que eran demasiado extensos, por lo tanto, eso lo adecuamos al colegio y con eso capacitamos a los profesores y lo trabajamos, porque los otros no, uno porque había uno de la Chile que era como muy explícito y era como demasiado biológico, encontramos que era como poca afectividad y había otro que era el Teen Star que encontramos que era muy ambiguo, muy etéreo entonces había que... en el colegio llevar un equilibrio entre lo emocional, lo afectivo pero también lo físico como cuidarse, entonces tratamos que ese era como el equilibrio que encontramos que era lo más adecuado a distintos niveles” (Informante 13).

Este aspecto negativo referido a la extensión del material, es relevado también por la informante 10: *“este programa se implementó el año pasado y si mal no recuerdo, la cantidad de horas [de capacitación] era de 60 horas máximo pero la verdad de las cosas que para poder revisar todo el material o la mayoría del material que pone a disposición este programa requería de muchas horas de estudio y de estar revisando videos y material”.*

Por último, en el caso del Programa PAS de Universidad San Sebastián, en la experiencia de los tres establecimientos (3, 8 y 10), se destaca el hecho de que aborda la sexualidad desde un punto de vista altamente conservador, en línea con valores católicos y sin enfoque de género, como se muestra a continuación:

“Antes habíamos estado adscritos al PAS, al de la Universidad San Sebastián pero ese programa no fue del agrado, fue impuesto, en realidad el Gobierno Regional lo compró para todos los establecimientos de la región y todos estábamos trabajando en ese programa de sexualidad y afectividad, porque ese programa no tiene enfoque de género (...), los profesores se sentían incómodos con algunos de los planteamientos que el programa planteaba ehh el enfoque nosotros no encontramos que tiene enfoque de género



porque reproduce muchas ehh situaciones que tienen que ver más bien con el concepto católico de la sexualidad y ahí no hay enfoque de género” (Informante 3).

“El programa PAS estaba más orientado desde un punto de vista teológico, religioso y por lo tanto un poco más restrictivo” (Informante 10).

El enfoque conservador del PAS generó inconvenientes al momento de la implementación, dado que consideraba contenidos y actividades que a las comunidades educativas no les hacían sentido, y que finalmente terminaron incluso jugando en contra respecto de los objetivos propuestos, porque hacía énfasis en contenidos sobre la abstinencia sexual como método anticonceptivo y de prevención de ITS, y al ser los/as docentes portavoces de estos contenidos, se generó una distancia entre profesores/as y estudiantes, cerrando posibilidades de conversar y orientar en un clima de confianza a estudiantes que ya tenían una vida sexual activa. Esto llevó a la decisión de no dar continuidad al PAS en los establecimientos 3 y 8, tal como se observa en las siguientes citas:

“(...) mira lo dejamos más que nada porque ehh siendo un programa muy bueno, era muy rígido entonces los niños no se motivaban a trabajar con él, por ejemplo, salían temas a analizar como ehh mantener la virginidad hasta el momento del matrimonio, tú le hablabas a los chiquillos sobre el tema y se reían todos, entonces estaba muy regido por, yo diría que más que por ehh, uno era muy científico y lo otro muy regido por la religión, por los valores en ese sentido que no quiere decir que uno no crea en ellos pero para los chiquillos actuales nosotros no podemos ser tan rígidos. (...) A nosotros nos pasó que tuvimos un año en el 2017 ehh aproximadamente 20 alumnas embarazadas y ahí fue cuando hicimos click y dijimos no po, este programa PAS de la san Sebastián no nos está sirviendo y ahí hicimos este cambio todo el 2018 que trabajaron, porque yo estuve la mitad del año solamente que... que trabajaron las colegas el programa, en el 2019 nos encontramos que bajo casi en un 60% el número de alumnas embarazadas, entonces ahí nos dimos cuenta de eso y lo otro que se abrió a que las chiquillas fueran capaz de acercarse, de preguntar, de decir profesora como lo puedo hacer, como me puedo cuidar, puedo ir a la matrona, si... hubo una apertura porque antes era todo como muy rígido y hablábamos tanto del cuidarse, de la virginidad que los chiquillos pensaron que estas profesoras no saben nada y nos están hablando desde otro mundo y ahí nosotros notamos que... y hubo un acercamiento también de ellos en preguntarnos, se notó el cambio de actitud de los chiquillos hacia el tema y al conversar”. (Informante 8).

“Informante 3: es que eso chocaba porque los profes, o sea, habían algunas cosas tan ridículas como por ejemplo, que a los chiquillos había que decirle un beso no podía durar más de 15 segundos...”

Entrevistadora: ¿Y eso era parte del programa?



Informante 3: parte de las actividades del programa, entonces empezaron a verse, ahora mirándolo desde esta otra perspectiva que me doy cuenta de que ahí no había un enfoque de respeto a la diversidad, sino que más bien había una concepción religiosa del proceso (...) entonces fue más bien contra esa postura contra la que nosotros chocamos, porque nosotros no somos un colegio iglesia, somos un colegio laico, entonces ese tipo de cosa los profes empezaron a dejar de lado ciertas actividades, decían "no, esto es imposible, los chiquillos no lo pescan", el enfoque de prevención del embarazo y las enfermedades es la abstinencia en el programa PAS, ese es el centro, entonces con nuestros adolescentes eso resultaba un chiste" (Informante 3).

Lo expuesto deja de manifiesto que el PAS no tiene integrado el enfoque de derechos, en la medida que prioriza la promoción de valores católicos por sobre el acceso por parte de niños, niñas y adolescentes (NNA) a una educación sexual integral que les proporcione información oportuna, basada en evidencia empírica y libre de prejuicios, en coherencia con los principios rectores de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña, a saber, la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y desarrollo, y la participación social (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2004). Considerando además, que según la UNESCO (2018 a, 4), “se ha demostrado que los programas que promueven únicamente la abstinencia no tienen ningún efecto en el retraso de la iniciación sexual ni en la reducción de la frecuencia de las relaciones sexuales o el número de parejas sexuales, mientras que los programas que combinan el retraso de la actividad sexual con el uso de preservativos u otros métodos anticonceptivos resultan eficaces”. Se observa entonces, que en el caso del Programa PAS el foco está puesto en el disciplinamiento de los cuerpos y su sexualidad (Foucault, 2008) de acuerdo a una moral católica, y no en el desarrollo de competencias y habilidades para la vida desde una perspectiva que promueva la autonomía de los y las estudiantes, como se concibe desde la ESI.

5.1.2 Contenidos del programa.

De acuerdo con la frecuencia de menciones por parte de las y los informantes directivos/as y docentes, los contenidos a los que mayor énfasis se otorga en el programa son: prevención de embarazo no deseado y métodos anticonceptivos; prevención de ITS/ETS; prevención de violencia en el pololeo; y afectividad y aspectos socioemocionales de la sexualidad. Lo reportado por estudiantes coincide en cuanto a los dos primeros contenidos mencionados, no obstante, no hubo menciones que aludieran a la violencia en el pololeo como una temática que se trabaje en el marco del programa y tampoco se considera desde la perspectiva de las estudiantes que la afectividad y aspectos socioemocionales de la sexualidad sea un contenido que se aborde en profundidad.

El contenido de prevención de embarazo no deseado y métodos anticonceptivos se aborda en la totalidad de los establecimientos y, dando cuenta del carácter intersectorial de la política en que se



enmarca el programa, es un tema recurrentemente abordado en articulación con los centros de salud, tal como señala la informante 4: *“todo lo que es el embarazo lo considera y es el mayor aporte que tenemos nosotros del centro de salud”*. Este contenido se trabaja principalmente a partir de casos de situaciones de embarazo no planificado y sus consecuencias en la vida de adolescentes, motivando a los/as estudiantes a tomar decisiones responsables en su proyecto de vida. También se considera mostrar las alternativas de métodos anticonceptivos para conocimiento de los y las estudiantes, y la mayoría de directivos/as y docentes plantea que se entrega información completa sobre las alternativas existentes, abriendo espacios para aclarar consultas, como se observa en la siguiente cita:

“los talleres de prevención del embarazo, generalmente se les muestra, bueno, son talleres, no son charlas, a ellos se les muestran todos los elementos o todos los anticonceptivos que existen ehh y por lo tanto ehh hay una exposición directa pero luego de eso también los alumnos pueden hacer todas las consultas que quieran, entonces la metodología para nosotros ha sido súper efectiva (...). Generalmente son talleres ehh (...) primero exponenciales porque definitivamente ellos [Cesfam] muestran absolutamente todos los anticonceptivos y luego de eso ehh se aceptan todas las preguntas que ellos quieran y eso lo hace mucho más interactivo” (Informante 7).

Esto se refuerza con lo que plantea la informante 14, que como estudiante recuerda que: *“fue como en primero medio o segundo medio, eeeem, el profesor de biología nos enseñó, bueno, una de las cosas que tenía que enseñarnos eran los métodos anticonceptivos, entonces, recuerdo haber hecho guías de eso.... No sé si vimos anticonceptivos directamente, creo que sí, había muestras de pastillas...”*.

En algunos establecimientos, así como en el programa PAS de la Universidad San Sebastián, el foco está puesto en la promoción de la abstinencia sexual como el único método totalmente efectivo, como se muestra en la cita del informante 5: *“en “mi cuerpo” viene salud sexual, fertilidad tanto femenina como masculina, sexo seguro ehh también viene el método realmente eficaz que es la abstinencia, fidelidad, uso del condón, o sea, métodos anticonceptivos en el fondo”*. Este énfasis en la abstinencia sexual como método anticonceptivo se hace patente también en el discurso de la informante 14, que desde su rol de estudiante, frente a la consulta sobre sí, en el marco del programa, se le entregó información sobre métodos anticonceptivos, plantea que *“sí, pero cuando lo hicieron dijeron que el mejor era la abstinencia y como que si no querías quedar embarazada y no había como tener ninguna otra posibilidad, solamente era la abstinencia, como que no había ninguna otra posibilidad de que no fueras madre”*. La misma informante da cuenta de que en *“un conversatorio ehh donde nos iban a hablar como de sexualidad pero me acuerdo que hubo como un espacio de preguntas y como que alguien preguntó así como ehh que tengo que*



hacer para no quedar embarazada y la matrona dijo así como, hay muchos métodos anticonceptivos pero el único que sirve en verdad es la abstinencia”.

Lo anterior no está en línea con la Educación Sexual Integral (ESI), ya que se traduce en la entrega de información parcial y sesgada a estudiantes, en vista de que, además de la abstinencia, existen métodos altamente efectivos para prevenir un embarazo, y la información sobre cuáles son y cómo utilizarlos debe estar incorporada como parte de los contenidos de cualquier programa de educación sexual integral. Además, si se trata de métodos plenamente efectivos, debería considerarse igualmente el énfasis en la vasectomía y el sexo lésbico y homosexual como métodos para prevenir embarazos, en este último caso, asociado también a la prevención del contagio de ETS e ITS. Esto se asocia con lo que Rich (1996) denomina heterosexualidad obligatoria, expresada en este caso en la invisibilización y negación del lesbianismo y la homosexualidad como posibilidades en la vida de los y las estudiantes.

Como se mencionó, la prevención del embarazo es un tema que se trabaja bastante en vinculación con los Centros de Salud, donde estudiantes (principalmente mujeres) que tienen una vida sexual activa reciben atención individual por parte de una matrona, quien les brinda orientación y les ayuda a definir y comenzar a utilizar un método anticonceptivo, tal como se muestra en las siguientes citas:

“a través de esta suerte de coordinación con el Cesfam se pesquisaban los casos y muchas de las alumnas eh se le coloco por ejemplo, el implanon eh y muchas de las alumnas accedieron a ese beneficio justamente para prevenir el embarazo” (Informante 7)

“entrega de condones y todo lo demás eh uno tiene, yo siempre tengo en la oficina y si los chiquillos requieren tienen la confianza de ir a pedir y todo lo demás, si y como te digo en ese sentido el Cesfam y la municipalidad, las instituciones nos entregan los materiales de cuidado para los niños, si y las niñas si tienen control con la matrona tienen la disponibilidad de horario para ir a control o si les corresponde inyectarse también tienen la autorización, en ese sentido no nos hacemos ningún problema, siempre le colaboramos en todo” (Informante 8)

“cuando tienen contacto con la matrona yo sé que ahí si eh las niñas se protegen con el implanon o con él no sé qué y los varones obviamente deben recurrir al preservativo” (Informante 6)

“las niñas principalmente son las que se preocupan más del cuidado para prevenir un embarazo adolescente” (Informante 7).

Esto se traduce en un aporte concreto al ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos de estudiantes en el contexto del programa de educación en sexualidad, afectividad y género, ya que



acceden directamente a métodos anticonceptivos que les permiten llevar una vida sexual activa sin riesgo de embarazo. No obstante, desde una perspectiva feminista, cabe reflexionar en torno al hecho de que los estudiantes acceden a un método de uso externo y sin consecuencias en el cuerpo, mientras que las estudiantes acceden a métodos hormonales como el implante subdérmico, que sí tienen efectos sobre el cuerpo, a pesar de que ellas sean fértiles solo unos días al mes y los hombres permanentemente. Tal como se ha planteado, la relación con el propio cuerpo está dotada de una carga política que no es neutral (Rubin, 1989; Puleo, 2005; Foucault, 2008) y en este caso, de acuerdo al sexo, se define el método anticonceptivo a utilizar, sin cuestionar en qué medida la decisión de las estudiantes de utilizar un método que resulta invasivo en sus cuerpos, está influenciada por la cultura patriarcal, que naturaliza la hormonización de los cuerpos de las mujeres para el sostenimiento de vínculos heterosexuales.

Además, no resulta menor que las estudiantes sean las que principalmente se encargan de la prevención de un embarazo, porque implica que la responsabilidad de la anticoncepción recaerá mayormente sobre las mujeres, quienes perciben mayores consecuencias de un embarazo en sus vidas, y si bien eso es así durante el embarazo y lactancia, en tanto proceso que tiene lugar en sus cuerpos, desde que el bebé nace, si los estudiantes tuviesen incorporado el valor de responsabilidad parental, también percibirían un alto impacto de las consecuencias de un embarazo sobre sus vidas, ocupándose en igual medida de la prevención a través del uso de anticonceptivos.

En lo que respecta a la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS) e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), también se trata de un contenido considerado en la totalidad de los establecimientos educacionales que participaron del presente estudio. Es un contenido que se aborda de manera bastante completa, enseñando a los y las estudiantes cuáles son las ETS e ITS, y cómo deben cuidarse para evitar contraerlas. Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

“yo les digo la clamidia y un montón de otras cosas eh bueno y también les hablamos del cáncer cérvico uterino a los chicos en general y de todos los cuidados que deben tener al iniciar su vida sexual eh que se deben proteger, que deben usar preservativo no tan solo por la prevención del embarazo sino que también de todas infecciones de transmisión sexual” (Informante 11).

En el marco de la prevención de ETS, existe énfasis en la prevención del VIH, abordándose este contenido de manera particular, tal como se señala en las citas:

“tenemos que hablar del cuidado en cuanto a la sexualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, del SIDA” (Informante 8)

“las infecciones de transmisión sexual y el VIH, conociendo los mecanismos de transmisión y las situaciones de riesgo a las que pueden poner a sí mismos y a otros” (Informante 1).



“Hay un día especial que va el sistema de salud y hace una prevención sobre el VIH, no es un taller, es como una actividad donde se quedan en el recreo y hacen actividades en el recreo y se les entrega información” (Informante 12).

De todas formas, el hecho de que el contenido asociado a prevención de ETS e ITS esté considerado en el programa, no garantiza que esté libre de juicios valóricos por parte de quienes se encargan de impartirlo, ya sean docentes, directivos/as o profesionales de la salud. De acuerdo con la información analizada, esto no se presenta frecuentemente, pero sí persiste, de acuerdo a lo que se observa en la cita de una estudiante de colegio católico al ser consultada acerca de este contenido en el programa de su establecimiento:

“si, en biología...pero también ehh con el estigma pa las personas como que tienen VIH porque igual es un colegio conservador, como que aunque haya avanzado en ciertas ehh temáticas, sigue siendo conservador po y nunca se va a quitar eso po pero ehh también como que decían que era lo peor del mundo, como que dios no te iba a perdonar” (Informante 14).

Resulta nocivo que en un programa de educación en sexualidad, afectividad y género, se refuercen prejuicios que generan daño en determinados grupos sociales, en este caso la población VIH positivo. Además, se generan barreras para que eventualmente un/a estudiante contagiado/a, se acerque a solicitar ayuda y orientación a otros miembros de la comunidad educativa, siendo incluso probable que experimente culpa u otros sentimientos negativos por contraer la enfermedad o infección, resultando de esta forma contraproducente a los objetivos del programa.

En relación con el contenido de violencia en el pololeo, fue recurrentemente mencionado por los/as directivos/as y docentes, y es un contenido que se aborda desde lo socioafectivo, reforzando valores como el respeto y el autocuidado, así como también la importancia del consentimiento en las relaciones sexoafectivas. *“La idea de prevención y autocuidado, tenemos que comprender y asumir el ejercicio de la sexualidad, que la sexualidad debe ser libre, sin violencias ni coerción en ningún caso ni circunstancia” (Informante 1).* Esto es un tema que se trabaja en consideración del contexto de la comunidad educativa, donde existe gran cantidad de estudiantes que tienen pareja, conviven en pareja, y también quienes experimentan violencia en sus relaciones, como se muestra en las siguientes citas:

“tratamos mucho lo de la violencia, el saber aceptarse, el respetarse, hacemos talleres de pareja, los jóvenes que sabemos que ya viven en pareja o que son pololos, también trabajamos con ellos, también es una estrategia que tenemos, porque eso nos preocupa mucho, entonces yo te diría que más que lo científico nos vamos a la parte de valores con los alumnos” (Informante 8).



“cuando trabajamos el tema de prevención en la violencia en el pololeo ehh ahí trabajamos fuertemente el consentimiento ehh la afectividad y eso es una de las aristas que más nos interesa tocar, porque al final las chiquillas asumen que para ellos la violencia es cuando te pegan, que te vistan de una forma o que no te pintes, por ejemplo, que no te juntes con este o con este otro pero cuando le hablas de la violencia sexual que se da dentro de las relaciones de pareja, ahí yo creo que se hace un click” (Informante 7).

“le pongo harto énfasis, porque como te digo tengo muchas chicas que son violentadas seguido, en el ámbito sexual y ahí yo les digo lo importante que es el que ellas quieran. El simple hecho de yo querer hacer lo que sea, o si no que entiendan que de parte de quien venga, aunque sea tu pololo, eso es un abuso. Y de repente hay que usar unas palabras fuertes como violación y no hay otra y tú te tienes que dar cuenta que no tienes porqué consentir al otro por, no sé, evitarte una pelea, un mal rato, y si eso es así, empezar a cuestionar tus relaciones porque una relación sana no involucra obligación. Entonces ahí igual hay que empezar a ver cómo está la relación con mi pololo, hablar de amor romántico” (Informante 2).

En las últimas dos citas, se aprecia además, que se considera una problematización más profunda en torno a la violencia en el pololeo, en tanto se nombra el tipo de violencia que se experimenta como estrategia para visibilizarla, cuestionarla y hacerla consciente en las estudiantes, muchas de las cuales se ven directamente afectadas. Además, en la cita de la informante 2, se propicia una reflexión en torno a la forma en que el amor romántico impacta en las relaciones de pareja. De esta forma, se vincula la violencia con aspectos de la cultura patriarcal impetante, aborando preconcepciones sexistas que pudiesen estar presentes en las y los estudiantes, lo que aporta directamente al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos del estudiantado.

En el marco del contenido de violencia en el pololeo, también se aborda la importancia del consentimiento en las relaciones sexoafectivas:

“donde tocamos más ese tema y bueno también se toca en los talleres pero con tanta información, como que se diluye eso, pero donde lo tocamos fuertemente es cuando trabajamos el tema de prevención en la violencia en el pololeo ehh ahí trabajamos fuertemente el consentimiento ehh la afectividad y eso es una de las aristas que más nos interesa tocar” (Informante 7)

“este nuevo formato al alero de esta nueva ehh información ehh si hace bastante hincapié en el consentimiento y en lo afectivo para llegar a la relación sexual” (Informante 10).

Respecto de esta temática, desde su rol de estudiante, la informante 16 plantea que se aborda pero de manera superficial:



“sí, lo veíamos a la rapidita, pero lo veíamos (...)siempre que veíamos eso del consentimiento era más que nada consentimiento a la hora de usar condón, así como las típicas frases que te dice tu pololo si no quieres usar, entonces como que eso sí, pero creo que otros como espectros donde el consentimiento va, como que siento que nunca lo hablamos mucho” (Informante 16).

El hecho de que no se otorgue relevancia al consentimiento o derechamente se omite, implica una actitud pasiva del establecimiento frente a una realidad de abuso normalizado que está presente en las relaciones entre adolescentes, según plantea una estudiante:

“Del consentimiento nunca hablaron, de hecho, es algo que se nota bastante, al menos en mi generación del colegio, porque hay bastantes personas que normalizan eso en momentos de no consentimiento y de abuso, porque no aprendieron el respeto mutuo; yo siempre sentí que había mucha violencia entre mis compañeros y no sé si será... el colegio en sí no se preocupa de esas cosas” (Informante 14).

La mayoría de los y las docentes entrevistados/as, menciona que se hace énfasis en el aspecto socioafectivo y valórico, como se ejemplifica en la cita del informante 1: *“se aborda todo el tema de la sexualidad, los vínculos afectivos, temas valóricos en relación a este plan”*. En relación con la afectividad y otros aspectos socioemocionales de la sexualidad, en menor medida, se abordan contenidos tales como el autocuidado, el autoconocimiento y la importancia del placer en la sexualidad.

En algunos establecimientos se aborda *“el autocuidado y la atención a la propia salud y como herramienta de prevención de situaciones de abuso y violencia sexual”* (Informante 1), lo que en la mayor parte de los casos, es un contenido que se aborda desde la enseñanza básica, como se muestra en las citas: *“estrategias de autocuidado en las relaciones afectivas de las y los jóvenes de educación básica y enseñanza media”* (Informante 1); *“en la básica ehh se habla harto del autocuidado”* (Informante 9); *“en séptimo, por ejemplo, todo lo que apunte a autocuidado y autoconocimiento y fundamentalmente la autovaloración y aceptación”* (Informante 10).

El autoconocimiento es mencionado por algunos/as directivos/as y docentes, como un contenido que se aborda para que los y las estudiantes aprendan conocerse a sí mismos/as, su cuerpo y sus emociones, como se puede apreciar en las citas: *“[Se considera] adecuado conocimiento en relación con su cuerpo como un factor promotor de una adecuada autoestima”* (Informante 1); *“el otro [contenido] fue autoconocimiento de nuestra sexualidad, ahí vimos los puntos sensibles”* (Informante 11); *“en séptimo, por ejemplo, todo lo que apunte a autocuidado y autoconocimiento y fundamentalmente la autovaloración y aceptación”* (Informante 10). La estudiante informante 15, también menciona que se trabajó en su colegio el contenido de autoconocimiento: *“en tercero medio, sí que me acuerdo, porque la profe era muy buena profe en realidad y nos enseñó distintas*



cosas, por ejemplo: cómo están conformadas las partes de los genitales (...). También habían cosas que yo no sabía, por ejemplo, lo de las partes del cuerpo, ya en tercero medio, incluso ahí habían cosas que yo no sabía, entonces, sobre mi propio cuerpo, entonces fue eee, sorprendente en ese sentido". En vista de que el establecimiento 15 es particular no subvencionado, es posible establecer que el autoconocimiento es un contenido necesario de abordar, ya que la informante 15, aun perteneciendo a un estrato social medio – alto, y por ende, probablemente con un mayor capital cultural, declara que en tercero medio no conocía bien su cuerpo, y que le sorprendió gratamente aprender en relación con esta temática, estableciendo además, una valoración positiva de la profesora que puso a su alcance esos conocimientos.

Ligado al autoconocimiento, se registran 2 menciones por parte de directivos/as y docentes que aluden a la masturbación como un tema que se aborda en el marco del programa. En el caso del informante 5, menciona que se aborda tanto la masturbación masculina como la femenina: *"lo que es masturbación, por ejemplo, no se ve solamente la masculina, sino que también hay femenina"*. En un contexto en el que existe una fuerte carga moral procedente del símbolo mariano, el cual jugó un rol clave en la constitución de la identidad femenina en Chile (Montecino, 1997), se tiende a juzgar negativamente la masturbación femenina por atentar contra el ideal de mujer madre, abnegada, casta y ajena al deseo sexual. Para que sea posible una reapropiación del cuerpo por parte de las mujeres, es fundamental el descubrimiento de este y el aprendizaje de las mujeres en torno a cómo sentir placer, asumiendo una posición activa respecto a la satisfacción de los propios deseos. Por lo tanto, resulta un aporte que se trabaje esta temática, visibilizando que la masturbación femenina existe. En el caso de la informante 4, menciona que es una temática que se aborda como un proceso natural y sin establecer juicios de valor al respecto, pero con énfasis en educar en torno a la importancia de sentir placer con otro, concebida como la manera de alcanzar la plenitud:

"la masturbación cuando yo la abordo, la abordo como un desarrollo de proceso normal de los jóvenes y lo abordo también desde el punto de vista moral en el sentido que ehh como es un proceso y pasa no es malo o bueno, es, simplemente, pero ellos tienen que tener una visión que su placer o su apertura es para otros, en qué sentido, porque tú te puedes acostumbrar a quedarte ensimismado y no educarte en función del otro, en relación al otro, porque tú haces pareja con un otro, gozas y disfrutas con otro, eres más pleno con otro, ese enfoque hay que entregarlo, yo lo entrego por lo menos, para evitar el que se queden solamente en ellos mismos, porque de hecho eso pasa, o sea, son periodos que se pasan" (Informante 4).

En lo que respecta a la importancia del placer en la sexualidad, es una temática que está presente en algunos establecimientos:



“la cosa es que abordamos todo eso, desde el placer, desde... absolutamente todo y también ehh enfocado en el tema de la afectividad” (informante 11).

“cuando empezamos a hablar del tema de la violencia que se vive en el plano sexual digamos entre las parejas y ahí también se habló del placer, ahí también se habló del orgasmo, se habló de disfrutar el sexo, que el sexo era placentero, que tenía que estar muy relacionado con el tema del sentimiento, por la edad de ellos obviamente que estaban en esta etapa del despertar sexual, eso lo vimos con tercero y cuarto y que... claro po, se habla del placer, como parte, como condición” (Informante 7).

“no sé cómo lo tocan en realidad, como lo desarrollan, ahí no te puedo como, no tengo un antecedente específico respecto de eso (...) pero en estas conversaciones que se dan con agentes externos ehh en las visitas de agentes externos, esa temática esta presente” (Informante 3).

Sin embargo, en algunos de los establecimientos el placer no se aborda directamente, y además es un contenido que se caracteriza por generar ciertas resistencias, como se muestra en las siguientes citas de directivas y docentes:

“yo creo que lo hemos trabajado pero muy general, en el sentido de que es para pasarla bien, para el amor, para el respeto ehh que no tiene por qué tener un sentido violento sino un sentido de regalo, de darse en la intimidad pero no así como ya el placer, no así directamente, pero lo hemos tratado de esa manera que no es un tabú o algo malo hacerlo”(Informante 13).

”no, de manera, si me lo preguntas así de manera tan como ehh abierta, no creo, a nivel institucional, no o no se ha dado la instancia de conversar de manera... o sea, con una, que sea así muy concreto el tema, vamos a trabajar esto y esto, no, así no, siempre esos tipos todavía en el colegio de temáticas se abordan desde un plano más individual, por ejemplo, en las entrevistas con los chicos ehh en educación media sobretodo se da mucho hablar sobre eso po, ellos llegan con sus dudas, sus impresiones, sus descubrimiento y nosotros como equipo, pero de manera individual a lo mejor lo hemos tratado, pero a nivel institucional todavía hay cosas que nos cuesta implementar” (Informante 9).

“Yo encuentro que no, (...) el placer no está dentro de los planes. el placer es algo que no se toca en los planes(...). Generalmente nunca está explícito, al menos, y porque se sigue viendo la sexualidad de un modo muy biologicista y adultocentrista, en el sentido de que las chiquillas son chicas y no tienen por qué ver estos temas” (Informante 2).

“No, no. Que yo sepa así de forma sistemática, no.” (Informante 12).



Por su parte, las 3 estudiantes entrevistadas afirman que el lugar que ocupa el placer en las relaciones sexoafectivas no es algo que se haya abordado en el marco del programa, como se ejemplifica en la respuesta de una estudiante al ser consultada acerca de la temática: “no, jamás, siempre fue pura reproducción” (Informante 16).

El aborto es otro contenido que está presente solo en algunos establecimientos, que tienen en común el hecho de que se haya abordado en algunos cursos, en el contexto de debates escolares, impulsando así la reflexión y el pensamiento crítico de los y las estudiantes:

“también lo hemos abordado en murales y en el consejo de orientación con todos los estudiantes del curso, no todos los cursos, si, debo decirlo... para planear el tema y también eventualmente se han producido debates y si al aborto o no al aborto y que es lo que hay que hacer antes de que aquello ocurra, o sea, se ha producido el dialogo entre los estudiantes” (Informante 10).

“cuando salió la causal, las tres causales del aborto ehh sipo, lo tratamos con nuestros chiquillos, incluso hicimos debate al respecto, hicimos un debate me acuerdo en un curso ehh los que estaban a favor del aborto y los que no estaban a favor del aborto y fue bastante intenso te digo ah ehh y ahí, fijate que uno empieza a darse cuenta y empieza a ver que efectivamente los chiquillos tienen opinión, ya? en ese grupo que estaba en contra del aborto, que fue una decisión aleatoria, así un debate, lo trabajamos hartito y ahí yo me acuerdo que varios después de que terminamos el debate ehh ellos decían que efectivamente era penoso, pero era para las mujeres pobres a las que se les estaba castigando no estando esas causales, entonces el que lleguen a esa capacidad de análisis sin duda pa nosotros es súper asertivo” (Informante 7).

En general, el aborto es un tema que se tiende a omitir en las actividades grupales, y se aborda más frecuentemente de manera individual en el contexto del acompañamiento psicosocial de casos. Igualmente, algunos discursos dan cuenta de que el tema del aborto, lejos de abordarse en el marco los derechos sexuales y reproductivos, se trata desde un enfoque conservador y estableciendo juicios morales en torno a la decisión de abortar, como se muestra en las citas de directivos/as – docentes, y de estudiantes:

“con la psicóloga se conversa en relación a los efectos que provoca el aborto, el aborto y que efectos provoca porque yo hago bioética a terceros medios y normalmente en la bioética vemos todas las situaciones de aborto desde la orientación (...). el estudiante tiene que salir del liceo con una claridad porque va a ser madre o padre de familia y tiene que saber que significa un aborto para la persona, que significa en la mujer el aborto, que consecuencias psicológicas tiene, que consecuencias pasa desde el punto de vista económico y sabes tú que nos encontramos con tremendas sorpresas porque algunos



todavía ehh a mí, ha sido sorpresa porque los hombres ehh respetan, por lo menos lo que yo he escuchado de experiencia acá, respetan mucho el embarazo, que la mujer sea cuidada pero hay niñas que te dicen que si no tienen, que si la echan de la casa, o sea, la desesperación frente a una situación las lleva a pensar en un aborto” (Informante 4).

“me acuerdo que en tercero me hablaron de aborto, pero así muy mal (risas), pusieron como videos de no abortes o como satanizando la acción” (Informante 14).

Asimismo, hay establecimientos en los que definitivamente el aborto es un contenido que queda fuera o está lejos de abordarse desde un enfoque de derechos sexuales y reproductivos, como se ejemplifica a continuación:

“mira, formalmente no se ha trabajado ehh no sé si años anteriores lo... déjame ver un programa de años anteriores... porque yo llegue al colegio el año pasado entonces yo hablo desde lo que se hizo el año pasado y este año pero déjame ver este plan normativo si es que anteriormente, porque por ejemplo, tengo el del 2018...y así propiamente tal como aborto ehh no, creo que no se ha abordado” (Informante 9).

“no, que yo recuerde no lo hemos tocado así como una temática distinta a la reproducción, o sea, al enfoque reproductivo” (Informante 3).

“no estoy segura si en la media estará el tema del aborto” (Informante 6).

“no, jamás lo hablamos en clases de educación sexual, nunca, creo que una vez en filosofía nos hicieron debatir del aborto, pero jamás lo hemos hablado” (Informante 16).

“no sé si hablamos del aborto en esos casos, pero sí que en filosofía, por ejemplo, reflexionábamos a veces sobre ese tema, pero no como educación sexual sino como filosóficamente hablando” (Informante 15).

En efecto, existen resistencias por parte de algunos/as integrantes de la comunidad educativa a trabajar el aborto con estudiantes, por lo que es un tema que al ser introducido en el marco del programa, genera tensiones y rechazo por parte de algunos grupos, e incluso en ocasiones, se opone a los lineamientos institucionales, por lo que instalarlo implica un proceso no exento de dificultades, como se muestra en las citas:

“obviamente que hay resistencia, algunos creen que de la gente mayor como yo ehh pero no necesariamente la resistencia viene de la gente más adulta, fíjate que viene de la gente digamos de término medio, suponte no se po, 40 - 50 por ahí, entre eso, de repente hay resistencia con respecto a abordar el tema del aborto” (informante 11).

“a través de algún plan institucional no se ha abordado, tampoco lo hemos conversado como para abordarlo ehh más que nada se han generado temáticas preventivas, las que



sugiere el ministerio, eso se ha abordado, pero así el aborto propiamente tal igual es difícil en una institución abordarlo, en una institución educativa, ahí va depender mucho del PEI, de los valores que se quieren implementar ehh de a poquito el colegio ha abierto más espacios para abordar algunas temáticas (...) entonces vamos paso a paso en estas temáticas, en algunas instituciones es difícil abordar algunas temáticas relacionadas a lo que ehh el embarazo, el aborto ehh hablar sobre los métodos anticonceptivos así de forma tan como abierta, ahí hay que ir paso a paso con algunas dinámicas de los colegios que tienen una cultura un poco más tradicional” (Informante 9).

Dadas estas dificultades para conversar abiertamente sobre el aborto desde un enfoque orientado al cuidado de la salud de las estudiantes, existen docentes que, al conocer la realidad de sus estudiantes, sabiendo que en ocasiones recurren al aborto en condiciones inseguras, abordan directamente el tema con las estudiantes, pero sin explicitarlo en los documentos formales del programa:

“Yo lo trato, eeem, no lo pongo específicamente, quizás, para mis superiores, en mi plan no lo describo, pero sí pongo derechos sexuales y reproductivos y en base a eso me acojo, y ahí trabajo el tema del aborto. Lo trabajé precisamente como un derecho de las mujeres a decidir sobre sus cuerpos, me encontré con muchas chicas que están en contra del aborto porque para ellas mejor cerrar las piernas. Así de penca y duro lo ven ellas, así que trato de enfocarlo más a que hay muchas situaciones por las cuales una mujer no desea tener un hijo, muchísimas. Razones que van desde lo económico, hasta lo emocional, hasta que hay violencia en la pareja, no sé, muchas. Y también aconsejo de cierta manera, redes que ellas puedan consultar de forma segura respecto a cómo hacerse un aborto, porque me he enterado que muchas chicas lo han intentado de las peores maneras posibles, entonces se hacen mucho daño y muchas llegan al hospital. Eee, pero obviamente no es un tema que se hable, entonces tampoco he logrado ponte tú que alguien llegue directamente una chica a decirme, sabe que profe, necesito abortar o algo así. No hemos llegado a esa instancia, pero al menos, le doy un contacto seguro, no sé, por ejemplo “Con las amigas y en la casa”, donde puedan encontrar información segura donde puedan realizárselo en caso de que lo hagan a escondidas”. (Informante 2).

En consideración de que la Salud Reproductiva implica “la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear, y la libertad para decidir hacerlo o no hacerlo, cuándo y con qué frecuencia” (Organización de las Naciones Unidas, 1994, p. 37), se observa que tanto el hecho de que no esté presente el aborto, como el enfoque desde el cual se aborda cuando lo está, impide que los planes de educación sexual que se implementan en los establecimientos del presente estudio puedan ser considerados como parte de un programa educación sexual integral desde un enfoque de derecho, en el debería promoverse el acceso a la salud sexual y reproductiva,



abordando el aborto de manera directa y sin juicios de morales o religiosos, sino como el asunto de salud pública que es y con foco en el cuidado de la salud de las estudiantes. En este sentido, no se puede dejar de lado que la legislación chilena recientemente haya despenalizado el aborto en tres causales y aun lo penalice cuando no se ajusta a esas tres causales, lo que resulta un impedimento para enseñar y aprender sobre aborto en los contextos educativos.

Por último, los contenidos que registran menor frecuencia de menciones en las entrevistas, pero igualmente están presentes en el marco del programa son: estereotipos y roles de género (5), relaciones de pareja (4), y respeto hacia la diversidad sexual (4).

En cuanto a los estereotipos de género, las informantes 2 y 11 mencionan que es un contenido que se trabaja con estudiantes, orientando las actividades hacia la identificación y el cuestionamiento de estos estereotipos y roles de género, tal como se ejemplifica en la cita: *“trato de empezar por identificar estereotipos y roles de género primero, entonces se hace una actividad como muy básica de dibujar muy completamente o muy entero, la idea que tú tienes de una mujer o un hombre, pero así muy binaria (...), para poder identificar como los roles o estereotipos que las chiquillas asocian a los cuerpos”* (Informante 2). De igual forma, los/as informantes 1 y 13 mencionan que se trabaja el contenido de equidad de género, pero en sus discursos está presente el sexismo benevolente, en sus dimensiones de diferenciación de género complementaria e intimidad heterosexual (Glick y Fiske, 1996), como se aprecia en las citas:

“trabajamos también la equidad de género ehh las fortalezas de la mujer y del hombre, las diferencias desde el punto de vista físico afectivo, como yo me complemento con el otro ehh como ser pareja ehh el tema del amor ehh y el enamoramiento” (informante 13).

“relaciones equitativas dentro de la pareja y la familia basadas en una adecuada comunicación independiente del sexo y la edad, traducidos en un comportamiento responsable compartido entre el auto y mutuo cuidado entre hombres y mujeres” (informante 1).

Es decir, existe una pretensión de promover la equidad de género, pero al mismo tiempo, al menos por parte de los/as directivos/as entrevistados/as, se continúan reproduciendo estereotipos sexistas que se fundan en el supuesto de que la diferencia sexual implica complementariedad de los sexos.

Ligado a lo anterior, en los establecimientos 4 y 13, se aborda el contenido de los vínculos de pareja, fomentando la construcción de estos en el marco del mutuo respeto y en la medida que realmente lo deseen y se sientan con la seguridad de establecer un vínculo sexoafectivo con alguien, como se muestra a continuación:

“las relaciones de pareja, el amor, el individuo, la pareja, todo lo que tiene que ver, el desarrollo afectivo con el otro, el respeto al tiempo del otro, a momentos del otro, eso se



aborda fuertemente. (...) los síntomas del enamoramiento también vienen en video, el amor de pareja, las etapas del amor, de los tiempos, que como era antiguamente ellos preguntan, consultan a sus familias y como se está dando hoy día ehh la situación de relación de pareja” (informante 4).

“[El placer en el plano sexoafectivo] lo hemos trabajado pero muy general, en el sentido de que es para pasarla bien, para el amor, para el respeto ehh que no tiene por qué tener un sentido violento sino un sentido de regalo, de darse en la intimidad (...), lo hemos tratado de esa manera que no es un tabú o algo malo hacerlo pero sí que tiene que ver con la persona que tú quieres, que tu amas, no por una cosa social o de los amigos o algo eventual al menos” (Informante 13).

Resulta relevante que se trate este tipo de contenidos, ya que orienta a los y las estudiantes en torno a cómo construir sus vínculos sexoafectivos, fomentando el respeto y la toma autónoma de decisiones como un factor protector, sobre todo para las estudiantes, al evitar que accedan a tener relaciones sexuales por coerción en un contexto de imposición de la sexualidad masculina (Rich, 1996). Si bien es probable que gran parte del estudiantado tenga o llegue a tener una pareja monógama, sería interesante igualmente considerar que las nuevas generaciones no necesariamente adscriben a este tipo de relación, por lo que la información entregada podría ser complementada, admitiendo que no necesariamente debe existir amor o una relación estable y monógama para vincularse sexoafectivamente, promoviendo de igual forma el respeto y la toma autónoma de decisiones en otros tipos de vínculo que escapan a la pareja tradicional, como estrategia para generar mayor inclusión y pertinencia en el estudiantado.

El contenido de respeto hacia la diversidad sexual se trabaja en el marco de actividades dirigidas a la comunidad educativa en general, en los establecimientos 7, 11 y 13. En los establecimientos 11 y 13 se consideran actividades en la línea de visibilizar la diversidad sexual, particularmente la homosexualidad, promoviendo el respeto hacia las personas LGTB+. Por su parte, el establecimiento 7, consideró trabajar este contenido a través de capacitación, específicamente con los/as asistentes de la educación, promoviendo la no discriminación en el marco de la Ley Zamudio:

“también trabajamos el tema de la ley Zamudio por ejemplo, que también nos pareció súper importante por esta cosa de incorporar sobre todo con los asistentes de la educación, que ellos tienen una formación más conservadora, para que ellos también entiendan que hoy en día hay una diversidad sexual y que pasa también por resguardar los derechos de nuestros estudiantes” (informante 7).

No obstante, en la mayoría de los establecimientos, las actividades del programa no consideran actividades generales dirigidas específicamente a estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual,



siendo un tema que tiende a evitarse, abordándose exclusivamente a través del acompañamiento psicológico individual, cuando existen casos de estudiantes lesbianas, homosexuales o trans que requieren apoyo, lo que está influenciado por el hecho de que es un contenido que genera resistencia por parte de integrantes de la comunidad educativa que albergan prejuicios sobre la diversidad sexual, como se muestra en la cita:

“también hay una desventaja en el sentido que cuando tú le dices a un apoderado que ... o el apoderado sabe que están viendo el tema de la sexualidad o de la homosexualidad le da un infarto, más cuando hay una concepción religiosa, te contara la cantidad de pastores que hay en mi colegio que son apoderados, entonces sí se ve en forma individual, como de alumnos que están explorando y hay intervención del psicólogo, no para cambiar, sino que para que asuman su sexualidad y como guiarlos para que enfrenten ehh el complejo familiar que tienen, el complejo ambiente familiar” (informante 12).

Es posible entonces, establecer que en la implementación del programa, salvo excepciones, no se considera la recomendación ministerial referida a “Reconocer que no todos los estudiantes tienen una orientación sexual heterosexual o una identidad de género definida en forma binaria (femenino o masculino), por lo tanto es relevante visibilizar, mediante los discursos y acciones, a la diversidad sexual como un valor para nuestra sociedad, respetando y promoviendo la igualdad de derechos” (Ministerio de Educación, 2014, 21).

5.1.3. Acciones y metodología utilizada.

Las acciones del programa dirigidas a estudiantes, se destacan por el uso de metodologías participativas, en el marco del desarrollo de talleres en que puede utilizarse una breve introducción expositiva con apoyo audiovisual (videos y presentaciones Power Point), pero con énfasis en el trabajo grupal, ejercicios prácticos y debate, como se ejemplifica en las siguientes citas:

“pueden hacer actividades de forma grupal, trabajar un tema, por ejemplo presentar una situación X con un video o un power point y trabajar ese tema, eso puede ser a nivel grupal ehh también lo hacemos en sub grupos, análisis de caso, por ejemplo, a cada grupo se le entrega un determinado caso, ellos lo analizan y luego presentan su caso” (informante 8).

“por ejemplo, a veces ehh se hace un círculo en el curso, se corren las mesas, un desorden se hace y ahí se establece entonces, todos preguntando, todos frente a frente y eso da un buen resultado en la medida que los chiquillos... porque uno les plantea el tema y van cada uno respondiendo y ehh se manifiestan ellos y expresan su opinión” (Informante 5).

“ehh generalmente son talleres ehh, yo diría ehh bueno, primero exponenciales porque definitivamente ellos muestran absolutamente todos los anticonceptivos y luego de eso ehh



se aceptan todas las preguntas que ellos quieran y eso lo hace mucho más interactivo” (Informante 7).

“Intento de que sean metodologías participativas, por ejemplo, (...) se trabaja con un mapa, donde se trabaja la Galleta del Género, que es como una cartografía corporal en donde hay una imagen de una galleta de jengibre donde están los cuatro principales conceptos asociados a la sexualidad que sería: Identidad de género, orientación sexual, sexo y expresión de género, y ahí a las chiquillas les paso tarjetas en blanco y tarjetas con conceptos revueltos y las chiquillas tienen que pasar una a una a colocar el concepto que les salió al azar o colocar una tarjeta que ellas quieran escribir en alguno de los cuatro ámbitos. Y luego de que se hace todo eso, yo empiezo como a corregir entre comillas, cuál corresponde a sexo, cuál es expresión de género, (...) ¿Por qué existen todas estas identidades, por qué estas orientaciones? Tratando de dar cuenta de que no solamente hay una forma de amar y sentir hacia otra persona sino que hay muchas formas, muchas formas de sentir” (Informante 2).

“recuerdo una vez que nos pasaron las letras de canciones de reggaetón y teníamos que buscar que era lo que nos hacía ruido, que era machista de las letras, pero eso lo encontré bastante bueno” (Informante 15).

“me acuerdo que cuando empezamos la unidad, ella nos fue mostrando fotos de personas, entonces teníamos que decir si era hombre o mujer, según como se veían y ella después nos daba la respuesta correcta. Nos decía: “es mujer, es hombre o no es ninguno de los dos”. Eentonces eso era como para introducir la idea de la separación por sexo, por género y después empezó a decir ya, existen tales tipos de orientación sexual, identidad de género (...), para mí fue bien grata esa experiencia, y eeee, en realidad agradezco haber tenido esa profe porque a mí nunca me gustaron mucho las ciencias, sobre todo biología, pero al menos ese año fue como más entretenido” (Informante 15).

En este contexto de uso de metodologías participativas, los espacios de dialogo, consultas e intercambio de opiniones ocupan un lugar central. En un clima de confianza y respeto, se logra que efectivamente los y las estudiantes participen activamente, como se observa en las citas a continuación:

“yo participo en todas las actividades, yo también soy una alumna más en ese sentido, yo no soy la profe y las chiquillas que hacen la actividad, sino que todas estamos haciendo la actividad, entonces cuando hay algo que les avergüenza o no sé, yo parto, entonces yo soy la primera, y trato de ser súper sincera también, entonces no sé, pucha, a mí también me han pasado situaciones, con mi pareja igual nos han pasado ciertas cosas, me ha pasado esto, me he sentido así, porque soy humana y a todo el mundo nos pasa... entonces en base



a eso se va trabajando el tema, entonces cuando hay que quebrar el hielo parto yo y después siguen el resto y mi estrategia de confianza es, es, ser una más no más, o escucharlas, estar atenta, no juzgarlas, siempre apoyarlas” (informante 2).

“el año pasado era obviamente todo presencial y lo mismo, bien, una dinámica que era bien participativa, más que solamente exposición, se generaban unos conversatorios súper buenos” (Informante 9).

“también algún video con algunas preguntas y no videos largos, videos cortos, o sea, que sea la motivación para se produzca el dialogo” (informante 5).

“metodología de poca exposición, poco del profesor y mucho trabajo con los chiquillos, mucha consulta, mucha pregunta” (informante 13).

Como estrategia para favorecer la participación y aclaración de dudas por parte de estudiantes en torno a temáticas que, eventualmente, pudiese provocarles vergüenza o timidez de consultar directamente, es bastante utilizada la dinámica del buzón de preguntas anónimas, donde los/as estudiantes ingresan consultas que posteriormente son leídas y contestadas para todo el curso:

“los chiquillos a veces sienten vergüenza de poder expresar algunas opiniones, dudas, entonces utilizaban una cajita donde los estudiantes de forma anónima en un papelito colocaban sus temas de interés, alguna duda o pregunta, la dejaban en esta cajita y los profesores a través de algunas dinámicas iban sacando esta información de las cajitas y la iban abordando con el curso pero de manera general” (Informante 9).

“Personalmente dejo una cajita al principio de la sala que dice “dudas”, y todas las clases la llevo y si hay alguien que quiera poner una duda y paso por las mesas y la que quiere puede poner un papel y la que quiere no, y lo que hago es a la clase siguiente, responderlas; no de una a una sino que temáticas generales que se dieron en las preguntas. Al principio fue horrible porque ponían cualquier estupidez en la carta (ríe) pero ya con el tiempo le tomaron seriedad y podía responder las cosas” (informante 2).

“uno va escuchando, yo a veces les digo, vamos a sentarnos en círculos, ustedes van a poner todas sus preguntas e inquietudes, sin nombre, las vamos a vaciar y vamos a ir dando respuesta a lo que ellos quieren saber y se nos pasa el tiempo rápido pero son cosas que ellos necesitan” (Informante 4).

Asimismo, hay algunas temáticas en las que se utiliza la estrategia de dividir a los/as estudiantes en grupos de acuerdo al sexo, para realizar el taller por separado, generando de esta forma un clima de mayor confianza entre estudiantes, lo que en algunos casos es solicitado directamente por los o las estudiantes:



“hombres y mujeres, solamente los separamos cuando las niñas piden tocar algún tema en especial o los varones piden tocar un tema en especial y te dicen, profe, hagámosla nosotros solamente con los varones y ahí por ejemplo, la matrona ha trabajado solamente con las niñas un ehh matrona ha trabajado solamente con los niños” (Informante 8).

“en el tema de transmisión sexual, bueno tu sabes que a los hombres les cuesta mucho más y son más reacios a participar porque eso si ehh ahí procuramos de que ellos decidan si quieren un taller solo para varones o lo hacemos en conjunto, hemos hecho varios en conjunto, por ejemplo, el tema de la violencia en el pololeo lo hemos tomado en conjunto, en el tema de sexualidad también pero en el tema de transmisión sexual ellos nos pidieron en un minuto que ojala fuera un taller para varones que fue bastante interesante” (Informante 7).

“son charlas que se hacen en, separan a los estudiantes por sexo, entonces en una sala están todos los hombres de la generación y en la otra, todas las mujeres” (Informante 15).

Además, es común que en el contexto de acompañamiento individual de estudiantes, ya sea por parte de psicólogos/as del establecimiento o de matronas de centros de salud asociados, se traten contenidos relacionados con educación sexual, como se aprecia en la cita: *“estamos con un programa del ministerio de salud que está dirigido a los adolescentes, entonces ahí hay una matrona que nos apoya y va trabajando temas con ellos y cuando se requiere también ella trabaja con algunos alumnos de forma individual” (Informante 8).*

En menor medida, es utilizada la metodología expositiva a través de charlas informativas impartidas por quienes facilitan las actividades, ya sean orientadoras/es, docentes o externos/as, las cuales, cuando no son acompañadas de dinámicas que otorguen un rol activo a los y las estudiantes, suelen ser poco efectivas, como se muestra a continuación:

“los profesores utilizan la didáctica, pero tienden a ser demasiado catedráticos ehh creo que uno tiene que ser súper autocrítico para implementar algo y poder mejorar, entonces, una de las cosas es que ehh... y falta mucho en la formación inicial” (Informante 12).

“me acuerdo que de repente venían a hacernos charlas pero siempre eran como las mismas, de unas matronas del San Seba creo que era, y nos venían a hablar como esos temas y nos hacían preguntas, pero no recuerdo mucha actividad en verdad no hacíamos mucho, como que la profe hablaba nomas” (Informante 16).

“desde hace un par de años se trabaja con la empresa “Nosotras” ehh, que va al colegio a las más chiquititas, de quinto, sexto básico a hacer charlas de informativas acerca sobre los cambios del cuerpo, cuando se entra en la pubertad ehh no sé por ejemplo, también hay una fundación con la que se ha trabajado también en el colegio ehh el con el programa,



hay un programa que se llama de una fundación que es el LILEN que también trabaja temáticas de prevención y erradicación de las violencias en el contexto escolar y ahí ehh toca un poco la violencia de género” (informante 9).

“este año se priorizan otras acciones, sí, pero ponte tú, la matrona igual está teniendo contacto con alumnos que lo requieren” (Informante 6).

“las actividades que realizamos hasta el año 2019 ehh dicen relación básicamente con ehh charlas, con realizar nexos con algunas instituciones para poder abordar la temática de violencia en el pololeo, por ejemplo, ehh el respeto por la mujer” (Informante 10).

En los establecimientos 2 y 3 se han realizado ferias específicamente en torno a la temática de educación en sexualidad, afectividad y género, donde se convoca a diversas organizaciones e instituciones externas para que informen a los y las estudiantes sobre temáticas relacionadas:

“se convocó a más de veinte organizaciones que trabajan el tema de sexualidad y género, entonces ahí todo el liceo tuvo la oportunidad de pasar stand por stand, informarse acerca de muchísimas temáticas, estuvo muy completo, estuvo muy genial esa feria, y esa feria se quedó de replicar todos los años” (Informante 2).

“vienen externos, hacemos una feria donde les informan, viene el departamento de la mujer, de la municipalidad, también el departamento de jóvenes, el consultorio ehh incluso hasta la brigada sexual de las policías” (Informante 3).

En los establecimientos 2 y 11 se ha implementado la actividad del violentómetro en el contexto de violencia en el pololeo, orientada a que los y las estudiantes, identifiquen los tipos de violencia que tienen lugar en el contexto de relaciones de pareja, comprendiendo que es un fenómeno que en un comienzo tiene manifestaciones sutiles que pueden pasar desapercibidas y progresivamente escala hacia manifestaciones que traen consecuencias muy graves, como se muestra a continuación:

“otra actividad que también ocupó mucho es una que la denominé el violentómetro, que es, que son cuatro espacios en la pizarra en donde dice: violencia física, violencia psicológica abajo, por un lado grave y por el otro lado leve, entonces hay cuatro espacios, donde las chiquillas igual se le presentan diversas situaciones o papelitos en blanco anónimos, y las chiquillas van poniendo si esto es una violencia física o psicológica o entre medio de las dos y en qué nivel está, si es grave o leve, entonces empezamos a categorizar los tipos de violencia, porque no solamente hay uno, hay muchos, cuáles son como una violencia más disfrazada, por decirlo de alguna manera, cuáles son una violencia más directa, etcétera” (Informante 2).



“bueno se usó también papelógrafos para ver este termómetro de la violencia donde ellos iban pegando con colores donde en la relación de pololeo donde ellos se sentían identificados” (informante 11).

Por último, específicamente en el establecimiento 7, en el contexto del día de la mujer, se ha realizado la acción de denuncia pública de situaciones en que las estudiantes se han visto afectadas por el machismo, como se observa en la cita:

“tenemos hitos importantes como el 8 de marzo, por ejemplo, donde las alumnas también, a través de talleres hacen una secuencia de denuncias que nosotros lo colocamos y lo hacemos público hacia la comunidad educativa (...). Salieron como dos o tres pancartas que decían eso justamente ehh ya y que parte no entendiste, el No es No, una de esas, por ejemplo, que fueron famosas en las marchas de mujeres” (Informante 7).

Cabe destacar que a partir del año 2020, el contexto de pandemia y consecuente modalidad de educación a distancia, ha impedido que las acciones del programa se desarrollen con normalidad, priorizándose en general, los contenidos curriculares y, por parte de los equipos psicosociales, la contención emocional de estudiantes que se han visto afectados/as por la crisis sanitaria, económica y social que atraviesa el país. Aun así, algunos establecimientos han utilizado las redes sociales y plataformas virtuales para implementar las actividades, considerando difusión de contenidos y actividades interactivas con la comunidad educativa, como se puede apreciar en las citas:

“actualmente la metodología es todo modalidad online, se aborda a través del bloque que tiene el colegio, de la asignatura de orientación, son 45 minutos, se hace una metodología... bueno, donde los monitores, por ejemplo, ponen bien... se genera un conversatorio ehh se proyecta información, básicamente es eso lo que podemos hacer ahora” (Informante 9).

“publicamos a través de las redes sociales donde hablamos por ejemplo, de... yo hice uno que tenía que ver con el respeto que tenemos que tener hacia la diversidad (...). A pesar de eso [pandemia] nosotros ehh programamos de todas maneras ehh con mis colegas, un ciclo de charlas de afectividad, sexualidad y género que la transmitimos por las paginas de las redes sociales del liceo y por lo tanto estuvieron, de hecho, están disponibles en la página del liceo las tres charlas (...). Esa plataforma usamos en vivo, entonces la gente interactuaba y preguntaba y nosotros respondimos y fue entretenido ehh porque era como estar ahí po, con todo el público participando, haciendo preguntas, diciendo bien, qué se yo” (Informante 11).



“estamos utilizando ehh el zoom, (...) nosotros tenemos para poder hacer actividades hasta 150 personas y de manera ilimitada en tiempo, por lo tanto, tenemos todos los materiales necesarios para poder trabajar estas cosas” (Informante 1).

“en estricto rigor, tendríamos que haber hecho la bajada no solo con la entrega de la planificación y enviar o dejar en el drive el material que tiene este curso y que cuenta con hartos videos y con actividades un poquito más ehh de carácter motivacional, pero con esto de la pandemia no hemos realizado esa bajada de persona a persona sino que a principio de año yo les envié el material y la planificación a los profesores jefe respecto de su curso para que fueran mirando el material y poder clasificar, porque no íbamos a realizar todas las clases que estaban consideradas sino que ehh, algunas que fueran más pertinentes a su curso porque la actividad primordial es en el mes de marzo y estaba en función de la contención emocional de los estudiantes” (Informante 10).

En términos generales, se destaca la ejecución de actividades que integran el uso de metodologías efectivas y pertinentes al contexto, que contribuyen a despertar el interés y participación del estudiantado. Además, se suele utilizar como material de apoyo guías de aprendizaje, trípticos y folletos informativos, así como también útiles escolares en el contexto de talleres, que tributan a las actividades en términos didácticos.

En cuanto a la cantidad de actividades consideradas en un año escolar, no existe un mínimo exigido. Los establecimientos 12 y 13, por ejemplo, implementan en promedio 6 y 7 actividades anuales, respectivamente. Si bien se entregan orientaciones y recomendaciones al respecto, como en los establecimientos coexiste gran cantidad de programas sociales e iniciativas institucionales, finalmente queda a criterio de los y las docentes la cantidad de actividades a implementar, como se muestra en las citas:

“queda más a criterio del docente, ahora, igual se sugiere que en momentos de trabajo con el curso se trabajen temas de sexualidad pero no es obligatorio para los profes, entonces yo tampoco sé cuál es la cantidad que lo implementa y la que no, pero el liceo te obliga sí, al menos una vez al año (ríe) tratar esa temática” (Informante 2).

“igual las veces que se hablaba de sexualidad eran como contadas, tampoco era como no sé, durante todo un año vamos a hablar de sexualidad, no, porque durante ese año está el mes de María, está el mes de Mater ehh no se están las salidas solidarias y otras cosas que son muchos más importantes que nuestro desarrollo personal, entonces ehh eran muy pocas veces las que yo me acuerdo que hayamos hablado dentro del colegio así como por iniciativa del colegio, de sexualidad, incluso yo creo que eran como 2 o 3 por año” (Informante 14).



“la orientadora nueva eh comprimió bastante el programa y lo trabaja dentro de un mes, en el mes de septiembre con 4 sesiones en la hora de orientación” (informante 6).

Esto implica una dificultad, en tanto impide garantizar el desarrollo de un trabajo sistemático, requerido para que los y las estudiantes desarrollen las habilidades y competencias requeridas para la toma de decisiones fundamentadas en lo que refiere a las relaciones y al ejercicio de la sexualidad, en un contexto en el cual la violencia y las desigualdades de género, el embarazo no deseado, el VIH y otras ITS, persisten como problemáticas sociales asociadas a graves riesgos para su salud y el bienestar (UNESCO, 2018 b).

5.1.3. Modalidad de implementación: actores/as involucrados/as, roles y estructura de funcionamiento.

A nivel interno, se considera la participación de directivos/as, docentes, apoderadas/os y estudiantes. Dentro del equipo directivo o del equipo de gestión, se designa uno/a o algunos/as profesionales que asumen un rol de liderazgo, gestión y responsabilidad de ejecución de las acciones del programa, que generalmente es el o la orientadora, o profesionales que forman parte del equipo de orientación y/o convivencia escolar, que en la mayoría de los establecimientos posee una conformación multidisciplinaria (psicólogos/as, trabajadores/as sociales, y/o docentes). En menor medida, este rol de liderazgo es asumido en ciertos establecimientos directamente por docentes u otros/as integrantes del equipo de gestión, que son designados de acuerdo con su disponibilidad, habilidades, formación, experiencia y conocimientos sobre sexualidad, afectividad y género:

“En el liceo, primero que nada, está involucrada la Coordinadora de Convivencia Escolar, el psicólogo del liceo, las profesoras de Desarrollo Personal, junto con (...) la Directora (...) y la curricularista del liceo. Como que todos nosotros estamos involucrados, no muchos profes están involucrados pero un número considerable apaña en las actividades, por decirlo de alguna manera. Te apoyan, te ayudan a implementarlo en su curso, con sus alumnas” (Informante 2).

“si tú vas al colegio y le preguntas a cualquiera quién está a cargo de eso, van a señalar inmediatamente el equipo de convivencia escolar, es como el grupo principal que está asociado a la temática eh pero desde la ejecución eh porque el equipo directivo también está, bueno es el equipo directivo el que está a cargo de los planes normativos, pero (...) el equipo directivo busca dentro del equipo de gestión actores que apoyen la creación, la elaboración, el seguimiento, la ejecución del plan normativo” (Informante 1).

“en el colegio hay dos orientadoras del ciclo de educación pre básica y básica y educación media. Yo correspondo al nivel de educación media y a nosotras como orientadoras nos encargaron cumplir un rol como asesor de este plan normativo, entonces dentro de nuestro



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

rol también de orientadoras ehh tenemos que buscar las actividades que bueno, como insumos para implementar el plan de afectividad, sexualidad y género” (informante 9).

“la orientadora, porque hay una persona que tú tienes hacer el cargo para que monitoree y vea el plan y actualice constantemente, la orientadora es la encargada, antes la encargada era la psicóloga, pero el psicólogo actual que ahí no tiene ese nivel de interacción ni de (...) comunicación con los profesores, así que la encargada fue una docente en este caso. Esta la asistente social, la jefa de UTP, que hacen las conexiones con la red externa” (Informante 12).

“yo soy la coordinadora de convivencia, entonces yo tengo que coordinar con la orientadora, con los asistentes sociales, todos los programas que se aplican dentro del establecimiento” (Informante 6).

Quienes cumplen el rol de encargados/as del programa al interior del establecimiento, realizan la coordinación con los y las docentes, que se encargan directamente de la ejecución de algunas actividades, en el marco de un trabajo conjunto, donde quienes dirigen el programa planifican, gestionan la participación de externos, socializan información, monitorean el cumplimiento de acciones y brindan soporte a los y las docentes:

“hay actividades que claro, los profesores jefes la implementan en orientación a través de este programa de estudio ehh nosotros como orientadoras le entregamos las actividades sugeridas por el ministerio, por ejemplo, este año hubo una priorización de los objetivos, bueno, los objetivos de orientación fueron todos nivel 1, o sea, todos se deberían abordar pero hay priorizaciones, nosotras vamos, dependiendo de cada curso, adecuando las actividades. Los profesores jefes pueden implementarla ellos como también podemos implementarla nosotras en apoyo al profesor jefe y no sé, por ejemplo, el programa del Sernameg no lo implementamos nosotros, lo coordinamos, lo vemos en qué curso lo vamos a implementar, conversamos con el profe jefe para que esté de apoyo, pero lo implementan personas externas al colegio, en este caso, las monitoras del programa” (Informante 9).

“constantemente tenemos que estar ehh viendo los libros, si el profesor anotó, si hizo la actividad o preguntas, siempre estamos recordando la fecha de la sesión, de esa manera lo hacemos” (Informante 6).

“cuando a veces, mira, ehh honestamente cuando hay algunos temas que son complicados para algunos profesores, nos piden ayuda a nosotros los orientadores y vamos nosotros al aula” (Informante 5).

“que ejecuten, exactamente, están dentro de los horarios de jefatura, cuando vienen especialistas ahí nosotros hacemos algunas veces un cronograma aparte, de acuerdo al



horario con que disponen los especialistas o quienes nos van a ayudar pero cuando no, el tema es del profesor, lo trabaja en el horario de orientación, como tenemos dos horas, ahí hay una hora de jefatura y otra hora de orientación” (Informante 8).

“generalmente el equipo de convivencia escolar donde están las orientadoras, los psicólogos, el encargado de convivencia escolar se encargan de buscar actividades para entregar insumos al plan normativo y después ejecutarlo a través de otros actores, que son los monitores de los programas ehh están los docentes también” (Informante 1).

“nos coordinamos con los profesores jefes y ahí nosotros les avisamos con la calendarización que se entrega y le decimos ya, este mes corresponden charlas o talleres de esta área (...), por ejemplo, el tema de las enfermedades de transmisión sexual y ahí vamos entregando nosotros el calendario y por lo tanto los colegas saben cuándo les corresponde y por supuesto estamos todas las semanas recordando (...) y ahí vamos determinando, por ejemplo, si un profesor jefe dice "oye mira no se po yo veo que en mi curso necesitamos más en esto porque ehh vimos que tenían falencias en esta área y queremos ver si ustedes nos pueden ayudar (...), nosotros también abordamos de acuerdo a los requerimientos que tienen los profesores jefes, pero generalmente los otros talleres están desde convivencia escolar” (Informante 7).

Se distinguen fundamentalmente 2 modalidades no necesariamente excluyentes entre sí, bajo las cuales los y las docentes ejecutan acciones del programa:

a) Realización de actividades propias del programa en la hora de consejo de curso u orientación:

“en la hora de consejo de curso o en la hora de consejo de orientación, idealmente en la última, se tiene que abordar la temática de sexualidad y ehh afectividad y género (...), y eso lo puede realizar la profesora jefe en compañía de la orientadora o la orientadora ehh apoyada en alguna medida en algún momento y en algunos cursos por la que era inspectora general el año pasado o con la psicóloga del año pasado” (Informante 10).

“en tercero y cuarto medio no está el ramo, no existe el ramo de Desarrollo Personal, por lo tanto, sería responsabilidad del profesor jefe en el momento de tener la hora de orientación o de consejo de curso de poder abordar estos temas” (Informante 2).

“la psicóloga nuestra ha tomado varios talleres ehh pero también a ver... nosotros siempre hemos tratado de que en el tema de afectividad, por ejemplo, en el tema emocional ponle tú y todo, eso tratamos de que sea nuestros propios colegas dentro del establecimiento” (Informante 7).

“¿cómo lo trabajamos? trabajamos a través de los consejos de curso y lo trabajan los profesores jefe” (Informante 13).



b) Inserción curricular, buscando la transversalidad educativa:

“la idea era vincularlo a algunas asignaturas, es decir, que estuviera dentro del curriculum y por lo tanto íbamos a trabajar con filosofía y psicología, en segundo nivel con biología, en los séptimos, octavos y primero eh en historia, se supone que con esas asignaturas nosotros lo íbamos a vincular porque buscamos unidades que tuvieran alguna relación con el género, con la sexualidad, con la afectividad y por lo tanto esa asignatura en un momento determinado tenían bastante vinculación con el tema” (Informante 11).

“en realidad nosotros ehh hicimos una... una revisión curricular porque eso es lo que no se tiene en cuenta y se omite muchas veces en los planes de intervención que existen y como que si no... se hiciera nada (...). Está en biología, sexualidad, estaba filosofía hasta el año pasado con el decreto 20, incluso era afectividad, sexualidad y género, literalmente, pero con otros conceptos (...). En religión, aunque igual habría una concepción o un sesgo, pero sí, el profesor de religión del colegio era bastante ehh bueno para establecer el dialogo, no tenía una concepción de imponer una idea. Y nosotros tenemos un curso o un... los que no hacen religión o no tienen religión tienen que tener la asignatura de ética y ciudadanía, no es asignatura, es taller, y en ese también está el tema de la sexualidad y género, (...) y está dentro de (...) las asignaturas que están dentro del plan de estudios (...). Ahí uno tiene que buscar el objetivo de aprendizaje que es común a la sexualidad, afectividad y género y empezar a hacer historietas metidas en el tema de la sexualidad y género... en alguna ciudadanía, por ejemplo, en la nueva asignatura que viene que realmente la hace un profesor de historia y que es historia en el fondo, tiene el tema de sexualidad y género” (Informante 12).

“porque además en el aspecto curricular es abordado en la asignatura de biología entonces al hablar de aparatos reproductores, enfermedades de transmisión sexual ya estamos en el conocimiento e los estudiantes” (Informante 10).

“porque hay muchas asignaturas que se pueden vincular el tema del género, por ejemplo, imagínate en historia ehh los tiempos a donde la mujer no era nada, entonces donde se pueda hacer un análisis de qué hemos ido logrando desde aquella época hasta ahora, de qué manera se violentaba a la mujer tratándola de esa manera, de qué manera hemos ido de algún u otro modo ganando espacios, a partir de la historia, a través del tiempo, etcétera, entonces lo ideal sería que cada uno de nosotros, los docentes ehh independiente que estemos o no ehh a cargo de algún proyecto de esta envergadura ehh pueda abordar la temática ehh en las asignaturas, cualquiera que esta sea porque todas tienen algo donde tú puedes tomar el tema” (Informante 11).



En este último caso, se busca una articulación de lo disciplinar y lo formativo, orientada a enriquecer la labor formativa, concebida de tal forma, que los saberes de las distintas áreas de aprendizaje se integren de manera transversal en la experiencia escolar. Como la cultura patriarcal y sexista que suele ser un obstáculo para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos se encuentra arraigada y atraviesa transversalmente las distintas esferas de la vida social, resulta pertinente esta estrategia, en tanto promueve la integración de los saberes relacionados con la afectividad, sexualidad y género en acciones que trascienden al programa en sí. De esta forma, se evita que el programa tenga una bajada aislada, promoviendo un cambio transversal en la cultura escolar, en el que una cantidad importante de docentes desempeña un rol activo, facilitando una intervención más sistemática.

Además de las dos modalidades expuestas, en el establecimiento 2, se creó una asignatura específicamente para trabajar aspectos asociados al desarrollo de competencias socioemocionales, dentro de la que se insertan las acciones del programa:

“Además de hacer clases de historia, soy la profesora de Desarrollo Personal, que es un ramo que se crea en el establecimiento precisamente para tratar problemáticas que atañaban propiamente a las chiquillas fuera de lo que era la orientación porque igual se entendía a la orientación como el consejo de curso básicamente, no se trataban temas como la emocionalidad o temas como de evitar el consumo de drogas y alcohol, como todos esos temas. Entonces a raíz de esa necesidad, el liceo crea este nuevo ramo y ese ramo se basa en el Plan de Sexualidad y Afectividad y yo soy la profesora de ese ramo en el liceo” (informante 2).

El rol que cumplen los y las docentes en el programa resulta clave, ya que son quienes ejecutan las actividades, y en la medida que son conscientes de la importancia de las acciones del programa para el bienestar presente y futuro de los y las estudiantes, son agentes fundamentales para el logro de los objetivos propuestos. Considerando además, que son quienes conocen el contexto de su establecimiento y conforman un vínculo afectivo con los y las estudiantes, que facilita el desarrollo de aprendizajes significativos. Este rol, que requiere compromiso, formación, experiencia y altura de miras, se releva a través de los discursos de directivos/as y docentes, así como también de estudiantes:

“ellos tienen hartas dudas e inquietudes que uno puede aclararlas, yo creo que nosotros por sobre todo tenemos que ser escuchas activas ehh y tenemos que ser capaces de además de escucharlos, ser capaces de aconsejar ehh de la mejor forma posible a este estudiante que puede estar sufriendo no se po, que tenga alguna inquietud que lo afecte, que le aprobele y yo creo que eso es para mí, es súper importante, estar ahí po, presente y como te digo sin el sesgo, sin él, no se po, tratando de ser lo más abierta de mente posible y que dentro de todo el proceso el estudiante es lo más importante” (Informante 11).



“siempre hay que dar respuestas, uno no puede dejar a los estudiantes al compás de lo que, de ese dolor que se está pasando, ese trance que nadie entiende, que no lo cuentan, a veces al amigo más cercano, yo creo que uno tiene la obligación de dar respuesta y apoyar y conducir porque la respuesta final la va a tener el joven, la opción es de él, pero uno tiene como maestro o profesor, tiene que eh asumir esa responsabilidad (...)yo me preocupo mucho de escuchar la diversidad de opiniones, no importa que yo piense distinto pero siempre acoger la opinión y siempre acoger la persona, yo creo que es la clave (...). Mis grandes preocupaciones están en que los estudiantes no sufran más de lo que hay que sufrir en la vida” (Informante 4).

“para los chiquillos actuales nosotros no podemos ser tan rígidos, uno tiene que vivir lo que están viviendo los chiquillos po, o sea, yo puedo haber sido criada de otra forma pro no puedo estar con mi planteamiento o con mis ideas porque tengo que ponerme en lugar de ellos y ver la sexualidad como ellos la están viviendo” (Informante 8).

“Yo lo trato [el aborto], eeem, no lo pongo específicamente, quizás, para mis superiores, en mi plan no lo describo, pero sí pongo derechos sexuales y reproductivos y en base a eso me acojo, y ahí trabajo el tema del aborto; lo trabajé precisamente como un derecho de las mujeres a decidir sobre sus cuerpos (...). Y también aconsejo de cierta manera, redes que ellas puedan consultar de forma segura respecto a cómo hacerse un aborto, porque me he enterado que muchas chicas lo han intentado de las peores maneras posibles, entonces se hacen mucho daño y muchas llegan al hospital” (informante 2).

“en tercero medio yo tuve una profe que eh es bacanisima eh y ella fue como la que nos habló más del placer, de cómo las diferentes identidades dentro de lo femenino eh y yo creo que ella fue como la indicada, la única como que estaba como apta para hablarnos de lo que estaba hablando, también como que nos daba la seguridad pa´ poder hablar con ella o que no se, si alguna tenía algún problema podía dirigirse a ella porque sabíamos como que no se iba a andar divulgando” (informante 14).

“Siempre todo era bastante expositivo. ¡Ah! Pero en tercero medio, la profe que era como bastante cercana con los alumnos, igual, uno sentía la confianza de hacerle preguntas y, bueno, yo nunca le hice preguntas, pero sé de algunas compañeras que hasta ahora se contactan con ella para preguntarle temas sobre sexualidad o sobre problemas hormonales para que le dé una ayuda un poco en ese sentido, pero es como que, no es que eso sea parte de lo que se espera, o sea, de lo que está en papel para las clases, sino que a la profe se le ocurrió: si es que tienen alguna duda de cualquier cosa, pregúntenme, mándenme correos” (Informante 15).



A partir de las citas, es posible observar que los y las docentes tienen un enorme compromiso con el bienestar de sus estudiantes, siendo capaces incluso de dejar de lado sus propias concepciones y creencias en pos de brindar un apoyo efectivo y acorde a las necesidades de los y las estudiantes. Además, en última instancia, la responsabilidad de impartir educación sexual integral recae en ellos y ellas directamente, por lo que finalmente hacen posible que en los establecimientos existan espacios para el desarrollo de competencias asociadas a la afectividad y sexualidad. Esto es valorado de forma positiva por las estudiantes entrevistadas, que recuerdan con afecto el rol formativo que sus profesoras desempeñaron en materia de educación en sexualidad, afectividad y género, donde fue esencial establecer un vínculo de confianza y apoyo.

Por otra parte, las/os apoderadas/os son constantemente informadas/os sobre las actividades que se realizan en el marco del programa, y en algunas ocasiones, se integran como participantes de actividades relacionadas con el programa, para que, desde su rol de figuras parentales, apoyen los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, como se muestra a continuación:

“también se les trabaja en escuela de padres, temas relacionados con esto ehh también se les informó a ellos que teníamos este plan de trabajo (...), este programa ehh, ellos están en antecedentes, ellos pueden participar, hay muchas charlas que cuando son dadas se invitan a los apoderados también y muchas veces la matrona también le hace charlas a los apoderados y les dice cómo ellos pueden actuar frente a su hijo adolescente, aconsejarlo, como acompañarlo en este proceso de cambio y las etapas que están viviendo, ellos también están involucrados, yo te diría que están involucrados todos, los alumnos, los colegas, los asistentes de la educación, los apoderados, todos” (Informante 8).

“nosotros tenemos que darle a conocer a todo el equipo técnico directivo, el plan que armó Andrea ehh obviamente ehh los profesores jefe, los estudiantes y los padres que también saben que se aplica este programa” (Informante 6).

“por inquietud, por situaciones de curso, le he pedido a la profesora jefe que pueda tomar la primera parte de una hora de la reunión de padres y ahí les presento el programa, les muestro qué vamos a hacer, incluso le he enviado el material que los estudiantes han visto. De todas maneras cuando se pasa estos temas de las enfermedades venéreas, de los temas con respecto a la maternidad ehh la experiencia que yo tengo que ha sido de buena recepción de los padres (...). Ha sido importante que todos sepan de lo que se está haciendo, de hecho los profesores jefe ehh presentan los programas, lo que se está viendo, eso se presenta siempre” (Informante 4).

“nosotros todos los meses hacemos lo que se llama escuela de padres y vemos distintas temáticas con los papás y cuando se empieza a ver todo esto de la sexualidad también se les informa a los papás y ehh se les hace participar a través de la misma escuela de padres,



por ejemplo, se toca el tema de los aspectos más generales que se van a tratar con los chiquillos y ahí aprovechan de preguntar los papás” (Informante 5).

“en la escuela para padres que se realiza en las reuniones, no en todas ehh una o dos al año y hemos abordado ehh temáticas de sexualidad más que nada enfocadas al autocuidado” (Informante 10).

“lo que nos ha resultado súper bien también es traer personas externas al colegio y que hagan talleres dentro de los consejos de curso pero también un poco más masivo con el alumnado y con los papás, entonces la idea es que vamos como a la par un poco con los papás porque muchas veces tiramos un tema y los papás no tienen idea, entonces la idea es que lo puedan conversar y que sea un tema de conversación en la casa, eso es como el objetivo y darle un poquito también de herramientas a los papás para que conversen o sea, o lancen una palabra y puedan tener la comunicación porque suceden muchas veces como que te dejan que el colegio es el que tiene que educar en sexualidad y los papás como que dejan eso un poco en manos de otras personas” (informante 13).

Si bien hay establecimientos que plantean que no ha habido dificultades en relación al trabajo con apoderados/as, en los establecimientos 2, 9 y 12, encontramos que sí las ha habido, en relación con la baja participación en las actividades a las cuales se les convoca, y también a ciertas resistencias frente a algunos contenidos del programa, como se puede observar en la siguientes citas:

“el programa se reestructuró recién este año en Marzo, entonces la idea y los pasos a seguir era que en reuniones de apoderados se pudiera dar a conocer este nuevo plan y que era las actividades que se realizaban, pero generalmente y pasa en todo sentido, los apoderados participan muy poco, de hecho también hay muy pocos los que van a reuniones de apoderados, son muy pocos los que realmente se preocupan del ámbito académico de los chiquillos” (Informante 2).

“el tema de trabajar con los apoderados es un talón de Aquiles en el colegio, es algo que, bueno desde que yo llegue se han visto formas como de incorporar a toda la comunidad educativa en todas las actividades, si bien el colegio ehh es un colegio familiar, es un colegio que no sé, tiene como una trayectoria súper larga, pero ha costado implementar actividades donde la comunidad educativa, las familias se incorporen ehh y no solamente en esta temática sino que en todas” (Informante 9).

“están los talleres con los apoderados porque nuestro gran desafío, nuestro gran... porque trabajar con los alumnos no es complejo, trabajar con el apoderado, como te digo, con un concepto mucho más, sí, sí, es sumamente complejo (...). Hay apoderados que sí u otros que son demasiado conservadores y nos cuesta, esto es un trabajo de largo plazo, no es



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

una cosa que vayas cambiar una concepción tan arraigada en un año o dos años”
(Informante 12).

En suma, a nivel interno se integra, o al menos se intenta integrar, a toda la comunidad educativa en el programa de educación en sexualidad, afectividad y género, lo cual ha generado experiencias de trabajo exitosas:

“en algunos casos hemos logrado hacer incluso una plenaria donde vayan los representantes de los distintos estamentos, cuando corresponde la temática de sexualidad, afectividad y género, en reunión de apoderados se trabaja, en actividades con los estudiantes se trabaja, en el consejo de profesores, en el consejo general, se trabaja la misma dinámica y luego de eso se obtienen conclusiones que se publican, que se hacen diarios murales con lo que se obtiene como resultado” (Informante 3).

“En relación al tema eh va dirigido a la comunidad liceana, estudiantes, profesores, apoderados...” (Informante 11).

“la psicóloga, el equipo multidisciplinario diría yo, porque la asistente social tiene mucho que ver cuando hay situaciones de hogar que uno pide ayuda, el profesor que está a cargo de la convivencia escolar y asuntos estudiantiles (...), entonces cuando uno aborda alguna situación de orden, de orientación eh esto deriva a este equipo psicosocial, entonces súper apoyado, yo te digo que en ese sentido se trabaja súper bien” (Informante 4).

Cabe destacar igualmente, la existencia de protocolos de actuación al interior de los establecimientos, que definen cursos de acción en caso de que se detecten casos de acoso, abuso sexual o violencia machista, que implican la derivación a acompañamiento psicológico y/u orientación por parte de la trabajadora social, quien cuando se detecta que existe un delito, acompaña el proceso de realización de una denuncia en los Tribunales de Justicia:

“si necesito ayuda ¿a dónde recorro?, ese mecanismo es claro, es claro, si necesito a esta persona me va a ayudar, (...) y cómo me va a ayudar, por ejemplo, nosotros tenemos hartas denuncias porque abusaron de ellos sus abuelitos, sus tíos o sus... y los mandamos a tribunales” (Informante 12).

“el equipo de formación del cual nosotros somos parte, formación y convivencia escolar del liceo, dispone de un teléfono eh donde se eh los estudiantes comentan una situación del tipo que sea eh se les conecta inmediatamente con la asistente social, con psicólogo, con orientador, (...) hay un teléfono al que pueden acudir los estudiantes en caso de, cualquier tipo de situación por la que estén pasando, inclusive no se po, de ansiedad, de depresión, de cualquier tipo que sea y obviamente con mayor razón a los que tengan que ver con sexualidad, afectividad y género, es decir, violencia en el pololeo o problemas de



embarazo que lo estamos también atendiendo a partir del equipo de formación y convivencia del colegio pero hay todo un protocolo para ello” (Informante 11).

Por otra parte, como ya se ha mencionado, en el programa participan actores externos de diversa índole, que se integran como colaboradores en las acciones del programa, articulando redes de vinculación con la comunidad. Dentro de estos actores, el que se destaca por la realización de un trabajo más sistemático en conjunto con el establecimiento, son los centros de salud de las respectivas comunas, lo que da cuenta de que el programa, en la práctica, efectivamente responde a una iniciativa de carácter intersectorial, como se puede extraer de las siguientes citas:

“hay una psicóloga y un matrón que trabajan en el Cesfam (...), ellos participan hace muchos años de este espacio amigable para los estudiantes de la comuna y yo te digo que los, de toda la comuna, porque todos los estudiantes de los liceos van a este Cesfam ehh ellos tienen una hora determinada en que reciben la atención del matrón y de la psicóloga y que ehh una hora digamos prudente donde no se van a encontrar ni topar con muchas personas y este lugar es como especialmente para ellos, con ellos estamos siempre trabajando ehh estamos vinculados a ese programa” (Informante 11).

“tenemos una coordinación con un programa que se llama espacio amigable del Cesfam, que trabaja principalmente el ámbito de afectividad y sexualidad con los estudiantes desde séptimo hasta cuarto medio (...), entonces la matrona hace una ficha que se llama CLAP y ahí ella va detectando ehh en los estudiantes de la media principalmente y qué necesidades tienen y ella las aborda ehh a veces con consentimiento de los padres y otras veces no” (Informante 6).

“todos los años vienen del centro de salud (...), las enfermeras a entregar a los estudiantes ehh toda la prevención de enfermedades venéreas” (Informante 4).

“nosotros participamos de una agrupación ehh que se llama ehh ay, perdón, se me fue la palabra, pero se agrupan todos los colegios de las comunas asociados a un consultorio o centro de salud en particular ehh y ahí nos ofrecen por ejemplo, las matronas de los consultorios, nos ofrecen actividades en relación a la prevención. (...) Yo he trabajado en Hualpén acá en la octava región, en Talcahuano y ahora en Chiguayante, (...) los colegios están asociados a un consultorio, a un Cesfam, y existen estas agrupaciones donde se reúnen los colegios, generalmente todos los meses y los Cesfam correspondientes ofrecen este tipo de actividades preventivas” (Informante 9).

“en el mes de marzo, la DAS y sus profesionales que son una enfermera y una matrona, asisten al establecimiento, conversan con ellos acerca... o en la reunión de apoderados también se les plantea a los papás de que esta la posibilidad de que sus niños reciban una evaluación biopsicoemocional de parte de las profesionales de la DAS y ellos tiene que



autorizar que se haga y se conversa con esos estudiantes y después aquellos estudiantes que tienen alguna conducta de riesgo son convocados por las profesionales para una tutoría personalizada” (Informante 10).

“tenemos una coordinación permanente con los Cesfam y vamos viendo, por ejemplo, ehh si tenemos que hablar de las enfermedades de transmisión sexual, entonces pedimos un taller específicamente en esa área ehh de prevención del embarazo también, de las atenciones por ejemplo, de nuestras estudiantes que ya están teniendo vida activa sexual ehh también nosotros tenemos el tema de prevención del embarazo, ahí a través también del propio Cesfam, de hecho hace dos años atrás, el año pasado y el año ante ‘pasado tuvimos una enfermera permanente dentro del liceo, a través de esta, suerte de coordinación con el Cesfam y se pesquisaban los casos y muchas de las alumnas ehh se le coloco por ejemplo, el implanon ehh y muchas de las alumnas accedieron a ese beneficio justamente para prevenir el embarazo” (Informante 7).

“cuando son temas de sexualidad, específicamente, sí, sólo las matronas del Cesfam O’Higgins que es el que corresponde al liceo, que van a ayudarnos precisamente en temas de prevención de enfermedades de transmisión sexual, el tema del PAP, así como que las chiquillas se vayan a hacer chequeos porque igual muchas son flojitas en ese sentido, pasan muchas, muchísimas que tienen, no sé, hongos vaginales o cosas así, que lo dejan pasar porque no le toman importancia” (Informante 2).

Es así como existe una articulación a nivel comunal, en algunos casos con la Dirección de Administración de Salud (DAS) y más frecuentemente con los Centros de Salud Familiar (Cesfam), que a través del Programa Espacio Amigable, brindan asesoría y acompañamiento en salud sexual y reproductiva a estudiantes, por medio de la coordinación con los establecimientos educacionales, lo que se destaca como una gran fortaleza del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género.

De igual modo, se destaca el trabajo en red con las siguientes entidades:

a) Municipalidades: en un total de 6 establecimientos se registran menciones que aluden a que, ya sea a través del Departamento de Educación Municipal (DEM) o a través de departamentos municipales relacionados con la temática de sexualidad, afectividad y género, las Municipalidades colaboran con el desarrollo de actividades del programa, principalmente participando en ferias, brindando charlas y haciendo nexos con otras organizaciones para que brinden colaboración, como se observa a continuación:

“en el plan igual incluimos mayor vinculación con la comunidad (...), y el año pasado hicimos la primera feria de sexualidad, en donde, con el programa de la Muni, de



sexualidad y maternidad, se convocó a más de veinte organizaciones que trabajan el tema de sexualidad y género” (Informante 2).

“nosotros trabajamos con la encargada de diversidad sexual de la municipalidad (...), ella va a nuestro establecimiento (...), también nos entregan material” (Informante 8).

“[La participación de externos/as en actividades del programa, por ejemplo,] la trabajamos a través de la secretaria de la mujer (...), de la Municipalidad” (Informante 13).

“vienen externos, hacemos una feria donde les informan, viene el departamento de la mujer, de la municipalidad, también el departamento de jóvenes” (Informante 3).

“particularmente en los segundos medios se hace un ciclo de conversación en torno a eso [diversidad sexual], porque nosotros tenemos mucho contacto con el programa de la municipalidad que trabaja esa temática, entonces van a conversar con los chiquillos” (Informante 3).

“las actividades que realizamos hasta el año 2019 ehh dicen relación básicamente con ehh charlas, con realizar nexos con algunas instituciones para poder abordar la temática de violencia en el pololeo, por ejemplo, ehh el respeto por la mujer ehh y es así como hemos contactado a diversos organismos que se han acercado al establecimiento a entregarles información a los estudiantes porque como mencionaba anteriormente, aun cuando el profesor jefe o la orientadora, pueden hablar ehh algunas temáticas (...), los estudiantes prestan mayor credibilidad (...) a las personas que vienen de fuera, puntualmente el año pasado tuvimos apoyo (...) a través de la casa de la mujer ehh de la municipalidad” (Informante 10).

b) Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (Sernameg): en 4 establecimientos se hace mención a la articulación con Sernameg, entidad que brinda capacitación directamente a estudiantes y charlas, como se observa en las siguientes citas:

“el programa del Sernameg no lo implementamos nosotros, lo coordinamos, lo vemos en qué curso lo vamos a implementar, conversamos con el profe jefe para que esté de apoyo, pero lo implementan personas externas al colegio, en este caso, las monitoras del programa (...). Están los 4 cursos de tercero medio, son alrededor de 120 estudiantes más o menos que están participando del taller de monitores de prevención contra la violencia de género, con Sernameg (...). Sernameg por ejemplo, aparte de realizar este curso, nos ofrece hacer charlas que todavía no las comenzamos a implementar ehh con este material informativo de cada una de las temáticas que se abordan en el curso de monitores, entonces por ejemplo en educación media ehh cuando empecemos este ciclo 3 de aprendizaje vamos a hablar con los profesores jefe para elegir una temática y que este



como más relacionada con la necesidad del curso o vamos a hablar de diversidad sexual o de adultocentrismo o de estereotipos o de roles de género, entonces ahí el Sernameg nos está apoyando con harta información, con hartu material” (Informante 9).

“trabajamos con ellas [profesionales del programa el buen vivir de la sexualidad de Sernameg] durante 4 años más o menos, entonces el enfoque completo estaba dado a partir de las actividades que se coordinaban con ellas” (Informante 3).

“además con otras instituciones, porque el Sernameg también nos ha colaborado y por supuesto eso también ha sido bastante provechoso porque como no tenemos los recursos, estamos ahí trabajando con ellos (...), trabajamos todo lo que tiene que ver con el tema de género, también tocamos el tema de violencia en el pololeo” (Informante 7).

c) Estudiantes universitarios/as: en 4 establecimientos se registran menciones referidas al aporte que ha significado la participación de estudiantes universitarios/as en actividades del programa, particularmente de la Universidad San Sebastián, Universidad Andrés Bello, Universidad de Concepción y Universidad Católica de la Santísima Concepción, como se muestra a continuación:

“lo que yo destaco es la colaboración, el apoyo que nosotros tenemos de las redes externas, puntualmente quedé muy gratamente sorprendida con el apoyo que nos dieron los estudiantes de la universidad católica ehh un organismo que está en la universidad y que llegaron alumnas en práctica a pedir poder hacer esta intervención de una carrera de ingeniería comercial entonces en algún momento uno dice que podemos hacer con niños de ingeniera comercial, claro pero ellos tenían el nexo con este grupo de estudiantes de distintas carreras y particularmente de medicina en donde vieron una cátedra, fue magistral su exposición (...).probablemente por la diferencia de edad también los jóvenes tuvieron una mayor recepción de lo que los chicos le informaban y ehh, también el año pasado tuvimos la disposición de esos mismos jóvenes a ehh poder apoyarnos con los asistentes de la educación en un ciclo de tres charlas (...). El año pasado puntualmente hubo una alumna en práctica de sociología, ella nos apoyó también ehh con algunas actividades, con alumnos y con asistentes de la educación” (Informante 10).

“a veces estudiantes de psicología de las universidades, por ejemplo, Andrés Bello, van a hacer talleres sobre sexualidad, sobre género” (Informante 12).

“la carrera de enfermería de la Universidad de Concepción también ha hecho algunas actividades con nosotros” (Informante 3).

“se da el caso de algunos ex alumnos que están estudiando medicina que vienen y tienen talleres con nuestros estudiantes” (Informante 4).



d) Profesionales invitados/as: en 3 establecimientos se registran menciones a la invitación de profesionales externos/as para brindar charlas en torno a alguna temática relacionada con el programa. Esto surge de manera espontánea, a partir de la oportunidad de que un/a experto/a colabore:

“en años anteriores si contábamos con algún médico o alguna enfermera o una matrona, a veces los mismos papás decían "yo conozco una enfermera que podría hablarle de este tema a los chiquillos" (Informante 5).

“lo que nos ha resultado súper bien también es traer personas externas al colegio y que hagan talleres dentro de los consejos de curso (...), también vino el año pasado, que fue un éxito, el Rodrigo Jarpa, que él sale en la tele siempre y él le hizo un taller a los chiquillos y fue súper bueno porque fue clarito, conciso y con términos así que los chiquillos lo ven como un concepto distinto cuando ven a otra personas con un poco más de edad y que les habla claro y eso también fue un trabajo con los papás, entonces como la sexualidad no era algo malo, tabú o la edad sino que era como oye despierten y vean que esto está pasando y no lo quieren ver, así que eso fue interesante pero siempre estamos tratando de... bueno, Ricardo Capponi también estuvo en el colegio, ha venido varias veces” (Informante 13).

e) Entidades diversas: igualmente, se mencionan diversas entidades que colaboran con actividades de capacitación, charlas, o participación en ferias, dentro de las que destacan Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y Fundaciones que trabajan en relación con temáticas relacionadas con la sexualidad y la defensa de los derechos de las mujeres, así como también la Policía de Investigaciones (PDI). Entre estas entidades, las que se mencionan con mayor frecuencia, son: la ONG Todo Mejora, que centra su quehacer en el apoyo a adolescentes y jóvenes que viven experiencias de violencia basada en su orientación sexual, identidad o expresión de género; y la Fundación Antonia, cuyo foco es la erradicación de la violencia en contexto de relaciones informales de pareja. A continuación, se presentan algunas citas que dan cuenta de esta articulación:

“en la comuna ehh se hizo hace poquito un ciclo de charlas para los encargados del programa en sexualidad, afectividad y genero de cada colegio, se hizo un ciclo de charlas ehh a cargo del DEM, del colegio de profesores y de amnistía internacional y por lo tanto nos llamaron a todos los encargados a participar de este ciclo de charlas y estuvieron bastante buenas” (Informante 11).

“el año antepasado contamos con una especialista de una ONG, ella tenía una especialidad en la sexualidad en la pareja y trabajó muchos temas muy interesantes, que hasta a nosotros nos ayudó mucho (...). La [ONG] casa de la mujer para todo lo que es



violencia en el pololeo, violencia en la pareja, etc. y ellos nos entregan material más lo que nosotros podemos generar a partir del liceo” (Informante 8).

“hemos trabajado con otras organizaciones de acá de la octava región como también de otras regiones que vienen acá al colegio a hacer los cursos correspondientes, pero generalmente trabajamos a través de programas y otras actividades que son más sueltas, por ejemplo ehh siempre en básica, desde hace un par de años se trabaja con la empresa Nosotras ehh que va al colegio a las más chiquillitas, de quinto, sexto básico a hacer charlas de informativas acerca sobre los cambios del cuerpo, cuando se entra en la pubertad ehh no sé por ejemplo, también hay una fundación con la que se ha trabajado también en el colegio ehh el con el programa, hay un programa que se llama de una fundación que es El Lilén, que también trabaja temáticas de prevención y erradicación de las violencias en el contexto escolar y ahí ehh toca un poco la violencia de género, ehh la ONG Amaranta no sé si la conoces. Todo Mejora (...) ehh, algunas charlas ehh informativas relacionadas a la diversidad, con media específicamente, ehh el año pasado, por ejemplo, hicimos una feria de orientación vocacional donde invitamos a distintas instituciones y dentro de todas estas instituciones también estaba Todo Mejora y ellos entregaban también, bueno, conversaban con los estudiantes de forma directa, entregándole material informativo ehh con Todo Mejora, también, esa fundación se me había olvidado comentarte pero hemos estado trabajando más o menos del año 2018 con Todo Mejora” (Informante 9).

“trabajamos con la fundación de la señora Consuelo, de la Antonia, ya, que trabajamos el tema por ejemplo, de todo lo que tiene que ver con la prevención de violencia en el pololeo” (Informante 7).

“también de las universidades ehh o también de organismos por ejemplo, de fundaciones para la confianza hicimos nosotros un taller el año pasado” (Informante 13).

Es así como quienes son responsables de implementar el programa en los establecimientos, se encargan de conformar alianzas estratégicas con organismos externos, en primer lugar y más frecuentemente con organismos públicos a nivel comunal, así como también, en algunos casos, con otras entidades, que contribuyen al quehacer formativo a través del acompañamiento, la capacitación y el saber experto.

5.1.4. Mecanismos de diagnóstico, monitoreo y evaluación.

El primer lugar, no es exigencia que se realice un diagnóstico previo a la implementación del programa, por lo que solamente alrededor de la mitad de los establecimientos que forman parte del presente estudio, consideran una etapa diagnóstica, ya sea a través de mecanismos formales como



encuestas o grupos focales con estudiantes, o a través de mecanismos de carácter más informal como lluvia de ideas con estudiantes o consideración de datos relacionados que están en poder del establecimiento, como la cantidad de estudiantes embarazadas, como se observa en las citas:

“hicimos un cuestionario, una encuesta en realidad, se la aplicamos a todos los estudiantes del liceo ehh hicimos una muestra, un muestreo, 10 alumnos, 5 mujeres y hombres de cada curso y los llevamos a que lo hicieran a través de un formulario de Google ehh para que contestaran esta encuesta y bueno a partir de esos resultados es que hicimos todo lo demás respecto del programa” (Informante 11).

“eso lo hago con la dinámica de lluvia de ideas no por escrito, porque también se puede entrapar en otras cosas cuando lo haces por escrito en este tipo de... yo no los conozco, son primeros medios” (Informante 4).

“o vas preguntando qué necesitan y vamos tratando de ser un poco más... con los más grandes, no tanto con los más chiquititos, pero sí hemos ido implementando ya cada vez más el tema de evaluación, de ir preguntando a los chiquillos qué es lo que necesitan o que es lo que quieren, eso ha sido más participación de los chiquillos en ese programa de sexualidad (...). Cuestionarios, encuestas, de repente lluvias de ideas también ehh va como esos conceptos y también bueno si, en realidad son más preguntas, encuestas y cuestionarios, cortos, chiquititos para que después no se aburran” (Informante 13).

“Se trabajan con encuestas, pero también se puede hacer con focus group, pero en el plan está establecido por encuestas. (...) Por ejemplo, se eligen 10 alumnos por curso, internet a través de digital. [Se indaga en torno a] los conocimientos, por ejemplo, (...) conocimiento de anticonceptivos (...), es decir, ¿tú estarías dispuesto a usar un método anticonceptivo? esa es la consulta, ¿estás usando un método? ¿Cómo te haces responsable de tu educación sexual?” (Informante 12).

“mira nos guiamos solamente por la baja recepción que tuvimos con el programa anterior por el caso de número de alumnas embarazadas, el número de caso de alumnas que vivían en pareja o ya de la información que habíamos recibido de ellos, ese fue nuestro diagnóstico, no hicimos algo más específico, ahí te mentiría si te dijera algo” (Informante 8).

De esta forma, como la exigencia se refiere exclusivamente a la implementación del programa, sin establecer etapas necesarias de considerar, hay establecimientos que no consideran diagnóstico, centrando su quehacer en la ejecución de actividades. En el caso de las 3 estudiantes entrevistadas, reportan que no recuerdan haber participado de algún tipo de diagnóstico, e incluso en uno de los casos la situación es más crítica, ya que al momento de plantear inquietudes desde su rol de estudiantes, el establecimiento se negó a considerarlas. Esto se refleja en las citas a continuación:



“no, no se hizo diagnóstico, en realidad cuando yo hice el primero, el que yo implementé hace unos años atrás era todo el año, era una sesión por mes y así me lo pidieron, el jefe de UTP me lo pidió de la noche a la mañana, tienes que hacer un programa de sexualidad, implementarlo y hacer las sesiones y así salió” (Informante 6).

“no, una vez alguien, reclamamos porque alguien dijo que faltaban cosas en el programa no sé qué, pero no, nos dijeron, pero es que les enseñamos como lo justo y necesario, lo que tienen que saber como para no quedarse embarazadas, entonces era como eso nomas, como eso era lo que estaba enfocado mi colegio, y no les gusta hablar de otros temas” (Informante 16).

Esta última cita resulta especialmente preocupante, al develar que, dependiendo de los/as profesionales que estén a cargo del programa en el establecimiento, es posible incluso limitar el accionar del programa a contenidos exclusivamente ligados a la reproducción, contrariamente a los lineamientos establecidos desde el Ministerio de Educación, que apuntan a un abordaje de la sexualidad desde una perspectiva más integral (Ministerio de Educación, 2014).

En cuanto a los mecanismos de monitoreo y evaluación del programa, en el caso de los establecimientos que los incorporan, estos se centran esencialmente en el cumplimiento de actividades consideradas en el plan normativo y en el nivel de satisfacción de los/as destinatarios/as, así como también, se considera la tasa de embarazo. Además, es común que se abarquen aspectos del programa como parte de una evaluación de carácter más global, ya sea de varios programas o de un área que lo engloba (orientación, convivencia escolar, etc.). Igualmente, se menciona que la evaluación adquiere relevancia en la medida que el programa se financia con recursos de Subvención Escolar Preferencial (SEP), ya que en ese caso el reporte de resultados es obligatorio. Esto se extrae de las siguientes respuestas de directivos/as y docentes ante la pregunta por los mecanismos de evaluación:

“desde el punto de vista interno, si, en el colegio se hace ehh después de desarrollar el plan se hace, o sea, después de desarrollar cada actividad nosotros hacemos una evaluación ehh de hecho ehh cuando terminamos este ciclo de diálogos se hizo una, con el formulario de google hicimos nosotros una encuesta a las personas que participaron, es una encuesta de participación y al final del programa (...) tenemos que hacer una evaluación del proyecto y tenemos que presentarlo al consejo de profesores o al equipo de gestión. Después le aplicamos una encuesta también ehh para ver cuáles son los temas que más les gustaron, que fue lo que más les llamó la atención, que temas les habría gustado ver (...). No tenemos un catastro de si han disminuido las infecciones de transmisión sexual, tenemos si un catastro de las adolescentes embarazadas, por ejemplo, tenemos 17 aproximadamente entre padres adolescentes y alumnas embarazadas, es un numero bastante reducido en comparación con otros años” (Informante 11).



“ellos son llevados al laboratorio de computación y en la plataforma de la [Corporación Educacional] están los criterios de evaluación de estos programas, entonces ellos van diciendo, en tu liceo, por ejemplo, este es un criterio de evaluación, "en tu liceo se vive el respeto, como se vive, tú ves que los profesores no sé qué, esto", todos los valores van siendo evaluados y ellos van marcando porque tienen que reconocerlo en la práctica (...). No es prueba de contenidos, es una, que nosotros ni la vemos, porque esto viene de Santiago, entonces tiene un enfoque que me decía la jefe técnico, tienen un enfoque de lo práctico, por ejemplo, como son los programas de valores, te respetas, te respetan (...), entiendo que es así y yo no lo hago tampoco, a los estudiantes se les saca en un momento determinado que es al final del semestre y se lleva al curso al laboratorio y ahí está el estudiante con su nombre y evalúan” (Informante 4).

“nosotros hacemos encuestas ehh mas o menos yo creo que formal, o sea depende de la actividad de... más que conocimiento, si te gusta la actividad o vas preguntando que necesitan” (Informante 13).

“dentro de nuestro Plan de Mejoramiento Educativo están los planes normativos, por lo que también hay un seguimiento y hay una evaluación del PME (...). Nosotros tenemos la unidad de informática que ellos son los que estructuran un poco lo que es el PME junto con la unidad de gestión, con gestión en recursos humanos, gestión pedagógica, entonces entre todos vamos como haciendo el seguimiento del desarrollo de cada uno de los planes de cada equipo ehh pero como nosotros tenemos SEP del PME asociado ehh es obligatorio que nosotros tengamos un seguimiento ehh lo hacemos cada cierto tiempo en cada fase, según cada fase del PME y vamos viendo los avances y los logros de cada uno de los programas entonces en ese sentido el colegio esta como súper estructurado, ahí hay una dinámica y cultura de ir evaluando los efectos que tiene la implementación de las actividades (...), porque el colegio evalúa harto cuantitativamente entonces nosotros tenemos que cada acción, tenemos que aplicar algunos criterios para ver el nivel de implementación y así lo vamos evaluando que eso es lo que también nos piden del PME, trabajamos de manera interna con una pauta de evaluación muy parecida a la pauta que tiene el plan de mejoramiento educativo, con los niveles de implementación en porcentaje, así lo vamos evaluando” (Informante 9).

“tenemos nosotros implementado aquí que cada una de las intervenciones tenga un feedback a los estudiantes, cuando son clases presenciales a través de una pequeña encuesta de satisfacción de que es lo que vieron” (Informante 1).

“el mismo plan de sexualidad tiene en sí el nivel del impacto, encuestas, ver participación, decir... no es tan solo ver la hoja de asistencia sino ver qué nivel de participación ha tenido el apoderado, por ejemplo, si se hicieron charlas o si se hicieron actividades en la encuesta



debe saber si el alumno aprendió o no aprendió, o que le falta por aprender y características meta cognitivas” (Informante 12).

“nosotros tenemos que dar cuenta de qué acciones o cuántas acciones del plan se han realizado con los estudiantes, esa es la manera en que el ministerio controla y la superintendencia de educación eventualmente también tiene un control respecto de este plan y de otros (...), básicamente a través del cumplimiento de actividades pero también un buen indicador y que está en la memoria o en la cuenta anual que da el director es, por ejemplo, la cantidad de embarazos en el establecimiento, la cantidad de estudiantes que son padres ehh la deserción escolar, entre otros indicadores” (Informante 10).

En el caso del establecimiento 2, donde el programa se imparte a través de la asignatura de Desarrollo Personal, las actividades del programa se evalúan con el sistema de calificación formal:

“sí, no es el que a mí me gustaría, pero sí (ríe) eeeemm, en estos momentos las asignatura se evalúa con nota, yo saco notas a través de rúbricas o pautas de cotejo de las actividades que hago, porque es bien difícil evaluar para mí temas como... no es lo mismo evaluar historia que esto, porque es todo subjetivo y es el sentir de la alumna (...), entonces como que la evaluación va a algo meramente formal, por ejemplo, si les pido hacer una autobiografía o algo así, va más allá en si entregas el trabajo, lo formal del trabajo... pero el contenido lo veo más en si es que le puso esfuerzo en realmente hacer lo que yo le estaba solicitando, por ejemplo, realmente hizo la autobiografía y expresó sobre sí misma (...), entonces realmente ahí se va calificando menos, porque esa es la estrategia para las escalas, y esas notas van lamentablemente (ríe) a la asignatura de lenguaje, pero no influyen el promedio final sino va como una nota más del semestre.... Y eso con el único fin de que las chiquillas le tomen un poquito más de ganas al ramo, porque lamentablemente si a las chiquillas no se les obliga, como que no hacen las actividades, como que ese es el enfoque que se piensa de ellas, así que me veo en la obligación de hacer evaluaciones, pero igual me he dado cuenta que si tú haces actividades que realmente le interesen, como que igual las van a hacer” (Informante 2).

De igual forma, hay establecimientos que reconocen que no cuentan con un modelo de monitoreo y evaluación del programa, algunos de los cuales lo visualizan como un desafío:

“mira, la verdad es que hemos estado... en ese sentido no hemos sido muy atinados la verdad, hemos sido, yo diría, bastante más lentos, a nivel de convivencia sí hacemos ehh algunas evaluaciones (...). En ese sentido estamos más débiles, lo hacemos con algunas acciones, generalmente quien nos colabora ahí son justamente las organizaciones externas porque ellos tienen que llevar una evaluación y bueno, generalmente eso nosotros también la usamos, las utilizamos para hacer nuestras propias evaluaciones, generalmente con el



equipo nos sentamos a evaluar y ver cuáles fueron los aciertos, que nos faltó o ehh o como... o si el lenguaje era claro, bueno una de las preguntas típicas que hacemos en las evaluaciones, si el lenguaje que se utilizó fue el apropiado, digamos, más que la cosa técnica, como también ellos entienden ehh y como razonan y como internalizan los contenidos, entonces en eso sí nos hemos preocupado por lo menos desde convivencia escolar pero ha sido desde convivencia no desde el liceo y ahí creo que nos falta, eso yo creo que es una falencia” (Informante 7).

“Nosotros trabajamos con ellos, hacemos, por ejemplo, durante el semestre que ellos en una cajita den su opinión de cómo se han trabajado los temas y que temas nos falta por tratar, que ellos nos cuenten que nos falta, o sea, lo positivo y lo negativo, entonces ahí aparecen temas de que al profesor no le gusta trabajar de esto, que al profesor le cuesta responder o que el profesor simplemente no da respuesta a las preguntas y ahí es donde hacemos una evaluación con los colegas (...) pero solamente con ese sistema, no hemos tenido uno más formal” (Informante 8).

“no, una forma de evaluar así como se debe evaluar, no” (Informante 6).

En definitiva, el monitoreo, en los establecimientos que lo incorporan, está referido fundamentalmente al cumplimiento de acciones y consideración del indicador referido a la tasa de embarazo adolescente. En cuanto a la evaluación, salvo excepciones, los establecimientos que tienen incorporada esta dimensión en el programa, cuentan con mecanismos de evaluación de actividades e instancias de retroalimentación por parte de estudiantes, algunas de carácter más formal que otras, pero que por lo general no están insertos en un sistema de monitoreo y evaluación que defina variables y establezca criterios en base a los cuales se obtenga información sobre la efectividad del programa, en atención a las características del proceso de intervención y sus resultados. Además, existen algunos establecimientos que no tienen incorporada la dimensión de monitoreo y evaluación en el programa, y su accionar se enfoca únicamente en el cumplimiento de acciones, sin contar con información acerca de su efectividad.

Respecto del rol ministerial en el proceso de monitoreo y evaluación del programa, lo reportado por los distintos establecimientos resulta disímil, dado que, por una parte, hay directivos y docentes que dan cuenta de la realización de un proceso de fiscalización ministerial que considera la evaluación y seguimiento de los planes normativos, entre los cuales se considera el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, y, por otra parte, hay quienes reportan que el ministerio solo se limita a entregar los lineamientos del programa y posteriormente sitúa la responsabilidad de la ejecución en los establecimientos, sin establecer ningún tipo de apoyo, seguimiento o evaluación de las acciones comprometidas.



En los establecimientos en que ha habido un rol ministerial activo, este se caracteriza por la realización de visitas de fiscalización a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, que, como se expuso en el marco referencial, está conformado por el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, e incorpora un conjunto de instrumentos y medidas para promover la mejora continua en las instituciones educativas. En este contexto, una de las herramientas utilizadas son los Estándares Indicativos de Desempeño, que establecen un marco de referencia para la evaluación de los procesos de los establecimientos educacionales, y que, como se expuso, explicitan la tasa de embarazo adolescente como un indicador al cual el establecimiento debe hacer seguimiento para evaluar el impacto del plan de formación en sexualidad (Ministerio de Educación, 2014). En estas visitas ministeriales se evalúan los planes normativos que son financiados con recursos SEP, en un proceso que se ve fortalecido en la medida que la evaluación sea una dimensión que se releva en la cultura organizacional del establecimiento, siendo inherente a esta:

“como se trabaja en base a PME que es el Plan de Mejoramiento Educativo, hay programas que tenemos que tenerlos si o si, como tú lo señalabas al comienzo, tenemos que tener un programa de sexualidad, un programa de convivencia, un programa de inclusión, todo eso está en el papel que se debe llevar a la práctica (...) todo es fiscalizado por el ministerio, por eso te digo, eso tenemos que verlo porque es fiscalizado y además nosotros lo hacemos porque lo hemos hecho siempre y es bueno para nuestros estudiantes, todo lo que sea bueno ara nuestros estudiantes, fiscalizado o no, lo hacemos pero cuando vienen ellos, ellos supervisan y piden programa, incluso van y revisan los libros de clase ehh donde está el registro tanto de contenido de asignatura como... porque nosotros por ejemplo, en libro de clases colocamos un apartado para la parte de orientación y ahí va el programa de sexualidad, de orientación vocacional entonces ehh eso es revisado y eso se hace en todos los colegios” (Informante 4).

“el ministerio ehh otorga las bases, o sea, otorga las orientaciones técnicas para el plan normativo, (...) las orientaciones técnicas para la creación de los planes de cada colegio po, lo mínimo que hay que considerar para el tema de los indicadores de logro, cómo se debe evaluar cada plan, cómo se puede hacer el seguimiento, cómo se puede hacer la fase diagnostica, todas esas herramientas las otorga el ministerio en cada uno de sus planes ehh nosotros por ejemplo ehh funcionamos con SEP y dentro de nuestro Plan de Mejoramiento Educativo están los planes normativos, por lo que también hay un seguimiento y hay una evaluación del PME y a nivel como de fiscalización externa está el Ministerio, obviamente también supervisando el desarrollo de estas actividades po, de hecho cuando se hace una fiscalización general ehh se hace una revisión de todos estos documentos obligatorios que debe tener cada colegio y dentro de estos documentos



obligatorios también está el plan normativo de afectividad, sexualidad y género po, así como están todos los otros planes normativos. (...) Hacemos la creación de los planes normativos ehh y dentro de esto, internamente hay algunas exigencias, el ministerio lo que pide es tener una pauta de evaluación de las actividades, dentro de las orientaciones técnicas se hacen algunas sugerencias pero todo se puede adecuar según la realidad de cada establecimiento educativo y nosotros de manera interna generamos el plan normativo con su fundamentación y tenemos ehh algunos indicadores de seguimiento y medios de verificación y eso es lo que se evalúa con la respectiva carta Gantt y la planificación correspondiente, ehh aparte de eso el colegio tiene una pauta de evaluación del plan, de todos los planes, se le asigna a cada equipo un plan normativo y los equipos a final de año evalúan a través de esta pauta el plan correspondiente ehh, en relación a la estructura, si tiene, no sé por ejemplo, los objetivos, el diagnóstico, las metas, la calendarización de las acciones, los recursos ehh las indicaciones que permiten el seguimiento, la evidencias que hay, el nivel de cumplimiento de la acción, la justificación ehh cuál es el resultado de la aplicación del indicador” (Informante 9).

“mira, lo que pasa es que ellos vienen cada cierto tiempo a hacer revisión y obviamente nosotros tenemos que tener ahí toda la evidencia, por ejemplo, si estamos dando una charla ehh o si hemos dado un taller de transmisión sexual y eso aparece obviamente en el plan ehh nosotros tenemos que tener todas las evidencias y ¿qué tenemos? las listas de firma, la planificación del taller, tenemos la evaluación que generalmente lo hacemos después con las chiquillas ehh, tenemos el informe por ejemplo, (...) que entrega los principales pormenores del taller y ese tipo de evidencias tú lo tienes que presentar, fotografías no aceptan pero también sacamos ehh si las chiquillas trabajan no se po, terminan trabajando en papelógrafos, generalmente lo tratamos de hacer harto, ya, que trabajen en grupo ehh que se yo, también tenemos que tener ahí la evidencia po, decir que ahí están los papelógrafos, ahí está todo el material ehh y por lo tanto esa es la supervisión que se hace. [El Ministerio evalúa en el marco de la fiscalización] de todo el Plan de Convivencia Escolar, (...) todo lo que yo puse en el plan tiene que tener todas las aristas que te mencionaba, tiene que haber acciones para cada uno de ellos y cuando tu evalúas eso ehh se supone que, suponte tu que me vayan a fiscalizar en el mes de noviembre, donde ha pasado todo el año y yo puse que en marzo íbamos a ver esto, en abril íbamos a ver esto otro, en mayo íbamos a ver esto otro, que te fijas que no son una ni dos acciones sino que son 3 o 4 dependiendo, porque además también tenemos formación ciudadana, entonces ehh ellos lo que te ven son las evidencias” (Informante 7).

“al finalizar el año, directamente el ministerio de educación no, pero si nosotros tenemos que dar cuenta de que acciones o cuántas acciones del plan se han realizado con los estudiantes, esa es la manera en que el ministerio controla y la Superintendencia de



Educación eventualmente también tiene un control respecto de este plan y de otros (...), ehh básicamente a través del cumplimiento de actividades” (Informante 10).

“lo que hace, a través de la Superintendencia de Educación, pero tienen otro ámbito, o la Agencia de Calidad, pero están en otro ámbito, están concentrados en ranquear a la unidad educativa más que en ayudarle y colaborarle por ejemplo, en cómo desarrollar planes y programas o transversalizar en el curriculum ehh los elementos de afectividad, sexualidad y genero con recursos asociados, con profesionales acorde” (Informante 1).

Una experiencia opuesta han tenido otros establecimientos, que mencionan que el Ministerio se ha limitado solo a dar directrices del programa, y posteriormente no establece ningún tipo de mecanismo de monitoreo y evaluación, no habiendo realizado nunca una visita al establecimiento en la que se evalúe particularmente el Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, o bien, haciendo oídos sordos frente a los requerimientos planteados en el marco de una visita:

“nosotros como colegio le hemos dado toda la importancia que merece al tema, no sé si el ministerio, no sé, porque el ministerio tu sabes que propone cosas, el asume me imagino yo que ehh ellos asumen que se hacen en los colegios” (Informante 11).

“no, nunca hemos tenido una evaluación del ministerio, nada (...), el Mineduc jamás ha venido a preguntarnos si tenemos algo siquiera o a revisar o a monitorear, nada” (Informante 6).

“[el rol que el ministerio de educación juega en el programa], sinceramente, es nulo, dan las directrices pero nada más, te envían la información, uno tiene que buscarla por internet pero mira, nosotros llevamos nuestro programa, se lo mostramos a la supervisora de Mineduc y nos dijo, no, eso véanlo ustedes, no tengo nada que hacer ahí ehh le planteamos cuando tuvimos la evaluación SEP que ahí revisan los programas anexos que tenemos y le planteamos que nosotros requeríamos, por ejemplo, un perfeccionamiento en este tema para los colegas, para todos nosotros y no fue aceptado porque era muy alto el valor del perfeccionamiento entonces el Mineduc como te digo, te da las directrices pero hay cero apoyo a los establecimientos, te apoya mucho más el ministerio de salud, en este caso los Cesfam, los hospitales, ahí tu cuentas con más apoyo de ellos que del ministerio de educación” (Informante 8).

“no hay ninguna... ningún supervisor (...). Nosotros estamos en nivel alto, por consecuencia, tenemos bastante independencia entonces no hay ningún monitoreo del ministerio hacia nuestro trabajo, hacia otras escuelas sí, harto” (Informante 12).



“Entrevistadora: *¿el ministerio establece algún mecanismo de fiscalización o de evaluación de las acciones que ustedes hacen en el marco del plan de sexualidad, afectividad y género?*”

Informante 13: *ehh no*”.

“Entrevistadora: *el ministerio de educación ¿de qué manera fiscaliza, evalúa el programa, las acciones específicas de sexualidad, afectividad y generó?*”

Informante 3: *de ninguna manera, no lo hace*”

*Kirkpatrick agregar.

5.2 El programa desde la visión de las estudiantes.

Las tres estudiantes entrevistadas tienen una opinión crítica de la educación sexual recibida en sus respectivos establecimientos (14, 15 y 16), ya que consideran que la perspectiva desde la cual se imparte se limita al ámbito reproductivo, dejando fuera los otros aspectos relevantes de la sexualidad y la afectividad, tales como el autoconocimiento y aceptación del cuerpo, y el desarrollo de competencias para construir relaciones respetuosas y saludables. Además, creen que el enfoque de los contenidos es conservador y no considera la realidad que viven los y las estudiantes, lo que se refleja en aspectos como la promoción de la abstinencia sexual como el único método anticonceptivo efectivo, la heteronormatividad, la escasa reflexión crítica y el hecho de que el enfoque de género no sea de carácter transversal. Esto se observa en las siguientes citas:

“creo que tampoco es que me queje porque al final son cosas básicas que deberíamos saber, pero siento que quizás debiese ser más completo porque como yo digo, no todos somos heterosexuales y en el liceo ya muchas personas saben lo que les gusta y lo que no, y no tener como un espacio donde hablar de eso, donde aprender a protegerse como que puede ser súper, yo diría que ¿peligroso? Como, no tener esos conocimientos, porque al final como que no sé, entiendo que lo de los embarazos y las enfermedades son cosas igual súper importantes, pero creo que hay temas como el consentimiento y también el saber cuidarse, que son cosas que en realidad como que son necesarias porque al final, nos enseñan que hay más métodos aparte del condón pero nadie nos dice por ejemplo que las pastillas son súper dañinas y que pueden no sé, tener muchos efectos, y nadie dice nada de esos temas de esos temas, como que son medio tabú” (Informante 16).

“yo creo que fue súper mala [la educación sexual recibida], o sea, paupérrima, todo lo que nos entregó el liceo ehh no pasaba en otras generaciones, pero mi generación fue la que salió con más embarazos ehh no deseados (ríe), entonces yo creo que eso muestra que algo estuvo mal, como que no solamente que mis compañeras ehh eran sueltas o que se



creían grandes, no, yo creo que aunque se suponga que tenemos como la información a la mano, que el internet está al lado ehh, siguen habiendo como muchas cosas que ignoramos po y cosas que deberían ayudarnos a saber o no sé, que nos digan desde el colegio "ahhh eso se lo tienen que enseñar en la casa..." ehh también son como sesgos muy grandes que tiene sobre todo la religión católica” (Informante 14).

“yo siento que en el tema de educación sexual, aparte de hablar como sexualidad como a la hora de tener relaciones, también creo que otros espectros de que creo que no se habla mucho, como el respeto y todo eso, pero no sólo el respeto como a la hora de, si no el respeto con las personas, porque siento que no se habla mucho de que no sé po, que todos los cuerpos son distintos, por ejemplo, yo hasta hace súper poco me enteré que las formas, no sé, formas del cuerpo son todas distintas, y uno como que en realidad no sabe eso y deberían como igual yo creo que hablarse esos temas, también hablar de que, no sé, de la identidad género, que es un tema que no se hablaba y que en verdad en mi colegio jamás lo hablaron y cuando lo hablaban era muy como que, sentí que era como, no lo hablaban bien, como que no lo explicaban, entonces siento que al final como que dentro de la sexualidad hay muchos espectros que igual se pueden tocar en esos temas, porque al final, son cosas importantes y la edad en la que estamos viendo esas cosas entonces creo que igual es como necesario que en algunas partes se hable de eso, porque no en todas las casas van a hablar” (Informante 16).

“creo que falta ese enfoque en la afectividad, en el respeto mutuo, en los consejos para las relaciones de pareja, porque actualmente noto que hay mucha gente metida en relaciones tóxicas y eso tiene que ver con la forma en la que se les educó a las personas y que es muy difícil de cambiar si no se transmite a través de la educación, por otro lado también encuentro que, al menos en mi colegio, deberían tener claro, o sea, como realmente como tener un momento en el que se aplique lo que es la educación sexual y no como, esporádicamente o como, una charla que hacen en octavo y que nunca la vuelven a hacer” (Informante 15).

Es posible extraer de las citas, que hay aspectos de la educación sexual que, desde los establecimientos, se espera que sean abordados en los hogares de los, cuestión que en la práctica no sucede y tiene consecuencias negativas en las experiencias de los y las estudiantes, ya que finalmente nadie se hace cargo de brindar esa formación, y se producen embarazos no deseados en adolescentes, o violencia en el contexto de relaciones de pareja. Además, se menciona igualmente que las actividades son esporádicas, lo que resulta insuficiente para enfrentar la complejidad de la problemática que se aborda desde el programa.

A lo anterior, en el establecimiento 14, se suma un caso de acoso sexual y cibernético contra estudiantes por parte de los/as mismos/as docentes del establecimiento que contaron con el



respaldo por parte de la institución; y casos de lesbofobia también institucionalizada, lo que resulta grave e inaceptable, ya que no solamente se está omitiendo la entrega de información relacionada con la sexualidad y afectividad desde un enfoque integral, sino que, desde el establecimiento, se legitima el acoso sexual a menores de edad y la discriminación de estudiantes lesbianas, violentando directamente a estudiantes y contribuyendo a perpetuar las desigualdades basadas en el sexo y la Heterosexualidad Obligatoria (Rich, 1996):

“en cuarto medio también hubo un caso con un profesor que termino renunciando porque según él era todo falso y también era uno como (...) también nos costó mucho para que nos creyeran, las alumnas, las profesoras ehh... a mí me ehh (...), lo que pasa es que el profe manipulaba como a ciertas compañeras y ya les había hecho como años anteriores con otras y al último como que terminaban teniendo relaciones amorosas o sexo afectiva, no sé, todas eran diferentes (...) pero ehh, como que ninguna compañera nunca se atrevió a hablar del mientras estaba dentro de la institución, porque él era muy querido por la administración del colegio, como la junta directiva, entonces siempre le iban a creer a él, aparte nunca había mostrado como algo raro o no sé y como que cada vez se iban acumulando más casos y más casos hasta el momento en que... porque no sé, mi curso era como súper loco, siempre llegaban como todos lo cahuines y todo nos pasaba, entonces nosotras tuvimos que ir a dar como entre comillas, una declaración a cierta psicóloga, con la directora, yo estuve amenaza con demandas de parte de él y otra chica más ehh intentaron funarlo, también me amenazó con demandarme a mí porque lo intentaron funar ehh tuve como persecución de las profes por redes sociales, como que revisaban mis redes sociales y se las mandaban a la directora como, le sacaban pantallazos, grababan como videos si subía un video y eso fue como todo el final de cuarto medio.” (Informante 14).

“la institución siempre tapó muchas cosas, como, hubo una persecución también súper grande en los primeros años que yo estuve ahí, de compañeras que eran pareja ehh no sé, las sacaban del closet a la fuerza, quedaba la escoba, las echaban y todo siempre por debajo, como que tampoco se hablaba en clases de la diversidad que existe” (informante 14).

Desde la perspectiva de las estudiantes, el rol de los/as docentes que imparten actividades en el marco del programa es clave, ya que en su experiencia, ha habido docentes que marcan la diferencia, impartiendo educación sexual integral desde un enfoque de derechos, contrariamente a los lineamientos institucionales, lo que es para ellas, de todas maneras insuficiente, en tanto la calidad de la educación sexual recibida depende del criterio y conocimientos de cada docente y no está garantizado el que la totalidad de los/as estudiantes accedan a una educación sexual de carácter más integral:



“tuve como la fortuna en cuarto de tener un profe que no nos enseñara como desde el lado católico ehh la afectividad, pero sé que en otros años no paso lo mismo po, porque ese profe era nuevo, llevaba como dos años y él solamente en cuarto medio hacia afectividad, entonces ehh, ahí él nos habló como de diferentes orientaciones, también como de la diferenciación entre la orientación, la identidad y muchas otras cosas que están como en el espectro de la sexualidad, pero yo sé que muchas no tuvieron esa suerte, que antes no era lo mismo, que fue como por la llegada de nuevos profes que entre comillas son como jóvenes o que tienen otras experiencias de vida” (Informante 14).

“si bien no tuve educación sexual desde muy pequeña y no muy buena en realidad, no algo impactante para mí, al menos en tercero medio sí quedé con algo que me marcó y que habla muy bien de esa profesora y habla un poco mal de los sistemas educativos” (Informante 15).

Igualmente, las estudiantes manifiestan la necesidad de que mejore la calidad de la educación sexual, y de hecho, las informantes 14 y 15 participan en una agrupación nacional de estudiantes de educación secundaria que busca justamente avanzar hacia una Educación Sexual Integral, denominada Red de Estudiantes ESLEI (Educación Sexual Laica e Integral). Esta colectividad centra su quehacer en actividades educativas, tanto internas de la organización, como dirigidas a otros/as/es estudiantes, y ha significado una experiencia enriquecedora de aprendizaje bajo una metodología de aprendizaje entre pares generada autónomamente por estudiantes, con el apoyo de la Organización “Amnistía Internacional”, como se puede observar en las citas:

Informante 14:

“Informante 14: yo llegué a ESLEI el primer año de enseñanza media y eso fue como no sé, un plus en mi vida adolescente, o sea, sigue siendo todavía (...), ehh el poder hablar como de sexualidad con mis pares o poder tener más información y poder entregarles esa información a mis compañeras, porque las clases de sexualidad eran como dadas por mí y otras compañera que también estaba en ESLEI (...), o sea, solamente dentro de mi curso porque yo igual intenté como varias veces así como, podemos venir a dar un taller de parte ESLEI... y era como ya, pero quienes las van a acompañar... ehh y era como, somos todes menores de edad, somos como pares y decían no, pero es que quien los respalda y en ese momento teníamos que nombrar a amnistía po pero la oficina de amnistía está en Santiago po entonces no van a viajar cada vez que tengamos que dar un taller y sobre todo si es pa un colegio católico que en verdad no quiere darnos el espacio po.

Entrevistadora: *claro, cuéntame ahí un poquito de... tú nombras a ESLEI ¿Qué significa la sigla y en que consiste esa organización?*



Informante 14: *ESLEI es educación sexual laica e integral ehh, nos formamos en el 2016 y desde ahí como que nuestros objetivos han ido cambiando cada vez más po, como que en un principio era ya que la educación sea integral hasta llegar ahora que la educación sexual integral sea ley po, como que estamos en una campaña de finales del 2018 ehh, fue lanzada el año pasado la campaña así como a nivel país, que fue en Santiago, nos faltó solamente lanzarlo acá en Conce ehh, por todo el estallido social y esas cosas, fue como semanas antes y ehh ha sido como investigar entre nosotres, recopilar experiencias (...), estamos en cinco regiones con colectivos diferentes ehh, ha sido como contar las experiencias que ha tenido cada una en su establecimiento, en su región, porque el territorio igual cambia mucho, como que en Atacama no puede pasar lo mismo que pasa acá en Conce o lo mismo que en Maule, no pasa lo mismo que en Magallanes igual las experiencias entre Santiago - Maule - Conce se repiten un poco más pero igual hay ciertas variantes (...). Lo hacemos todo como de manera didáctica, también ESLEI está planeando ehh, como bajar el rango etario de educación sexual que entregamos como entre nosotres que igual todo esto lleva como años planeándose, como que lo que nos sirvió a nosotres que fue el taller uno, vemos si lo replicamos o si cambiamos ciertas cosas, por ejemplo, siempre hay una actividad súper densa, como que a nadie le gusta y es que tiene que ver con el marco legal en Chile que habla como de todos los derechos que tenemos, los derechos sexuales y reproductivos ehh qué entidades pueden ayudarnos al momento de tener como, no sé, una vulneración a nuestros derechos y ehh es súper densa po entonces como ir modificando esas cosas con el paso del tiempo ehh también ir preparándonos como para hablar con autoridades para que el cambio sea como de parte de los jóvenes po ehh la idea principal del proyecto era empoderar a los jóvenes en sus derechos sexuales y reproductivos para hacerlos valer.*

Fue muy raro porque aparte el ambiente fue totalmente diferente ehh siempre ha sido como muy diferente ehh estar con personas que hacen, que están como en lo mismo ehh, la confianza que se genera inmediatamente es como súper bacán, no sé, como que también cuando tenemos que trabajar el ambiente es como súper grato, no sé, conversar, hablar de nuestras experiencias, tampoco como que no nos juzgamos entre nosotres, entonces es como un ambiente ehh, bacán pa un adolescente, diría yo, que esta como recién empezando a conocerse o experimentando cosas diferentes po

Entrevistadora: *¿cualquiera puede entrar o hay algún tipo de requisito para ingresar y participar activamente de la organización?*

Informante 14: *o sea el requisito es como ser parte de una jornada de integración o de un taller I que es como para que todes estemos en el mismo nivel, como que todes sepamos lo mismo, como el marco legal ehh conozcan ciertas actividades que se tienen que conocer*



para replicar los talleres o conozcan los objetivos de ESLEI o qué hacemos aparte de comer helados y pizza (ríe). Ehh, entonces ese es como el único requisito y ahora teníamos planeado hacer una jornada de integración, a principio de año en abril creo, si no me equivoco, pero se tuvo que posponer por todo lo que está pasando po, como que las personas que estaban inscritas decidieron esperar a que esto se pueda hacer presencial, porque igual, no se ehh como hablando muy bien de ESLEI es como el único colectivo que es como muy familiar, como que es totalmente diferente como a hablar como por computador, a vernos, porque cada vez que ya tenemos una reunión, estamos haciendo como muchas cosas a la vez y de repente así como que alguien tiene hambre y ya, vamos a comprar algo pa comer y nos distraemos como por 2 horas o estamos conversando de algo totalmente serio y alguien tira una talla y tenemos como un descanso más de media hora, como que podemos unir el trabajo con la diversión, es como muy genial el ambiente, siempre.

Entrevistadora: *mencionas que tienen algunos talleres y todo, como quien dice un proyecto educativo dentro de ESLEI y ahí ¿Qué contenidos ustedes consideran?*

Informante 14: *ehh lo que pasa es que también tenemos como un cuaderno activista por así decirlo, lo voy a buscar pa mostrártelo.*

(Busca cuaderno)

Informante 14: *que es este, no sé si se ve...*

Entrevistadora: *sí, abortando los mitos de la sexualidad dice...*

Informante 14: *y acá hay como una guía de todas las actividades que teníamos hasta ese momento ehh también están como todas las personas que participaban en ese momento, que es como tres generaciones atrás ehh no sé, por ejemplo, acá abrí una página que dice abordar las emociones, confidencialidad ehh no sé, en los talleres también como que se da el espacio para contar como muchos dolores que tenemos o que otras personas tienen, entonces es como muy importante estar preparade para ciertas acciones, entonces, por ejemplo, tenemos que ehh prepararnos a nosotres mismos primero para poder brindar un taller po, como que no es llegar y hacerlo, por eso te dije que es como necesario la jornada de integración o el taller I y en el taller I se ve como lo más básico que es el marco legal ehh la diferenciación como de identidad, orientación sexual, sexo biológico y expresión de genero ehh también se hablan como de los roles de género, eso lo hacen con una actividad que se llama enchula tu Barbie, donde se le inventa como una historia a la Barbie, donde ya no es como la Barbie perfecta sino una persona común y corriente ehh en un caso una persona hizo una Barbie como sin piernas, otra persona le sacó el pelo y la Barbie era pelá (ríe)".*



Informante 15:

“Informante 15: *Bueno yo, encontré, a través de Instagram, encontré a ESLEI y me llamó la atención porque no cachaba que habían así como organizaciones de estudiantes en Concepción que tuvieran como un enfoque en la educación sexual. Y como encuentro que en mi colegio me habían enseñado cosas que quizás en otros colegios no enseñaban y no sólo en el ámbito de educación, sino que también como de, a nivel de comunicación, de argumentación, todo eso influye, bueno, influyó en mi decisión de entrar al colectivo porque dije, en realidad yo puedo hacer mucho más para la educación sexual y para mis pares, en general, si es que me informo, y ESLEI fue una buena idea para mí, para aprender más de lo que ya sabía; de hecho, ahí he aprendido bastantes conceptos y también se me abrió un poco más el mundo porque conocí a gente que no era de mi colegio y conocí distintas realidades, entonces, eeeee, creo que fue, eeee, una iniciativa propia que tuve porque sentí que era necesario encontrar a gente con las mismas inquietudes que yo, acerca de la educación y sobre todo, de la sexualidad.*

Entrevistadora: *Claro,(...) y ahí, a nivel concreto ¿Qué hacen ustedes? Porque tú me hablabas que tenían talleres... ¿qué contenidos trabajan?*

Informante 15: *Bueno sí, cuando no había pandemia hacíamos talleres con gente de colegio, a partir de séptimo básico hasta cuarto medio, supongo, y en los talleres se les enseñaba de los derechos sexuales y reproductivos y hacíamos también como, como la explicación de qué son las orientaciones, las orientaciones sexuales, la identidad de género, la expresión de género, eee, también intentamos, de alguna forma, quitar o no usar tanto las etiquetas, como decir que cada quien debe auto-descubrirse y que es súper importante eso, eeeem, y los talleres más que nada apuntaban a eso. También a través de Instagram se puede hacer mucho en ese sentido, hace poco hicimos un video de, respondiendo preguntas que hacían las personas que iban a los talleres, que las dejaban en un buzón y nunca habíamos tenido tiempo de ver esas preguntas, entonces, eeem, hicimos el video con las respuestas y habían preguntas como, cuáles son los métodos anticonceptivos, o habían preguntas que parecían ser hechas por niños muy pequeños y en realidad quedamos como, al menos yo siento que fue satisfactorio poder responder todas esas preguntas porque cuando se hace un video y se sube a cualquier red social, llega a bastante gente y ayuda a informar mucho, entonces son hartas las cosas que te hacen en ESLEI y lo mejor es como la conexión que hemos logrado entre todas las personas que participamos del colectivo porque nos sentimos que podemos integrarnos, nos sentimos parte de algo”.*

Lo manifestado por estudiantes, da cuenta de lo efectiva que resulta la metodología de aprendizaje entre pares en programas de educación sexual, ya que ambas expresan entusiasmo, motivación e



interés por continuar trabajando en la agrupación ESLEI, destacando sus fortalezas, entre las que se encuentra el aprendizaje obtenido, el vínculo de confianza, comprensión y apoyo mutuo entre quienes participan y el sentido de pertenencia hacia la organización, al estar constituida por pares. Esto resulta coherente con la investigación de Saeteros et al. (2016), sobre la efectividad de una estrategia de educación sexual dirigida a universitarios/as ecuatorianos/as de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH), denominada “Sexualidad segura en tus manos”, la cual se elaboró e implementó con la participación de estudiantes pares, basándose en conocimientos científicos e incorporando la perspectiva de género transversalmente, obteniendo excelentes resultados. No obstante, es posible advertir, a partir del discurso de la informante 14, que el adultocentrismo presente en el establecimiento 14, impide que directivos/as y docentes sean capaces de valorar el aporte que significa una iniciativa como esta, en tiempos donde la metodología par está en boga, ya que al ser solicitada la autorización para realizar un taller a los distintos cursos, hubo resistencia y cuestionamiento solo por el hecho de ser impartido por menores de edad, y finalmente la Informante 14 pudo impartir el taller solo dentro de su curso y sabiendo que no contaba con apoyo y validación por parte del establecimiento.

Esta resistencia a abrir espacios de educación sexual a solicitud de las/os estudiantes se repite también en el establecimiento 15, donde la estudiante entrevistada solicitó autorización para asistir junto a compañeros y compañeras a talleres de ESLEI fuera del establecimiento, en compañía de un docente responsable, la cual le fue denegada en virtud de “no perder clases”, como se muestra en la cita:

“Intentamos hacer, eee, bueno, ESLEI no tiene que ver con el colegio, pero sí que intentamos hacer una charla o invitar gente de mi colegio a la charla y pasó que una de las autoridades del colegio dijo que no y no se pudo. Como que me autorizaron a mí a ir a dar la charla pero en realidad como que no me servía mucho eso porque la idea es que alguien, al menos cinco personas de algún curso del colegio fueran a nuestros talleres y hicieran esas actividades pero, pero no sé por qué las autoridades del colegio dijeron no, no se pueden perder clases, así que, chao (ríe)” (Informante 15).

Es posible extraer de las citas, que desde los establecimientos, en estos casos, hay una visión estructurada de lo que significa la educación y el aprendizaje, que deja de lado el hecho de que la motivación intrínseca es un factor fundamental para el desarrollo de habilidades y aprendizajes significativos, lo que finalmente trae como consecuencia la prohibición de participar en espacios formativos en torno a la educación sexual, que el mismo establecimiento debe impartir por Ley. Esta dificultad para escuchar y dar respuesta a las inquietudes estudiantiles, en el caso del establecimiento 14, se repitió ante la iniciativa estudiantil de realizar una actividad para promover el respeto hacia las mujeres y la diversidad sexual, que fue autorizada con restricciones y solo



gracias a que un docente intercedió directamente con la Directora y la religiosa encargada, como se presenta a continuación:

“Informante 14: cuando se empezó a hablar fue por parte del alumnado po, como que nosotres pedimos así como fue... justo fue para el mayo feminista que hubo un paro de un día, entonces nosotras no podíamos irnos a paro porque no nos dejaban, así como que no había ninguna posibilidad y nos dieron como un espacio de 10- 15 minutos pa dar como unas... hablamos un poco y... pero solamente fue en la enseñanza media... y después justo fue en junio ese paro, creo que fue el 19 si no me equivoco y llevaron una bandera gigante LGBTIQ+ pero también todo fue como ehh por nosotres po, como que fue auto gestionado, solamente fue como el permiso.

Entrevistadora: y como acoge esa solicitud, porque ahí el establecimiento ve que desde parte de las estudiantes había un interés particular en tratar temas asociados a la diversidad sexual... ¿Qué respuesta dio el liceo ahí?

Informante 14: es que primero nos dijeron que no, habíamos pedido como media hora de un recreo y nos dijeron no, después dijimos ya pero podemos alargar un recreo 5 minutos, tampoco ehh y después tuvimos que pedirle a un profe, que creo que era profe asesor en ese momento y el profe hablo con la directora y hablo con ehh la religiosa como encargada del establecimiento y ahí estuvieron como conversando harto rato y dijeron que si pero que teníamos como de 10 a 15 minutos y no podíamos pasarnos de eso pero esa fue como la única acción en ese año y el año siguiente tampoco hubo nada”

Este tipo de iniciativas estudiantiles, han puesto en tensión las normas implícitas que tradicionalmente han operado al interior de los establecimientos y que finalmente son parte de la cultura institucional. Poco a poco, en un proceso liderado por las nuevas generaciones estudiantiles, se han logrado avances que apuntan al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, como se puede apreciar en lo reportado por la Orientadora del establecimiento 9:

“a mí me sorprendió que este año el colegio permitiera que el grupo de estudiantes mujeres de educación media ehh se pudiera generar como un espacio para que ellas pudieran hacer su intervención el día de la mujer y así también generar un espacio conversatorio sobre la violencia de género posterior a esta intervención, entonces vamos paso a paso en estas temáticas, en algunas instituciones es difícil abordar algunas temáticas relacionadas a lo que ehh, el embarazo, el aborto ehh hablar sobre los métodos anticonceptivos así de forma tan como abierta, ahí hay que ir paso a paso, con algunas dinámicas de los colegios que tienen una cultura un poco más tradicional” (Informante 9).

Por último, en cuanto al aporte que significó para las estudiantes el programa, las informantes 14 y 15 plantean que no tienen nada que destacar, más allá de haber generado la inquietud para iniciar



una búsqueda autónoma, siendo agentes activas de su propia educación sexual. Mientras que la informante 16 destaca el haber aprendido sobre cómo prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual: *“quizás más como de protección que otra cosa, como que si me preguntan, yo aprendí harto sobre cómo prevenir los embarazos y las enfermedades, eso es como lo que más aprendí en el colegio”*.

5.3 Nudos críticos

Capacitación docente, Diversidad sexual, falta de tiempo, casos críticos,

5.3.1 Capacitación docente.

Uno de los principales nudos críticos del programa, señalado como una dificultad para una implementación óptima tanto por directivas/os, docentes y estudiantes entrevistadas/os, refiere a la necesidad de perfeccionamiento docente en torno a educación en sexualidad, afectividad y género, ya que las instancias de este tipo consideradas son escasas e incluso nulas en algunos casos, a pesar de que no exista certeza de que en cada establecimiento haya profesionales con ese tipo de formación, que de hecho ha sido señalada en Chile como una falencia de la formación inicial docente (Carretero y Nolasco, 2019), y constatada también en la presente investigación como un impedimento en la tarea de impartir educación sexual, para un grupo de docentes que conserva ignorancia y prejuicios en torno a esta temática, que incluso es vista como un tabú, como se muestra a continuación:

“Pequeñas, es decir, capacitaciones más que son charlas las que han tenido, pero ehh una capacitación formal no han tenido porque lamentablemente las ATE tienden a vender el curso completo y no el tema parcial, que en este caso es el trabajo de ser monitor en sexualidad con estudiantes. (...) [Considero una debilidad] el tema de capacitación con profesores, porque trabajar el tema de la sexualidad, que cuando un alumno te dice sabe que yo estoy ... no tengo o me siento por atraído por un hombre o por una mujer y tengo que intervenir de tal manera en que no sienta el alumno un juicio sobre su conducta, no requiere, requiere perdón, de una persona que este capacitada para dar esa orientación en ese momento, entonces se necesita sí o sí y yo creo que debería ser uno, un área formativa de las áreas iniciales de educación y en los que no, un curso ya un poco más sistemático, mucho más que un curso de una semana” (Informante 12).

“del liceo solamente hay una persona que sí tiene una capacitación en género, que precisamente es Daniela, la que es directora ahora; ella tiene un magíster respecto a temas de sexualidad, pero es la única. Y ella no ejerce como profesora, entonces si bien, ella puede participar en la creación del plan, tampoco es la que lo implementa, entonces como que igual desde el liceo podría haber alguna capacitación, como para que cualquier profe que le tocara implementarlo estuviera capacitado, pero por ejemplo, en estos momentos si



tocara implementarlo, no sé cómo se haría. Quizás se recurriría simplemente a las bases de orientación respecto a temas de sexualidad, pero no hay capacitación” (Informante 2).

“en este nuevo sistema ehh, la capacitación en el liceo yo entiendo, la hemos recibido solo dos personas, que es la orientadora el año pasado y en algún momento anterior un profesor que lo tomo de manera voluntaria” (Informante 10).

“con respecto a los colegas, ahí nos cuesta, hay colegas que no quieren trabajar el tema de la sexualidad entonces especialmente, yo te diría que se da en los más adultos y en los más jóvenes también, hay muchos jóvenes que no quieren tocar el tema y que dicen no, los chiquillos se ríen o me hacen preguntas tontas, yo les digo, no, no hay ninguna pregunta tonta, no me dicen pero es que yo sé que saben la respuesta pero están esperando a que yo se las dé y yo no se las voy a dar, entonces ahí hemos tenido que organizarnos y trabajar algunas veces, la encargada de convivencia, la jefa de UTP y yo, reemplazar al colega que le corresponde trabajar y no quiere, eso se da mucho” (Informante 8).

Aun existiendo algunas instancias de capacitación, generalmente impartidas por quienes lideran el programa al interior de los establecimientos, hay resistencia por parte de un grupo de docentes, lo que refuerza la importancia de incorporar formación en sexualidad, afectividad y género como asignatura troncal en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía:

“los profesores, a pesar de que se capacitan, a varios les cuesta y a veces son reacios a querer hacerlo pero como nosotros andamos cateteando encima, ya, oye, te atrasaste, oye quiero que avances... eso cuesta un poco y cuando yo me reúno con los orientadores de otros colegios ehh siempre compartimos eso que a veces terminamos los orientadores haciendo cosas de profesores porque ellos no se atreven en temáticas bien puntuales, no en todas las cosas pero es una debilidad que le cuesta, ahora los profesores, ni siquiera los profesores jóvenes ah, les cuesta también a los profesores jóvenes, es un tema que los complica” (Informante 5).

“en eso estamos cortos ehh se supone que había que trabajar con los profes igual, lo presentamos el programa para que lo validaran los profesores y como te digo ahí como de repente hubieron algunos que se sorprendían y hubo que explicarles y que se yo y tratar de convencerlos de que esto es la realidad (...). Yo creo que tenemos que hacernos cargo nosotros como liceo, es el tema de cómo ser un monitor en el tema de afectividad, sexualidad y género, porque nuestros profesores, así como nuestros apoderados tienen una concepción ética y religiosa clara porque son adultos, por consecuencia, para ellos algo que es distinto, por ejemplo, el tema del género, hablar desde la perspectiva de género les complica, les complica y no logran ese diálogo fluido que quisiéramos nosotros que lograrán” (Informante 12).



“Entrevistadora: *¿ha habido alguna otra instancia de capacitación? ya sea de todos los docentes o de cualquier actor del establecimiento.*

Informante 8: *mira de actores del establecimiento sí, pero de todos los docentes, no, nosotros hemos ido a cursos de capacitación, algunos profesores jefe, también cuando ha venido la encargada de diversidad sexual o cuando vino esta niña de la ONG, ahí también los profesores tuvimos capacitación pero no todos se suman, somos 40 y llegan 30, siempre hay un grupo que se resta*

Entrevistadora: *Ya. Que es este grupo que tiene un poco más de resistencia al programa...*

Informante 8: *exacto*

V: *¿y no es obligatorio participar?*

Informante 8: *mira, se ha hecho en GPT, que ahí es obligación participar pero ellos no opinan nada, o están en otra o simplemente se retiran, llegan, firman y luego se retiran”.*

De esta forma, al momento de implementar esta política pública, con lineamientos que incorporan el enfoque de género y la inclusión, el Ministerio de Educación no consideró que la cultura escolar de muchos establecimientos sería un obstáculo, que requiere como mínimo, que la capacitación docente esté incorporada como uno de los pilares del programa, como se expresa en las siguientes citas:

“*en términos generales, el problema que tiene la implementación de estos planes nuevos es el no considerar a los profes, la condición etaria de los profesores, eso te lo digo en el sentido de que, de lo que cuesta pa que nosotros cambiemos nuestro enfoque, nosotros no teníamos un enfoque de género, no nos formaron con enfoque de género, de hecho por eso éramos un colegio que no era mixto y venir y cambiar esa mentalidad, por ejemplo, de pensar en las señoritas, que nosotros formábamos señoritas, que formábamos ehh tenían ciertas normas de conducta definida por la sociedad ehh que no tienen que ver con el respeto, con la tolerancia, sino que más bien son estereotipos ehh, eso es algo que no se consideró al momento de entregar esta nueva manera de mirar la educación en sexualidad” (Informante 3).*

“*La justificación de la jefa de UTP fue que si yo empezaba a entregar preservativos y yo en realidad quería entregar condones femeninos porque la mayoría son mujeres, eem, no me lo permitió porque eso significaría para ella, incentivar que las chiquillas tengan sexo” (informante 2).*

Sumado a lo anterior, hay directivos/as y docentes que a quienes les falta una guía para poder actualizarse en relación con las temáticas que se deben tratar en el marco del programa, en torno a



las cuales sienten confusión, lo que se puede dificultarse más aun para quienes tienen una formación conservadora y/o pertenecen a un grupo etario más avanzado:

“bueno ehh como debilidad era el que no hemos abordado la temática ehh de manera bien efectiva respecto de ehh la diferencia de ehh, es lo que yo mencionaba, porque uno busca en internet y yo encuentro un día 15 clasificaciones por ehh algún gusto respecto de la sexualidad, busco el otro día y tengo 30 y yo estoy buscando y conociendo entonces siento que para los profesores de aula, profesores jefe ehh es aún más complejo y también eventualmente pudiera ser un tema más complejo de abordar dependiendo de la religión o de la formación personal del docente, somos personas, hacemos varios que tenemos más de 50 años de edad por lo tanto fuimos formados bajo otras concepciones que tenemos claro que tenemos que dejarlas de lado porque tenemos que pensar en el bien mayor que son los estudiantes y como llegar con la información ehh pero si yo veo que hay algunas colegas a las que les cuesta un poquito hablar abiertamente de la masturbación, por ejemplo ... y de, bueno, sesgos que pudiera haber” (Informante 10).

“tratamos de que los colegas reciban también la información a pesar que ehh bueno ehh, tenemos de todo tipo de edades po, o sea, tú sabes po, tenemos una generación súper joven de docentes como también tenemos algunos que ya están a punto de jubilar así que donde tenemos los mayores tabú son justamente en la gente que está a punto de jubilar” (Informante 7).

Esta complejidad referida a la falta de capacitación, es también advertida por una de las estudiantes entrevistadas, que relata una situación donde ella desde su rol de estudiante está a la vanguardia en contenidos que deberían ser dominados por el docente, quien incurre en reiteradas faltas de respeto hacia sus estudiantes producto de su machismo:

“debería haber como una capacitación para profesores y , eeem, y lo otro es que, dentro de las cosas que se enseñan, siempre tener un poquito de enfoque de género porque siempre pasa que, hay profesores que dicen cosas ofensivas y eso no es normal, o sea, no debería pasar, comentarios machistas, yo varias veces le hice frente a un profesor que decía cosas así, de la nada, y no sé por qué, creo que lo sigue haciendo. Yo le dije: “profesor, esto, lo que usted dice afecta mucho a mis compañeras y a mi igual” pero claro, es algo súper complicado, sobre todo si el profesor o profesora ya tiene cierta edad” (Informante 15).

5.3.2 Inclusión de la diversidad sexual y de la sexualidad de las mujeres.



Como ya se ha expuesto, la educación sexual impartida en los establecimientos refuerza la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996) y la intimidad heterosexual (Glick y Fiske, 1998). Esto, en primero lugar, porque desde los establecimientos el énfasis está en el aspecto reproductivo, donde los contenidos que más se abordan son los relacionados con prevención del embarazo y de ETS e ITS. En este contexto, se tiende a omitir la entrega de información específica dirigida a población perteneciente a la diversidad sexual (lesbianas, gays, bisexuales, trans), desde una lógica que asume que la totalidad de estudiantes son heterosexuales, salvo excepciones muy particulares, que corresponden a casos que presentan algún tipo de complejidad, generalmente asociada a la discriminación en su núcleo familiar, que generalmente es abordada de manera individual. Esto se puede observar a través de las siguientes citas:

“Entrevistadora: ¿En algún momento ehh, consideran ustedes la entrega de información específica para estudiantes que pertenecen a la diversidad sexual: estudiantes gay, lesbianas, bisexuales, trans...?”

Informante 1: mira, nosotros no hemos detectado estudiantes que tengan una definición sexual distinta y respetable no hemos detectado, nadie se ha expresado en esa lógica, en esa idea de vivir la vida como la sienten ehh por lo tanto no tengo par decirte acaso hemos tenido algún tipo de problema en ese sentido, en el sentido de que esa persona se ve acorralada o asediada por una visión generalista de que las relaciones entre parejas de amor tiene que ser entre sexos distintos, para nada, aquí nosotros si tuviéramos esa situación entraríamos inmediatamente a generar una intervención en función del respeto hacia esa persona absoluta”

“Entrevistadora: ¿se considera en algún momento la entrega de información específica para estudiantes lesbianas, gays, bisexuales o trans?”

Informante 5: es que nosotros no hacemos diferencias en eso”

“Entrevistadora: ¿Consideran la entrega de información específica para estudiantes lesbianas, gay, bisexuales o trans? o ¿De qué manera se incluye a las y los estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual en las estrategias del programa?”

Informante 12: A ver, eso se ve de forma más particular, aunque sí se ve el tema de identidad de forma general, ojo, porque la identidad sexual se ve y se ... porque hay alumnos que son lesbianas, hay alumnos que son gay y hay alumnos que tú tienes que entender el impacto enorme que ejerce una familia evangélica en la comuna de Coronel, tremendamente evangélica, (...) hay una desventaja en el sentido que cuando (...) el apoderado sabe que están viendo el tema de la sexualidad o de la homosexualidad le da un infarto, más cuando hay una concepción religiosa, te contara la cantidad de pastores



que hay en mi colegio que son apoderados, entonces sí se ve en forma individual, como de alumnos que están explorando y hay intervención del psicólogo, no para cambiar, sino que para que asuma su sexualidad y como guiarlos para que enfrenten ehh el complejo familiar que tienen, el complejo ambiente familiar”

“a ver, mira, nosotros, como es un tema a ver, para nosotros no era tema dentro del liceo porque no nos ocurría, sin embargo, tuvimos hace dos años atrás nuestra primera experiencia que fue con un par de alumnas y claro eso nos movió el piso a todas porque definitivamente nosotros no lo teníamos incorporado porque como no lo habíamos vivido, a pesar de que habían indicaciones que nos oficiaban que si teníamos que trabajar el área” (Informante 7).

Si bien hay también establecimientos que han realizado actividades puntuales en torno a la diversidad sexual, generalmente en el contexto de ferias en que participan organizaciones externas que trabajan la temática, o charlas – talleres de este tipo de organizaciones, resulta crítico que desde los establecimientos se actúe de manera reactiva, esperando que haya casos conocidos de estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual para incorporar información específica para la población LGTB+. Si el programa se implementase de acuerdo a los lineamientos ministeriales, de partida no se asumiría que la totalidad de estudiantes responden a una orientación heterosexual, y se incorporaría transversalmente a la diversidad sexual en todos los contenidos del programa, es decir, por ejemplo, al momento de tratar prevención de ETS, así como se le enseña a la totalidad de estudiantes a poner un condón, incluidas las estudiantes lesbianas que jamás lo van a necesitar, debería enseñarse a la totalidad de estudiantes cuáles son las formas en que las lesbianas y gays pueden prevenir el contagio de ETS, de acuerdo a las prácticas sexuales específicas de esa población. Esto es criticado por las estudiantes entrevistadas, quienes se dan cuenta de la exclusión de la población LGTB+ en las acciones del programa, como se muestra a continuación:

“esa siempre fue mi queja en el colegio y jamás me pescaron, yo siempre dije que se enfocaban mucho como en las relaciones heterosexuales y que al final a las personas de otra sexualidad igual les puede dar una enfermedad, igual pueden tener embarazos, cosas así pero jamás los inflaron, en mi colegio no eran mucho de hablar esos temas (...). Alguna vez alguien preguntó como, si habían métodos para las niñas que estaban con niñas, y la profe como que no cachaba, entonces como que siento que a mí me sirve, pero a otras personas, con otras identidades, que le gustan más las niñas, niños que le gustan los niños, como que no cachan una, como que jamás se les habló a ellos entonces siento que no todos estamos como tan preparados” (informante 16).

“Informante 14: ehh yo me acuerdo que les pregunte como ehh porque la educación sexual entregada en acá siempre es heteronormada, otra compañera también le dijo así como y cómo tienen sexo las lesbianas, que fueron preguntas que las leyeron pero no se



respondieron po, como que se respondió los métodos anticonceptivos ehh y creo que nada mas.

Entrevistadora: *y las demás las dejaban pasar sin dar respuesta, así como diciendo...*

Informante 14: *si, fue como, ya no queda tiempo, tenemos que finalizar, tienen que irse a clases”*

Por otra parte, se continúa reforzando la idea androcentrista de que una relación sexual es sinónimo de coito, omitiendo información asociada a las diversas maneras en que se puede obtener placer sexual y que no incluyen necesariamente la penetración. Esto no sería así si la sexualidad femenina y el placer de las mujeres se relevaran en el programa, ya que en ese caso, se otorgaría énfasis al hecho de que las mujeres no requieren penetración para sentir placer ni para alcanzar orgasmos, fomentando el conocimiento acerca del cuerpo de las mujeres, históricamente silenciado y oculto bajo la figura del hombre como sujeto universal en la cultura occidental (Puleo, 2005). En ese sentido, se observa que a las estudiantes se les enseña a relacionarse con el propio cuerpo en función del deseo masculino, lo que resulta limitante para ellas, reforzando una concepción patriarcal de la sexualidad, que contribuye a la apropiación del cuerpo de las mujeres como colectivo, por parte de los hombres como colectivo (Puleo, 2005; Curiel y Falquet, 2005; Falquet, 2005).

Si bien ha habido avances en materia de inclusión de la diversidad sexual, la iniciativa de los establecimientos de implementar medidas relacionadas con el respeto hacia la diversidad sexual, ha tendido a ser más bien reactiva, a partir de casos de discriminación a estudiantes que pertenecen a este colectivo, como se muestra a continuación:

“se aceptan las identidades trans, con nombre social en la lista, al momento de licenciarse... igual fue como un trabajo súper largo pa compas del colegio que tuvieron que pasar cosas como súper feas, los echaban, pero al final se logró, como que aceptan otras identidades” (Informante 14).

“pasó porque esas charlas nos las hicieron porque una persona en mi curso estaba siendo víctima de homofobia, entonces al menos en ese sentido, el colegio tomó una iniciativa pero no fue muy útil porque igual siguió pasando, además que como no era como en una clase, así como, no sé, un consejo de curso, sino que era una hora extra que ponían en la semana, que era como de orientación; se hablaba de distintos temas y siempre era como la última hora del día, entonces, tampoco, yo creo que varios de mis compañeros debieron odiar ese momento, entonces como que seguramente tampoco prestaban atención, porque no era como, era como una especie de solución parche para algo que tampoco se solucionó (...). Tampoco siento que el colegio lo haya hecho porque se les ocurrió, sino porque se sintieron obligados porque no podían aceptar que hubiera un caso de bullying o de lo que



fuera, dentro del colegio porque daña la imagen del colegio pu, si eso es algo que suele pasar (...), siento que fue un poco tarde porque esos problemas venían desde antes, desde chicos, desde los problemas de convivencia, de no aceptación de las otras personas” (Informante 15).

“nosotros tenemos un alumno trans hace dos años que se supo y tuvimos que elaborar un protocolo para obviamente respetar su diversidad y su opción, sobre todo con el tema del baño y su vestimenta porque él es una niña y su opción es ser hombre” (Informante 6).

“yo me atrevería a decir que fuimos uno de los pioneros en Concepción en el tratamiento y la aceptación de los estudiantes transgénero, nosotros tuvimos el año... (...) el 2014, 2015, por ahí, llegó la primera estudiante transmasculina (...). Los más impactados fuimos los adultos (...), fuimos los primeros que recibimos así como el golpe así de ver esa realidad en vivo y en directo no a partir de la literatura o de las pantallas ehh, y eso entonces hizo que todo el equipo docente que lo iba a recibir, que llegaba a segundo medio, (...) tuviera que empezar a generar conversaciones, en ese tiempo nosotros éramos de dependencia municipal así que el DAEM de Concepción también se involucró, porque para ellos también era primera vez que venía, estábamos viviendo esta situación, (...) y eso nos hizo evaluar también el cómo nos enfrentábamos con los estudiantes y nos dimos cuenta que la mejor manera de enfrentar esta situación con los estudiantes es dejándolos solos, o sea, no solos en el sentido de arréglensela que puedan sino que más bien sean ellos los que vayan generando las instancias para incorporar esa temática, o sea, con este estudiante conversamos y él nos dijo como se sentía más cómodo haciéndolo, entonces fuimos acompañándolo en el proceso de inserción, no hubo tampoco un revuelo a nivel de estudiantes ni a nivel de apoderados ni nada de eso porque para nosotros fue un estudiante mas no más po (...) ehh que el fuera contándole a sus compañeros (...), él venía de ser obligado a ser una niña en todos los otros colegios que había vivido. (...) De hecho él cuándo llego nunca me dijo su, no lo planteó así, sino que él planteó que tenía algunas diferencias ehh, con las cosas que tienen que hacer normalmente las mujeres, por ejemplo, él me dijo "yo no uso falda" o sea, él no se presentó como varón, se presentó como niña y su mama también, a pesar de que, esa es la anécdota que yo cuento siempre de mí, que yo vi a una mama con una guagua y un niño y me hablaban de una niña entonces cuando él me dice, el niño me dice "yo no uso falda" ahí pa mi fue como "¡oh!, tú eres ella" de quien me hablaban po”. (Informante 3).

En definitiva, ha habido ciertos avances en materia de inclusión de la diversidad sexual en los establecimiento y poco a poco se ha incorporado también a través de acciones propias del programa, pero el enfoque desde el cual se plantea la educación sexual no incorpora transversalmente a la diversidad sexual ni a las mujeres en su particularidad.



5.3.3 Actividades esporádicas que impiden una intervención sistemática.

Por último, se observa que, en la práctica, aunque los establecimientos tengan la voluntad de impartir educación sexual de calidad para sus estudiantes, tienen la dificultad de que, además de las exigencias propias del currículum escolar, deben implementar una gran cantidad de iniciativas y programas de intervención, lo que impide otorgar la relevancia que amerita un programa como este y una mayor frecuencia de las acciones implementadas:

“es que hay muchos programas... por ejemplo, hay que cumplir también con Senda, con las clases de orientación que es lo que más se aborda durante todo el año (...) también viene sexualidad y afectividad, hay un módulo que también lo aborda pero yo siempre he pensado que el programa de sexualidad debe comprarse pero bueno los recursos no están o los directores no optan por eso” (informante 6).

“no te da pa más tampoco, con la dinámica del colegio, no te da para más sesiones pa profundizar en general” (Informante 13).

“yo creo que básicamente el que no se le otorga mayor relevancia al plan de sexualidad, afectividad y género no va en decir no, no hablemos de sexualidad, no hablemos de afectividad, sino que tiene que ver precisamente con lo que tu mencionabas y que dice relación con la gran cantidad de cosas que hay que hacer en un establecimiento y que de pronto vienen y ya hay que hacer esto, hablemos de estas cosas y hay que hacerlo, hay días, entonces siempre se está utilizando el horario de consejo de curso y consejo de orientación para estas actividades ehh que van surgiendo y que llegan al establecimiento que pueden ser emanadas del ministerio de educación o que pueden ser enviadas desde el municipio” (Informante 10).

“las veces que se hablaba de sexualidad eran como contadas, tampoco era como no sé, durante todo un año vamos a hablar de sexualidad, no, porque durante ese año está el mes de María, está el mes de Mater ehh, no sé, están las salidas solidarias y otras cosas que son muchos más importantes que nuestro desarrollo personal, entonces ehh eran muy pocas veces las que yo me acuerdo que hayamos hablado dentro del colegio así como por iniciativa del colegio, de sexualidad” (Informante 14).

Esta dificultad podría ser abordada a través de la integración de los contenidos del programa desde la transversalidad educativa, lo que lógicamente requeriría de inversión de recursos en capacitación, especialmente de los y las docentes.



VI. Conclusiones

En primer lugar, la mayoría de los establecimientos no implementa el programa a través de las alternativas de Asistencia Técnica Educativa (ATE) que el Ministerio de Educación puso a disposición, ya que según los hallazgos, por un lado, estos programas no siempre se adecuan a las necesidades de los contextos educativos propios de cada establecimiento, y, por otro lado, mantener la implementación a través de ATE requiere destinar constantemente financiamiento, con un costo elevado para los establecimientos.

Inicialmente, cuando el Ministerio de Educación comenzó a exigir la implementación del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, hubo algunos establecimientos que trabajaron con ATE, específicamente con el programa “Curso de Educación Sexual Integral (CESI)” del Centro de Educación Sexual Integral Dr. Ricardo Capponi, el “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad PAS” del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián, y el “Programa “TEEN Star” de la Pontificia Universidad Católica (PUC). En la experiencia de los establecimientos consultados, del Programa CESI se destaca la incorporación de contenidos atingentes a las necesidades de los y las estudiantes en materia de educación sexual, desde un enfoque centrado en el cuidado de la salud y el bienestar del estudiantado, con énfasis en aspectos relacionados con la afectividad. Se destaca además, la excelente calidad del material, con la única crítica de que algunos materiales de apoyo, sobretodo videos, son demasiado extensos, lo que requiere de tiempo excesivo para la revisión previa del material y para la implementación de las actividades, resultando contraproducente en términos didácticos.

El Programa PAS, de acuerdo con la experiencia de los establecimientos que lo implementaron, no incorpora enfoque de género ni enfoque de derechos, priorizando la entrega de contenidos desde una mirada conservadora, que otorga prioridad al disciplinamiento de los cuerpos y la sexualidad de acuerdo con los valores católicos, por sobre sobre el acceso por parte de niños, niñas y adolescentes a una educación sexual integral que les proporcione información oportuna, basada en evidencia empírica y libre de prejuicios, en coherencia con los principios rectores de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña. Esto generó inconvenientes al momento de la implementación, ya que implicó realizar actividades que carecían de sentido para las comunidades educativas, y por ende, no tuvieron una recepción positiva por parte del estudiantado, generando además, contradicciones en los y las docentes al momento de tener que facilitarlas. Contrariamente a lo que se espera, acrecentó la distancia entre docentes y estudiantes, ya que los y las estudiantes con una vida sexual activa dejaron de considerar a sus docentes como un apoyo a quien recurrir para recibir orientación en temas relacionados con la sexualidad y afectividad, en un contexto en que, de acuerdo con lo transmitido en las actividades, se esperaba que el estudiantado practique la



abstinencia sexual como método anticonceptivo. Por este motivo, hubo establecimientos que tomaron la decisión de no continuar con el Programa PAS.

En el caso del PAS, se infiere el propósito de disciplinar las conductas sexuales de los y las adolescentes de acuerdo con la moral católica, pero en un contexto en que varios de ellos y ellas ya han transgredido esos límites por medio de su propia experiencia y, además, a los y las docentes, como portavoces de ese discurso, tampoco les hace sentido, el efecto es el contrario. Tal como plantea Foucault (2008), el proceso de disciplinamiento de los cuerpos opera a través de discursos con foco en lo productivo y no es lo represivo.

En la actualidad, la mayoría de los establecimientos cuenta con programas de elaboración propia, generalmente insertos en los planes normativos exigidos por el Ministerio de Educación, cuyos gastos asociados, en el caso de establecimientos municipales y particulares subvencionados, son financiados en gran medida con recursos de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

En cuanto a los contenidos y acciones que en la práctica se abordan, predomina el énfasis en torno a la prevención de embarazo no deseado a través del uso de métodos anticonceptivos y la prevención de contagio de infecciones y enfermedades de transmisión sexual, así como también, se abordan frecuentemente contenidos asociados a la afectividad y aspectos socioemocionales de la sexualidad, sobretodo en la línea de la prevención de la violencia en el pololeo y promoción del respeto y construcción de relaciones afectivas saludables. El contenido de prevención de embarazo no deseado y métodos anticonceptivos está considerado en la totalidad de los establecimientos y, junto a la prevención de ETS e ITS, es un tema recurrentemente abordado en articulación con los centros de salud correspondientes a la comuna, dando cuenta del carácter intersectorial de la política en que se enmarca el programa. Esta iniciativa conjunta de los ministerios de salud y educación, promueve el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, en la medida que posibilita orientación brindada por profesionales de la salud y acceso a métodos de regulación de la fertilidad por parte de estudiantes.

En consideración de que las políticas de educación sexual en Chile, históricamente han presentado dificultades en su implementación debido a la intervención de los sectores más conservadores de la sociedad (Arenas et al., 2016; Dides et al., 2011; Figueroa, 2012), el hecho de que las y los estudiantes actualmente puedan acceder a métodos anticonceptivos directamente en la medida que lo requieran, constituye un enorme avance en la materia. No obstante, desde una óptica feminista, cabe una mayor agudeza en la problematización de las relaciones de dominación, desde la cual es posible abrir el cuestionamiento en torno al hecho de que, por un lado, las estudiantes sean las que con mayor frecuencia acceden a métodos anticonceptivos a través de esta alianza establecimiento – centro de salud, infiriéndose que, en la práctica, se hacen cargo de una responsabilidad que, en una pareja heterosexual, debería ser compartida. Por otro lado, también es cuestionable que, en el marco de una política pública, se promueva la anticoncepción hormonal en las mujeres, mientras



que en los hombres el énfasis está puesto solo en el uso del condón, de uso externo y sin ningún impacto en el cuerpo. En las entrevistas realizadas, no hubo mención a contenidos asociados al impacto a largo plazo de los métodos anticonceptivos hormonales sobre los cuerpos de las mujeres, así como tampoco se enfatiza en el conocimiento de las estudiantes acerca del ciclo menstrual, fundamental para el autoconocimiento y autocuidado de las mujeres. Lo anterior sugiere la necesidad de avanzar en estrategias que promuevan la equidad de género en materia de anticoncepción y también el desarrollo de estrategias específicas para cada sexo para el abordaje del autoconocimiento.

En algunos establecimientos, a través del programa, a partir del contenido de violencia en el pololeo, se da lugar a una problematización de las relaciones entre los sexos, principalmente debido a la iniciativa de docentes involucradas en el programa, lo que se traduce en la visibilización de la violencia contra las mujeres en sus distintas manifestaciones, orientada a generar conciencia en las estudiantes, muchas de las cuales, según lo reportado por informantes, son directamente violentadas por parte de hombres, tanto en el plano físico como sexual y afectivo.

En menor medida, en algunos establecimientos se abordan igualmente los contenidos de autoconocimiento, autocuidado, la importancia del placer en la sexualidad, estereotipos y roles de género, y respeto hacia la diversidad sexual.

El aborto es también un contenido que está presente solo en algunos establecimientos, los que tienen en común el hecho de que se haya abordado solo en algunos cursos, pero no desde una mirada de salud sexual y reproductiva, sino que en el contexto de debates escolares en asignaturas como lenguaje o filosofía, para impulsar la reflexión en torno a los aspectos éticos asociados. En algunos casos, se trabaja desde un enfoque conservador y estableciendo juicios morales en torno a la decisión de abortar. En los establecimientos hay resistencia a incorporar el aborto como un contenido desde un enfoque de derechos sexuales y reproductivos, ya que genera tensiones y rechazo por parte de algunos grupos al interior de la comunidad educativa, y en ocasiones, se opone a los lineamientos institucionales. Dadas estas dificultades para hablar sobre el aborto desde un enfoque orientado al cuidado de la salud sexual y reproductiva, se detectaron docentes que, al conocer la realidad de sus estudiantes, y estando en conocimiento de que en ocasiones han recurrido a abortar en condiciones inseguras, han abordado directamente el tema con las estudiantes, aconsejándoles dónde pueden encontrar información segura, pero sin explicitarlo en los documentos formales del programa.

Cabe mencionar que, de acuerdo con la evaluación de la implementación de la declaración ministerial “Prevenir con Educación”, realizada por La Federación Internacional de Planificación de la Familia / Región Hemisferio Occidental, Inc. (IPPF/RHO) y la Red de Democracia y Sexualidad (DEMYSEX), Chile figura como el país que menor avance registra en la Región respecto de los acuerdos de la declaración. Esto, entre otros aspectos, debido a que, la total



criminalización del aborto al momento de la evaluación y consecuente imposibilidad de acceder a un aborto seguro, impedía una evaluación positiva en el eje de reconocimiento del derecho de las y los jóvenes para recibir EIS y servicios de SSR (Hunt et al., 2015). De acuerdo con los resultados del presente estudio, actualmente, aun cuando el aborto en Chile se despenalizó en tres causales, en el marco del Programa no se entrega oficialmente información sobre aborto desde un enfoque de derechos que apunte a garantías en materia de derechos sexuales y reproductivos, y el acceso continúa restringido en la mayoría de los casos. Esto se relaciona con la legalidad vigente, que penaliza el aborto, siendo un impedimento para avanzar en materia de Educación Integral en Sexualidad.

En el enfoque desde el cual se facilitan los contenidos, aun se conservan sesgos sexistas (Glick y Fiske, 1998) y reproductores de la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996), como por ejemplo, el supuesto de que la diferencia sexual implica complementariedad de los sexos o el supuesto de que la totalidad de los y las estudiantes son heterosexuales, presentes en el discurso de algunos/as directivos y/o docentes, y manifestado también por las estudiantes entrevistadas. Entonces, de acuerdo con los hallazgos, se establece que la educación sexual impartida actualmente en nuestro país no se ajusta a una Educación Integral en Sexualidad (UNESCO, 2018), en un contexto en que continúa prevaleciendo el enfoque sanitario por sobre el educacional, cuestión que se deja entrever no exclusivamente, pero sí con mayor fuerza, en los discursos de las estudiantes. Si bien se reconoce que el accionar de algunas y algunos docentes en el Programa está en línea con la EIS y que la mayoría de los establecimientos incorporan contenidos asociados a lo socioafectivo, esto no quita que el modelo de educación sexual que impera continúe priorizando aspectos básicos de la sexualidad ligados a lo sanitario por sobre el desarrollo de competencias socioemocionales para el ejercicio de una sexualidad saludable, libre, responsable y placentera, así como tampoco hay suficiente énfasis en el conocimiento y ejercicios de los derechos sexuales y reproductivos ni en la promoción de la equidad de género. Esto se relaciona con que en Chile no existe una Ley de Educación Sexual Integral a través de la cual se implementen medidas concretas para avanzar hacia dicho modelo. Además, difícilmente se puede avanzar hacia el desarrollo de competencias si la educación sexual no se transversaliza en el currículum escolar, sino que más bien se tiende a reducir a ciertas actividades puntuales, cuya cantidad es relativa y en algunos casos muy baja.

En cuanto a la estructura de funcionamiento del programa, a nivel interno, se considera la participación de los tres principales estamentos que conforman las comunidades educativas: directivos/as y docentes, estudiantes y apoderadas/as. Por lo general, se designa uno/a o algunos/as profesionales que forman parte del equipo directivo, del equipo de gestión, o con menor frecuencia, docentes, que asumen la responsabilidad de implementar el programa en el establecimiento, coordinando las acciones con los y las docentes, que se encargan directamente de la ejecución de algunas actividades, en un trabajo conjunto, donde quienes dirigen el programa se encargan de planificar, gestionar la participación de externos, socializar información al interior de la



comunidad educativa, monitorear el cumplimiento de acciones y brindar soporte a los y las docentes.

Se distinguen básicamente dos modalidades bajo las cuales se implementan las acciones del programa, que no necesariamente son excluyentes entre sí: a) Realización de actividades propias del programa en la hora de consejo de curso u orientación; b) Inserción curricular, buscando la transversalidad educativa. Esta última es la menos frecuente.

Los y las docentes desempeñan un rol clave en el programa, al ser responsables de ejecutar las actividades, y tener la posibilidad de insertar transversalmente contenidos del programa a través del currículum. Además, conocen el contexto de los establecimientos y tienen establecido un vínculo con estudiantes, que resulta clave para la recepción por parte del estudiantado. Se destaca además, un fuerte compromiso de los y las docentes con el bienestar de sus estudiantes, y una enorme disposición a aprender y priorizar en todo momento el interés por la calidad de vida y la salud del estudiantado, siendo incluso capaces de dejar a un lado sus propias preconcepciones en materia de sexualidad y género, en virtud de brindar una educación sexual efectiva y de calidad. Esto es valorado de forma positiva por las estudiantes entrevistadas, que rememoran con afecto el rol formativo que algunas de sus profesoras desempeñaron en materia de educación en sexualidad, afectividad y género, donde fue esencial establecer un vínculo de confianza y apoyo.

El estamento de apoderadas y apoderados es constantemente foco de socialización de las actividades que se realizan en el marco del programa, y en algunas ocasiones, se integran como participantes de actividades, esperando que, desde su rol parental, acompañen los procesos de aprendizaje del estudiantado. En ocasiones puntuales, ha habido conflictos con apoderados o apoderadas, generalmente muy religiosos/as, que se oponen a que sus hijos o hijas reciban educación sexual por considerar que es una incitación a comportamientos opuestos a sus valores en el ámbito de la sexualidad. Esta actitud de los apoderados no tiene sustento, dado que la evidencia empírica ha dado cuenta de los efectos positivos de la educación sexual, que tiende a favorecer conductas responsables y saludables en sus destinatarios, en lo que respecta a afectividad y sexualidad (UNESCO, 2018).

En algunos establecimientos, también se han considerado actividades con asistentes de la educación. La integración de todos y todas quienes conforman la comunidad educativa a través del programa, ha contribuido a generar el impacto esperado por parte de quienes están a cargo de implementarlo.

Además, es relevante la generación de un trabajo en red con externos de diversa índole, quienes colaboran directamente en las acciones del programa. Dentro de esta red de vinculación con la comunidad, se destaca sobre todo el trabajo en conjunto con los centros de salud comunales, específicamente la Dirección de Administración de Salud (DAS) y los Centros de Salud Familiar



(Cesfam). Estos últimos, a través del programa “Espacio Amigable” asesoran y acompañan a estudiantes en materia de salud sexual y reproductiva, lo que se destaca como una de las fortalezas del programa.

Del mismo modo, colaboran en actividades tales como participación en ferias, capacitaciones o charlas, las Municipalidades, el Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género (Sernameg), estudiantes universitarios/as, profesionales invitados/as, y entidades diversas como son las ONG y Fundaciones que trabajan en torno a temáticas vinculadas al programa. La conformación de estas alianzas estratégicas depende en gran medida de la gestión de quienes se encargan de implementar el programa, por lo que en algunos establecimientos se registra una mayor vinculación con el entorno que en otros.

En lo que respecta a los mecanismos de diagnóstico, se establece que solo algunos establecimientos los incorporan, valiéndose de encuestas, grupos focales, y con mayor frecuencia, lluvias de ideas y consideración de datos disponibles (generalmente la tasa de embarazo adolescente del establecimiento). No obstante, eso queda a criterio de cada establecimiento, y en el caso de las estudiantes entrevistadas, manifiestan que no se consideran los requerimientos y necesidades específicas del estudiantado para el diseño de acciones, e incluso ha sucedido que han manifestado abiertamente sus inquietudes, y por tratarse de temas que ponen en tensión los lineamientos institucionales, no ha habido una buena acogida por parte del establecimiento.

Al igual que la etapa diagnóstica, los mecanismos de monitoreo y evaluación son incorporados solo en algunos establecimientos, los que se enfocan principalmente en el seguimiento del cumplimiento de acciones, medición del nivel de satisfacción usuaria e indicador de la tasa de embarazo adolescente. Cuando existe una etapa de evaluación, es común que se enmarque dentro de una evaluación más global, que integra el plan de sexualidad, afectividad y género. No obstante, por lo general, los establecimientos no cuentan con modelos formales de monitoreo y evaluación del programa para obtener información sobre la efectividad de las acciones realizadas y retroalimentar el proceso bajo una lógica de mejora continua.

Respecto del rol del Ministerio de Educación en el programa, y específicamente en el monitoreo y evaluación, los hallazgos resultan disímiles. Hay establecimientos donde destaca un rol ministerial activo, con realización de visitas de fiscalización por parte de la Agencia de Calidad de la Educación y de la Superintendencia de Educación, en las cuales se evalúa la implementación de todos los planes normativos, entre los que se sitúa el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, por lo que los establecimientos deben presentar evidencias de las acciones realizadas e informes de resultados. En oposición a esto, hay establecimientos donde no ha habido presencia ministerial, siendo el Mineduc solo el organismo encargado de establecer lineamientos, dejando la responsabilidad de la ejecución a los establecimientos, desde los cuales se considera que debería existir más apoyo y seguimiento.



Las estudiantes entrevistadas coinciden en una visión crítica del programa, que consideran se limita principalmente a lo reproductivo y lo sanitario, dejando fuera aspectos relevantes para ellas en materia de afectividad, sexualidad y género. Critican el enfoque de los contenidos, que a su parecer, está en línea con valores conservadores y no considera la realidad que viven los y las estudiantes, lo que se refleja en aspectos como la promoción de la abstinencia sexual como el único método anticonceptivo efectivo, la heteronormatividad, la escasa reflexión crítica en torno al género y el hecho de que el enfoque de género no sea de carácter transversal en la educación media, habiendo incluso presenciado situaciones de acoso sexual hacia compañeras y discriminación hacia estudiantes LGTB+, donde los establecimientos no han adoptado las medidas necesarias para condenar la violencia y prevenir futuros casos similares.

Esta necesidad de acceso a una Educación Integral en Sexualidad, al no ser cubierta por sus establecimientos, llevó a las estudiantes a una búsqueda autónoma de instancias de aprendizaje en torno a salud sexual y reproductiva. Dos de las entrevistadas participan activamente de una agrupación nacional de estudiantes de educación secundaria que busca avanzar hacia una Educación Sexual Integral, denominada Red de Estudiantes ESLEI (Educación Sexual Laica e Integral). Este colectivo de estudiantes, con presencia en las regiones Metropolitana, Del Maule, Biobío y Magallanes, centra su quehacer en actividades educativas y formativas, tanto internas como organización, como dirigidas a otros/as/es estudiantes, y ha significado una experiencia enriquecedora de aprendizaje bajo una metodología de aprendizaje entre pares generada autónomamente por estudiantes, con el apoyo de la Organización “Amnistía Internacional” desde Santiago. Esto se condice con el estudio de Saeteros et al. (2016), donde se evaluó una estrategia de educación sexual con base en conocimientos científicos y con perspectiva de género, que consideró la participación de estudiantes pares, arrojando resultados altamente efectivos. De esta forma, en materia de educación sexual, donde la distancia generacional muchas veces es un impedimento para abordar ciertos contenidos, es recomendable incorporar este tipo de metodología.

Los principales nudos críticos detectados dicen relación con: el perfeccionamiento docente, ya que el profesorado requiere de instancias de capacitación en torno a afectividad, sexualidad y género para poder abordar con una sólida base de conocimientos los contenidos que considera el programa; la no inclusión de la diversidad sexual y de la sexualidad de las mujeres, ya que en la entrega de contenidos prevalece un enfoque androcentrista y que refuerza la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1996); y el hecho de que las actividades sean esporádicas, que impide lograr una sistematicidad en la intervención, debido a la falta de tiempo, dada la gran cantidad de iniciativas y programas que operan al interior de los establecimientos, además del currículum obligatorio.

Como estrategias de mejora en torno a los nudos críticos mocionados, en el corto plazo y factibles de realizar por los establecimientos de manera autónoma, cabe proponer capacitación docente en



materia de sexualidad, afectividad y género; realización de acciones en la línea de la promoción del respeto hacia los derechos de las mujeres y de la diversidad sexual, destacando el históricamente invisibilizado aporte de las mujeres en las distintas disciplinas, y la diversidad como un valor. Esto incluso puede traducirse en una acción puntual y sencilla como, por ejemplo, un mural donde se destaquen mujeres y personas LGTB+ que han realizado aportes relevantes en sus disciplinas, abriendo una posibilidad de que estudiantes mujeres y pertenecientes a la diversidad sexual se reconozcan y sientan que se les respeta, acoge y valora. Además, se hace necesario que al momento de trabajar el contenido de prevención del contagio de ITS, se asuma que hay estudiantes que practican o van a practicar sexo gay o sexo lésbico, y por lo tanto, debe considerarse información específica sobre los riesgos de dicha población y cómo protegerse. En relación con la falta de tiempo para implementar acciones, tal como ya se mencionó, cabe sugerir avanzar en la línea de la transversalización curricular, para conformar comunidades educativas comprometidas con la Educación Integral en Sexualidad, más allá de acciones puntuales.

La educación sexual en Chile continúa siendo un ámbito marcado por las tensiones entre grupos sociales progresistas y conservadores, cuestión que ha generado algunas dificultades para implementación del Programa de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género de acuerdo con los lineamientos ministeriales en torno a esta política, impartidos en forma posterior a la obligatoriedad de brindar educación sexual en todos los establecimientos reconocidos por el Estado de Chile, establecida según la Ley de Salud N° 20.418 a partir del año 2011.

La educación sexual influye en las atribuciones y los usos que otorgan al propio cuerpo los y las adolescentes, contribuyendo a modelar la configuración de las relaciones de género en nuestra sociedad, que producen la desigualdad y la violencia que hoy en día, desde la política pública, se ha asumido el desafío de erradicar. En ese sentido, se observa que las nuevas generaciones de estudiantes actúan como agentes de cambio y se sitúan a la vanguardia en materia de cuestionamiento del orden simbólico bajo el cual nuestra cultura ha significado la diferencia sexual, a través de la propuesta de transformaciones en el ámbito de la educación sexual, que plantean dejar atrás el enfoque sanitario para instalar un enfoque de Educación Integral en Sexualidad. En la misma línea, destaca la presencia docentes y directivos/as que demuestran un alto compromiso con el bienestar de sus estudiantes, fomentando competencias y habilidades tales como el pensamiento crítico, la responsabilidad, la autorregulación y la autonomía en aspectos relacionados con la sexualidad. Esto forma parte integrante de un programa de Educación Sexual Integral, pero como en Chile la política no tiene incorporado este enfoque, es un aspecto que queda a criterio del docente, y por ende, no está garantizado.

Es necesario incorporar transversalmente un modelo de Educación Integral en Sexualidad en Chile, de la cual hoy solo se observan algunos elementos aislados, que se deben principalmente a los aportes individuales de trabajadoras/es de la educación comprometidas/os con la equidad de



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

género y con la promoción y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Este desafío, además de una Ley de Educación Sexual Integral, requiere de la despenalización del aborto y de un trabajo de capacitación de gran magnitud con los y las docentes en ejercicio, e idealmente también con los distintos estamentos de las comunidades educativas, que de lo contrario, podrían ser un obstáculo en la implementación de esta política, que debe ir destinada a la totalidad de la población, sin excepciones dadas por condiciones de desigualdad social.





VII. Bibliografía

Álamo Santana, D. (2008). Reseña de "Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización (3 vol.)" de CELIA AMORÓS y ANA DE MIGUEL ÁLVAREZ (eds.). EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (15), 188-191.

Alcántara, E. y Herrera, A. (2009). Terapia Sexual y Normalización: Significados del Malestar Sexual en Mujeres y Hombres Diagnosticados con Disfunción Sexual. Physis: Revista de Salud Colectiva, 19(3), 591-615.

Arenas, L., Durán, J., Dides, C., et al (2016) Primer informe salud sexual, salud reproductiva y derechos humanos en Chile. Observatorio de Salud Sexual, Reproductiva y Derechos Humanos. Corporación Miles. [En línea] consultado el 12 de junio de 2018: <http://mileschile.cl/wp-content/uploads/2017/04/Informe-DDSSRR-2016-Cap%C3%ADtulo-I.pdf>

Bonal, X. (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós.

Braga, E. (28 de octubre de 2020). Los escenarios tras el rechazo al proyecto de ley de Educación Sexual Integral. El mostrador. ” [En línea] consultado el 15 de enero de 2021: <https://www.elmostrador.cl/braga/2020/10/28/que-pasara-con-el-proyecto-de-ley-de-educacion-sexual-integral-luego-de-haber-sido-rechazado-y-archivado/>

Cáceres, C., Talabera, V. y Mazín, R. (2013) Diversidad sexual, salud y ciudadanía. Rev Peru Med Exp Salud Pública. N° 30 (4). Pp. 698-704.

Cáceres, D. (12 de septiembre de 2019). Camila Rojas presenta proyecto de ley para impartir educación sexual desde la etapa preescolar. Diario U. Chile. [En línea] consultado el 15 de enero de 2021: <https://radio.uchile.cl/2019/09/12/camila-rojas-presenta-proyecto-de-ley-para-impartir-educacion-sexual-desde-la-edad-preescolar/>

Canal 13 (17 de julio de 2013) “Educación sexual al desnudo. Una asignatura pendiente” [En línea] consultado el 21 de junio de 2018: <http://www.t13.cl/videos/contacto/contacto-educacion-sexual-al-desnudo.-una-asignatura-pendiente>

Cano, J. E. (2016). La «otredad» femenina: construcción cultural patriarcal y resistencias feministas. Asparkía: investigació feminista, 0(29), Pp. 49-62.

Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. Educar, vol. 55/1, pp. 293-310.



Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer – CLADEM – (2010). Educación sexual. Sistematización sobre educación de la sexualidad en América Latina. Serie + Educación N° 2. [En línea] consultado el 15 de diciembre de 2018: <https://eis.org.gt/nuevo/wp-content/uploads/2018/08/educacion.pdf>

Coutts, W. (1930) A los jóvenes. República de Chile, Ministerio de Bienestar Social. Sección publicaciones, propaganda, impresiones y biblioteca. Serie C N°3. Santiago de Chile.

De Barbieri, T. (1996) Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En: Guzmán, L. y Pacheco, G. Estudios básicos sobre derechos humanos IV. Costa Rica. Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Comisión de la Unión Europea.

De las Heras, S. (2009). Una aproximación a las teorías feministas. Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, N° 9. Pp. 45-82.

Díaz, M. (2006) Género y familia: ¿mundo público vs mundo privado? Artículo publicado en CD Caudales 2006, Editorial de Ciencias Sociales – CIPS, ISBN 959-06-0893-0, La Habana.

Dides, C., Benavente, C. y Morán, J. (2009). Estado de la vinculación de la salud sexual y reproductiva, VIH y Sida e ITS en Chile. Programa Género y Equidad. Organización Panamericana de la Salud, FLACSO-Chile, UNFPA. Santiago de Chile.

Dides, C.; Benavente, M; Sáez, I. et al (2011) Educación Sexual en Chile. Implementación de la Ley 20.418. Boletín 4, Santiago, mayo de 2012. UNFPA Abogacía ICPD+15 CHIIR11A y Universidad Central, Santiago, Chile. [En línea] consultado el 12 de junio de 2018: http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20120711/asocfile/20120711091025/boletin_4.pdf

Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 68, pp. 79-98.

Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En: De la Garza, E. y Leyva, G. Tratado de metodología de las ciencias sociales. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.

Expósito, F., Miguel, M. y Glick, P. (1998) Sexismo ambivalente: medición y correlatos. Revista de Psicología Social, 1998, (13) 2, 159-169.

Falquet, J. (2011) Hacia una anatomía de las clases de sexo: Nicole-Claude Mathieu o la conciencia de l@s oprimid@s. L'Harmattan. Cahiers du Genre N° 50.



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

Falquet, J. (2014). Las «Feministas autónomas» latinoamericanas y caribeñas: veinte años de disidencias. Universitas Humanística.

Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Ediciones Morata, Madrid, España.

Falquet, J. y Curiel, O. (2005). El patriarcado al desnudo. Tres feministas materialistas: Colette Guillaumin – Paola Tabet – Nicole Claude Mathieu. Primera Edición en Castellano. Editorial Brecha Lésbica. Buenos Aires.

Figuroa Silva, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. Estado, Gobierno y Gestión Pública, (20), pp. 105/131. Consultado de: <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/25861/27185>

Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (1981) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2004) Convención Internacional de los Derechos del Niño y de la Niña. [En línea] Consultado el 18 de julio de 2018: https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf

Foucault, M. (2008) Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad de saber. Buenos Aires. Siglo veintiuno editores.

Franulic, A. (26 de marzo de 2018). Recuperar nuestros cuerpos. Recuperado 5 de enero de 2019, de <https://andreafranulic.cl/diferencia-sexual/recuperar-nuestros-cuerpos/>

Galdos, S. (2013) La conferencia de El Cairo y la afirmación de los derechos sexuales y reproductivos, como base para la salud sexual y reproductiva. Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública. 30(3). Pp. 455-460.

Puleo, A. (2005). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. En Amorós, C. y De Miguel, A. (Comp.) Teoría feminista : de la ilustración a la globalización, Vol. 2, 2005 (Del feminismo liberal a la posmodernidad), ISBN 84-88123-54-X, págs. 35-68 (pp. 35-68). Editorial Minerva.

Gargallo, F. (2014). Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Editorial Corte y Confección. Ciudad de México.

Glick, P. y Fiske, S.T. (1996) The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. Journal of Personality and Social Psychology, 70, pp. 491-51.

Gobierno Regional del Biobío. Área Metropolitana Concepción (s. f.). Recuperado 8 de enero de 2019, de <https://www.amconcepcion.cl/>



- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, N°. 15. Pp. 227-246. Universidad de Sevilla, España.
- Hawkesworth, M. (1997). Confundir el género. *Signus: Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 22, núm. 3. Universidad de Chicago.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., & Mendoza Torres, C. P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico, D.F.: McGrawHill.
- Saeteros, R.; Pérez, J.; Sanabria, G.; y Díaz, Z. (2016). Efectividad de una estrategia de educación sexual para universitarios ecuatorianos. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(4). Recuperado el 20 de abril de 2019 de <http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/871>
- Hernández, Y. y Galindo, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*. Vol. 10, núm. 20, Pp. 228-240. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hunt, F., Monterrosas Castrejón, E.; Y Mimbela, R. (2015). Evaluación de la implementación de la declaración ministerial “Prevenir con Educación”: su cumplimiento en América Latina 2008 – 2015. IPPF (International Planned Parenthood Federation); DEMYSEX (Democracia y Sexualidad). Recuperado de: https://www.ippfwhr.org/wp-content/uploads/2018/08/Ministerial-Declaration-Evaluation-2012__1_-1.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2018). WEB DISEMINACIÓN CENSO 2017. Chile. Recuperado 5 de enero de 2019, de <https://resultados.censo2017.cl/Region?R=R08>
- La Tercera (17 de julio de 2013) “Mineduc fiscalizará implementación de programas de educación sexual a partir del segundo semestre” [En línea] consultado el 21 de junio de 2018: <http://www.latercera.com/noticia/mineduc-fiscalizara-implementacion-de-programas-de-educacion-sexual-a-partir-del-segundo-semester/>
- Lamas, M. (2007). Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En Giglia, A., Garma, C., et al. (Comp.) *¿Adónde va la antropología?* División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM. México.
- Martini Armengol, G., & Bornand Araya, M. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadías*, (26), 45-67.
- Matus, T. (2012) Observar la complejidad: un desafío a las políticas públicas. En Luhmann y el Legado Universalista de su Teoría. *Aportes Para El Análisis De La Complejidad Social Contemporánea*. Ed. Cadenas, Mascareño, Urquiza. Ril Editores.



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

Mazarrasa, L. y Gil, S. (2007) Módulo 12: Salud sexual y reproductiva. En: Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género y Salud. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Ministerio de Educación (2013) Formación en Sexualidad, Afectividad y Género. División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa. [En línea] consultado el 15 de junio de 2018: http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf

Ministerio de Educación (2013) Formación en Sexualidad, Afectividad y Género. División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa. [En línea] Consultado el 21 de junio de 2018:http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/sexualidad-nov.pdf

Ministerio de Educación (2014 b). Plan de Mejoramiento Educativo: Nuevo enfoque a 4 años. Orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares. División de Educación General. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Unidad de Currículum y Evaluación. [En línea] Consultado el 21 de junio de 2018: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

Ministerio de Educación (2014). Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. [En línea] Recuperado el 15 de marzo de 2021, de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/481/MONO-404.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación (2015) Educación para la igualdad de género. Plan 2015 – 2018. Unidad de Equidad de Género. [En línea] Recuperado el 20 de junio de 2018: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

Ministerio de Educación (2016) Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016 – 2019. Sistema de Aseguramiento de la Calidad. [En línea] Consultado el 21 de junio de 2018: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>

Ministerio de Educación (2018). Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018. División de Educación General. Santiago de Chile.



Ministerio de Educación (s.f.). Registro y Certificaciones ATE. Lo que debes Saber. (s. f.). Recuperado 5 de enero de 2019, de <https://registroycertificacionate.mineduc.cl/lo-que-debes-saber/>

Ministerio de Educación. Formación en Sexualidad, Afectividad y Género (s.f). Consultado el 21 de junio de 2018: http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=86

Ministerio de Educación. Unidad de Transversalidad Educativa (s.f). Ficha de programas de capacitación en Sexualidad, Afectividad y Género. Consultado el 21 de junio de 2018: http://eldinamo.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2012/06/fichas-programas_de_sexualidad.pdf

Ministerio de Salud (2016) Norma de Profilaxis, Diagnóstico y Tratamiento de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Departamento Programa Nacional de Prevención y Control del VIH/SIDA e ITS, División de Prevención y Control de Enfermedades. [En línea] Consultado el 21 de junio de 2018: <https://www.cemera.cl/sogia/pdf/2016/Norma%20de%20Profilaxis%20Diagnoostico%20y%20Tratamiento%20de%20las%20Infecciones%20de%20Transmision%20Sexual.pdf>

Ministerio de Salud (2016). Norma de Profilaxis, Diagnóstico y Tratamiento de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS). Departamento Programa Nacional de Prevención y Control del VIH/SIDA e ITS, División de Prevención y Control de Enfermedades. [En línea] Consultado el 15 de junio de 2018: <https://www.cemera.cl/sogia/pdf/2016/Norma%20de%20Profilaxis%20Diagnoostico%20y%20Tratamiento%20de%20las%20Infecciones%20de%20Transmision%20Sexual.pdf>

Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R. et al. (2004) Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista Médica de Chile* N° 132. Pp. 65-70.

Montero V, Adela. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. *Revista médica de Chile*, 139(10), 1249-1252. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001>

Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barbera e I. Martínez-Benlloch (eds.). *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson.

Olavarría, J. (2005) La política de educación sexual del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una evaluación. Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina. [En línea] Recuperado el 18 de junio de 2018: http://www.pasa.cl/?page_id=1546



Olavarría, J. (2014) Transformaciones de la familia conyugal en Chile en el periodo de la transición democrática (1990 – 2011). Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 13, N° 37, 2014, p. 473-497.

Organización de Estados Americanos OEA. (1994) Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belém do Pará. Brasil.

Organización de las Naciones Unidas (1994) Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre de 1994.

Organización de las Naciones Unidas (2005) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ginebra. [En línea] Consultado el 18 de julio de 2018: <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los Derechos del Niño [En línea] Consultado el 15 de junio de 2018 en <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Pinedo, R., Arroyo, M. y Berzosa, R. (2018) Género y Educación. Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. Revista Contextos Educativos N° 21. Pp. 35 – 58. [En línea] Recuperado el 16 de junio de 2018: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6363884>

Pisano, M. (2004). El triunfo de la masculinidad. Fem-e-libros Creatividad Feminista. Chile.

Pizán, C. de. (2015). La ciudad de las damas. Siruela.

Rich, A. (1996). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. Douda Revista d´ estudis feministes N° 10. Pp. 15-45.

Rojas, R., Castro, F. de, Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., & Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, 59, 19-27. <https://doi.org/10.21149/8411>

Romero Aravena, H., Vásquez Fuentes, A., & Riveros, S. (2006). Sustentabilidad del desarrollo urbano del gran Concepción: efectos ambientales del crecimiento urbano 1975-2001. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/118070>

Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En: Vance, C. (Compiladora) Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina. Ed. Revolución. Madrid.

Ruiz, J. (2009). Metodología de la investigación cualitativa. 4ta Edición. Universidad de Deusto. Bilbao, España.



Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Bogotá, Colombia: Arfo Editores e Impresores Ltda.

Schönhaut, L. y Millán, T. (2011) La educación sexual debe comenzar en el hogar y terminar en la escuela. Revista Chilena de Pediatría. Septiembre – Octubre 2011

Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimpson, C. (Comp.) Sexualidad, género y roles sexuales. FCE. Argentina.

Servicio Nacional de Menores (2016) Primer informe de abuso sexual infantil en niños, niñas y adolescentes en Chile. Unidad de Estudios. [En línea] Consultado el 15 de junio de 2018: http://ddhh.minjusticia.gob.cl/media/2016/12/informe_sename_digital_116_pagabuso_sexual_en_chilepdf.pdf

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Primera edición (en español). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Tarrés, M. L. (2008). Lo cualitativo como tradición Pp. 39 – 60. En Tarrés, María Luisa [coordinadora] (2008). Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. FLACSO / El Colegio de México / Miguel Ángel Porrúa, México D.F., México.

Toledo, V., Luengo, X. et al (2000) “Impacto del Programa de Educación Sexual: Adolescencia Tiempo de Decisiones”, Revista de la Sociedad Chilena de Obstetricia y Ginecología Infantil y de la Adolescencia, Vol. 7. [En línea] consultado el 13 de junio de 2018: <https://www.cemera.cl/documentos/referencia%201.pdf>

Troncoso Pérez, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales . Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL), 56(1), 1-15.

UNESCO (2018 a) Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia. Edición revisada. [En línea] Consultado el 21 de junio de 2018: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260840s.pdf>

UNESCO. (2018 b). Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias. Biblioteca Digital. Recuperado 15 de diciembre de 2018, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>

Universidad de Chile (2016) Dr. Alejandro Afani, director del Centro de VIH del Hospital Clínico de la U. de Chile: "La infección por VIH en nuestro país es una epidemia que no está controlada



Universidad de Concepción
Facultad de Ciencias Sociales
Depto. de Trabajo Social

en estos momentos". [En línea] Recuperado el 20 de junio de 2018: <http://www.uchile.cl/noticias/124942/la-infeccion-por-vih-en-chile-es-una-epidemia-que-no-esta-controlada>

Vaamonde, J. D., y Omar, A. (2012). Validación argentina del inventario de sexismo ambivalente. *Alternativas en Psicología*, 16(26), 47-58.

Vidal, P. (2003). Juventud chilena y derechos en sexualidad. *Polis* [En línea] Recuperado el 18 de junio de 2018: <http://polis.revues.org/718>

Vigil, P., Riquelme, R., Rivadeneira, R., et al. (2005). TeenSTAR: una opción de madurez y libertad. Programa de educación integral de la sexualidad, orientado a adolescentes. Santiago de Chile: *Rev. Med. Chile* 133, pp. 1173-1182.

