



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación
Programa de Magíster en Educación

Enfoques de educación sexual de estudiantes y política pública:
Convergencias y divergencias.

POR:

DANIELA ROSAS GUZMÁN

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado de académico de Magíster en
Educación Mención Currículum Escolar.

Profesora Guía: María Angélica Guzmán Droguett

Agosto, 2021

Santiago, Chile.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Agradecimientos

El desarrollo de la siguiente investigación, tuvo, desde su génesis, cuando sólo era una idea para explorar, muchas personas incidiendo de manera positiva para que este proceso culminara de la mejor forma. En ese sentido, quisiera agradecer en primer lugar a mi familia, por darme el ánimo, la palabra justa, y los espacios para trabajar a mi ritmo.

Gracias a todas las profesoras y profesores del magíster, pero en particular a mi profesora guía, María Angélica Guzmán, pues en cada conversación, tuvo infinita paciencia de escucharme y el rigor para corregirme y hacerme saber que podía dar un poquito más. Muchas gracias por la generosidad del conocimiento y la guía en todo este (largo) recorrido.

Gracias a las amigas que encontré en el magíster, que fueron mucho más que un equipo de trabajo. Fueron un apoyo fundamental para disfrutar el proceso, dialogar, criticar y apoyarnos mutuamente. Sé que este es sólo el inicio de muchas cosas para realizar en conjunto.

Gracias a mi esposo por brindar el apoyo y la presión necesaria para que finalizara de la mejor manera este ciclo. Gracias por creer en mi desde el día uno.

Gracias también a todos quienes se interesaron en escuchar y participar del tema de investigación, pues más allá de las teorías y los conceptos, compartieron conmigo experiencias de vida que influyeron en su historia personal. Gracias por la confianza y por ampliar mi forma de comprender el mundo.

Contenido

Agradecimientos	3
Índice de figuras	7
Índice de Tablas.....	8
Resumen.....	9
Abstract	10
I. Introducción	11
II. Antecedentes	13
2.1 Normativa ministerial y legal sobre Educación Sexual.....	13
2.2 Normativa Internacional relativa a la Educación sexual	23
2.3 La educación sexual en cifras	24
2.3.1 Iniciación sexual	25
2.3.2 Orientación sexual.....	25
2.3.3 Identidad de género	27
2.3.4 Métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual.....	28
2.3.5 Embarazo adolescente	31
2.3.6 Violencia en la pareja	32
III. Problematización.....	37
IV. Objetivos	38
4.1 Objetivo General	38
4.2 Objetivos específicos.....	38
V. Hipótesis.....	39
VI. Justificación/Relevancia/contribución al campo de estudio.....	40
VII. Marco referencial.....	41
7.1 Un terreno controversial: la Educación Sexual.	41
7.2 Tres enfoques sobre la educación sexual.....	50
7.2.1 Enfoque biomédico	51
7.2.2 Enfoque moralizante, conservador o tradicional.....	54
7.2.3 Enfoque integral.....	59
7.3 La teoría del discurso pedagógico y el currículum	61
7.4 Política Pública	63
VIII. Marco Metodológico.....	66
8.1 Metodología	66

8.2 Enfoque de Investigación	67
8.3 Muestra	67
8.3.1 Criterios de la muestra	68
8.4 Etapas del proceso metodológico	70
8.4.1 Caracterización demográfica.....	71
8.5 Técnicas de generación de información.....	71
8.5.1 Cuestionario	72
8.5.2 Grupo focal.....	73
8.6 Técnicas de análisis de información.....	76
8.6.1 Cuestionario	76
8.6.2 Grupos focales.....	77
8.6.3 Codificación y análisis de los documentos representativos de la Política Pública sobre Educación sexual en Chile	84
8.7 Triangulación de los datos para la realización del análisis comparativo.	93
8.8 Resguardos éticos.....	94
IX. Resultados	95
9.1 Resultados del cuestionario de caracterización de la experiencia en sexualidad, afectividad y género del grupo de estudio.	95
9.2 Resultados de acuerdo al objetivo específico 1	103
9.2.1 Dimensión sexualidad	103
Relaciones sexuales.....	103
Cuerpo.....	105
Salud reproductiva	107
Salud sexual.....	110
Orientación sexual.....	110
9.1.2 Dimensión Afectividad	113
Relaciones afectivas	113
Violencia y abuso.....	114
Placer y erotismo.....	117
9.1.3 Dimensión Género	118
Identidad de género.....	119
Roles de género.....	120
9.2 Resultados de acuerdo al objetivo específico 2	123
9.2.1 Dimensión Sexualidad	123

Relaciones sexuales.....	124
Cuerpo	126
Salud reproductiva y sexual	127
Orientación sexual.....	128
9.2.2 Dimensión afectividad.....	129
Relaciones afectivas	129
Abuso y violencia.....	131
Placer y erotismo.....	132
9.2.3 Dimensión Género	132
Identidad de género	133
Roles de género.....	134
9.3 Convergencias y divergencias en relación los enfoques de Educación sexual del grupo de estudiantes y la Política Pública	137
X. Conclusiones.....	140
10.1 Hallazgos por objetivo específico 1	140
10.2 Hallazgos por objetivo específico 2	143
10.4 Hallazgos por objetivo general.....	148
10.5 Límites y alcances del estudio	148
10.6 Aportes	149
10.7 Proyecciones	150
10.8. Reflexiones Finales	151
XI. Bibliografía	156
XII. Anexos	168
12.1 Anexo 1 “Cuestionario de Aplicación”	168
12.2 Anexo 2: “Pauta de Entrevista de Grupo Focal”	173
12.3 Anexo 3: “Consentimiento y Asentimiento informado”	174

Índice de figuras

FIGURA 1 ORIENTACIÓN SEXUAL DE ACUERDO A LA POBLACIÓN ENCUESTADA.....	26
FIGURA 2 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN JOVEN SEGÚN IDENTIDAD DE GÉNERO.....	27
FIGURA 3 TIPOS DE MÉTODOS ANTICONCEPTIVOS UTILIZADOS POR JÓVENES EN SU ÚLTIMA RELACIÓN SEXUAL.....	29
FIGURA 4 ESTIMACIÓN DE PERSONAS INFECTADAS CON EL VIH, TODAS LAS EDADES, CHILE 2000-2017 .	30
FIGURA 5 TOTAL DE MADRES ADOLESCENTES SIN VÍNCULO MATRIMONIAL.....	32
FIGURA 6 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	70
FIGURA 7 ESQUEMA DE DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS.....	80
FIGURA 8 DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES DE ACUERDO AL GÉNERO.....	96
FIGURA 9 DURACIÓN DE SU ÚLTIMA RELACIÓN AMOROSA/APECTIVA.....	97
FIGURA 10 DURACIÓN DE SU RELACIÓN AMOROSA/APECTIVA MÁS LARGA.....	97
FIGURA 11	100
FIGURA 12 PRESENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR DE COMENTARIOS O PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN	100
FIGURA 13 REACCIÓN FRENTE A LA DECLARACIÓN DE SI SU MEJOR AMIGO/A LES CUENTA QUE SON HOMOSEXUALES, TRANSEXUALES, QUEER, ETC.	101
FIGURA 14 ACTIVIDAD 5 DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE ORIENTACIÓN RELATIVA A RELACIONES AFECTIVAS	125
FIGURA 15 ACTIVIDAD 1 DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE ORIENTACIÓN ALUSIVA A LAS RELACIONES AFECTIVAS	130
FIGURA 16	131
FIGURA 17 ACTIVIDAD 1 DEL PROGRAMA DE ESTUDIO RELACIONADA CON LA IDENTIDAD DE GÉNERO	135
FIGURA 18	136
FIGURA 19 DIAGRAMA DE RELACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL CON EL SISTEMA EDUCATIVO	147

Índice de Tablas

TABLA 1	DISTRIBUCIÓN DE LAS PREGUNTAS DE ACUERDO A LAS DIMENSIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL.....	77
TABLA 2	MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS TRANSCRIPCIONES DE LOS GRUPOS FOCALES.....	78
TABLA 3	LIBRO DE CÓDIGOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE GRUPOS FOCALES.....	81
TABLA 4	92
TABLA 5	93
TABLA 6	EDAD DE LA PRIMERA RELACIÓN SEXUAL CON PENETRACIÓN.....	98
TABLA 7	NÚMERO DE PERSONAS CON LAS CUALES SE HAN RELACIONADO SEXUALMENTE EN LOS ÚLTIMOS DOCE MESES.....	99

Resumen

La educación Sexual desde su génesis ha sido especialmente controversial en múltiples dimensiones, tanto políticas, sociales y culturales como curriculares. La necesidad sobre los enfoques formativos de la misma conlleva al planteamiento de una política de educación sexual por parte del Ministerio de Salud.

El presente estudio cualitativo busca contrastar los enfoques de educación sexual presentes en la política pública y en un grupo de estudiantes. Para ello se empleó una metodología cualitativa con un enfoque de estudio de casos intrínseco. Se concluye que la mayor convergencia existe en las dimensiones de género y afectividad, puesto que tanto la política pública como el grupo de estudiantes se acercan a un enfoque integral de educación Sexual. Por otro lado, la mayor divergencia se constata en la dimensión de sexualidad, donde prevalece en el grupo de estudiantes un enfoque biomédico mientras que la política pública aboga por un enfoque integral.

Palabras clave: Educación Sexual, enfoques de educación sexual, sexualidad, afectividad, género, Política Pública, estudiantes.

Abstract

Sex Education from its genesis has been especially controversial in multiple dimensions, both political, social and cultural as well as curricular. The need for training approaches to it leads to the proposal of a Sex Education Policy by the Ministry of Health.

This qualitative study seeks to contrast the sexual education approaches present in Public Policy and in a group of students. For this, a qualitative methodology was used with an intrinsic case study approach. It is concluded that the greatest convergence exists in the dimensions of gender and affectivity, since both the public policy and the group of students are close to a comprehensive approach to Sex Education. On the other hand, the greatest divergence is found in the dimension of sexuality, where a biomedical approach prevails in the group of students while Public Policy advocates an integrated approach

Key words: Sex Education, Sex education approaches, sexuality, affectivity, gender, Public Policy, students.

I. Introducción

La educación sexual ha estado presente hace muchas décadas en Chile, relacionada en sus inicios con el ámbito sanitario y de salud, pero poco a poco fue introduciéndose también en la esfera educativa. Sin embargo, solo hace unos pocos años el Estado ha tratado de iniciar una política de educación sexual obligatoria en los establecimientos educacionales (Figuroa, 2012). La ley 20.418 (2010) del Ministerio de Salud, que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad, indica que los establecimientos educacionales deberán incluir en el currículum un programa de educación sexual para jóvenes de enseñanza media. Ahora bien, esta indicación es la puerta que abre un debate más profundo sobre el tema, existiendo múltiples enfoques sobre los énfasis de la educación sexual. Cuestionamientos realizados por la ola feminista y por el cuerpo eclesial, entre otros, frente al tema, ponen en disputa un ámbito controversial en la formación de niños, niñas y jóvenes, remeciendo varios patrones culturales (Moran, 2013; Troncoso, Follegati, & Stutzin, 2019;). Por lo tanto, proponer una discusión sobre la educación sexual hoy en día, es abrir una puerta hacia un camino que busca comprender los distintos enfoques relacionados a ella.

Para esto, en la siguiente investigación se propone escuchar la voz de un grupo de estudiantes en relación a la educación sexual que reciben desde la escuela través de tres dimensiones: sexualidad, afectividad y género. Estas dimensiones han sido extraídas desde la literatura especializada y son empleadas también en el enfoque escolar chileno de la educación sexual.

De este modo, se comprenderá cuál es el enfoque teórico que subyace a sus opiniones, experiencias y reacciones. De esta forma, se puede reflexionar sobre la formación que están recibiendo ya sea en el contexto educativo o en otro espacio, y proyectar marcos comprensivos que sirvan para una comprensión compleja de la educación sexual desde la sexualidad, la afectividad y el género.

Para lo anterior, en primer lugar se hará un recorrido por los antecedentes del problema de investigación referidos tanto a las iniciativas ministeriales y soportes

legales de la educación sexual en Chile, así como a los estudios realizados en los últimos años en jóvenes, y, de este modo, posicionar contextualmente el problema de investigación. Luego, se propondrán los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos. En el siguiente apartado, se desarrollará un marco referencial sobre el tema para identificar la naturaleza de la educación sexual, los distintos enfoques teóricos relacionados con la ella y su vinculación con el ámbito curricular. Posteriormente, se expone el marco metodológico utilizado para realizar la investigación, identificando el diseño, criterios, técnicas, etc. Por último, se darán a conocer los resultados de la investigación seguido de las conclusiones finales.

II. Antecedentes

2.1 Normativa ministerial y legal sobre Educación Sexual

En Chile, a partir de la década de 1960, en la escena médica y los círculos de especialistas, se comenzó a debatir sobre conceptos como ‘control de la fertilidad’ y ‘planificación familiar’. De acuerdo a los datos de la época, las cifras de aborto provocado llegaban a índices epidémicos (Monreal & Armijo, 1964), por lo que se había convertido en un problema de salud pública. A la luz de lo anterior, con el gobierno de Eduardo Frei Montalva, nace la primera política pública de educación sexual denominada “Vida Familiar y Educación Sexual” que buscó incorporar la educación sexual en los colegios públicos, actividad que fue continuada bajo el gobierno de Salvador Allende (Figueroa, 2012). El enfoque de educación sexual que se estaba utilizando en ese minuto, estaba más vinculado al ámbito de la salud reproductiva, pues su origen tenía relación con la gran cantidad de muertes de mujeres producida por abortos provocados. Siendo la utilización de métodos anticonceptivos en función de la salud reproductiva uno de los temas principales a desarrollar.

Sin embargo, “este programa se vio interrumpido y sus materiales quemados bajo la dictadura” (Olavarría, 2005, p. 1). Por lo tanto, en los 17 años posteriores, la educación en general se vio profundamente transformada y la educación sexual particularmente disminuida a una concepción biológica, “erradicando toda referencia a la sexualidad que no estuviese enfocada en la reproducción” (Arenas et al., 2016, p. 17). Y, sobre todo en el fomento de la natalidad, eliminando por completo los planes de planificación familiar y control de la fertilidad impulsados en los gobiernos anteriores.

Después de las elecciones de 1989, con el retorno a la democracia y con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada, el espacio asignado a la Educación sexual continuó siendo muy bajo. En primer lugar, no era obligatorio en los establecimientos educacionales la incorporación de programas de Educación

sexual (Ley 18.962, 1989, art. 18); y, en segundo lugar, no existían lineamientos formales por parte del Estado sobre esta materia. El sistema en general se estaba reestructurando y la educación sexual no era un tema prioritario en ese momento.

El panorama continuó de esta forma hasta 1993, cuando se publicó una política de educación en sexualidad en el documento “Hacia una Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, la cual se publicitó ampliamente, esperando una incidencia en el comportamiento de las y los estudiantes, sobre todo en relación al cuidado y bienestar de su cuerpo, sus parejas sexoafectivas, su vida afectiva, actividad sexual, y salud sexual y reproductiva. (Olavarría, 2005, p. 1),

Paralelamente, a partir de los 90, en el escenario nacional comienza una preocupación creciente por el aumento en la tasa de embarazo adolescente y el SIDA, por lo que se abrieron espacios para la discusión y desarrollo de la Educación sexual en el país. (Herrera, et. al, 2010, p. 9).

Bajo este contexto, en 1994 durante la Conferencia del Cairo, Chile se comprometió a “proteger, garantizar y promover el ejercicio de derechos en materia de salud sexual y reproductiva de los y las jóvenes” (Arenas et al., 2016, p. 17). De este modo, comienza en nuestro país una creciente preocupación por la Educación sexual de los jóvenes, asumiendo el Estado un rol cada vez más activo sobre la materia, reconociendo que la familia no era el único actor que podría incidir en la formación de las y los jóvenes. Se comprende entonces que la educación sexual es “un instrumento que potencia la autonomía de las personas y el desarrollo de una sexualidad plena, promoviendo y posibilitando la toma de decisiones en materia de sexualidad y reproducción con la debida información” (Arenas, et al., 2016, p. 18).

Durante este tiempo, es posible apreciar que la educación sexual se siguió comprendiendo desde su arista reproductiva, vinculada a una creciente preocupación por las enfermedades de transmisión sexual, especialmente el SIDA.

Ya hacia 1996 se implementaron en Chile las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), en ellas

los alumnos y alumnas, sus familias y profesores acrecientan su capacidad para conversar sobre afectividad y sexualidad; avanzan en el proceso de reconocerse y valorarse a sí mismos y a los demás como personas sexuadas; obtienen información y orientación para ampliar sus conocimientos y lograr un mejor discernimiento en materias de afectividad y sexualidad (Ministerio de Educación, 1999, p. 5).

Estas jornadas (de tres días aproximadamente), eran autogestionadas con una preparación técnica previa, por lo que no proponían contenidos de trabajo. Lo que se buscaba era la reflexión colectiva y personal de los miembros de la comunidad educativa sobre la educación sexual y la afectividad en relación a su proyecto institucional. Asimismo, después de las jornadas, era posible recaudar información sobre las necesidades de los estudiantes, equipo directivo y profesores sobre la temática, construyéndose un diagnóstico de la realidad de cada escuela. Con las JOCAS, se avanza a un enfoque de la educación sexual un poco más complejo, pues releva las dimensiones socio afectivas de la sexualidad.

Si bien las JOCAS tuvieron presencia en todas las regiones del país, a su término “la cobertura de las JOCAS había superado los 600 liceos” (Arenas, et al., 2016, p. 18), lo que equivalía solo a un 50% de los liceos del país. La labor de estas jornadas era la realización de un diagnóstico, por lo que, una vez más, quedaba al arbitrio de cada establecimiento cómo continuar la discusión sobre la educación sexual y afectiva que brindaban a los estudiantes.

En la primera década del 2000, se continúa avanzando con poco éxito en la necesidad de construir una Política de educación sexual formal y obligatoria para los establecimientos educacionales. El Ministerio de Educación manifestó la preocupación por el tema cuando indicó que

Por una parte el currículum explícito puede ser insuficiente o inadecuado y, por otra, los numerosos mensajes no explicitados relacionados con la sexualidad que se intercambian en la escuela,

tanto entre adultos y estudiantes como entre pares, a menudo son incorporados a la cultura escolar de modo acrítico y no consciente (Ministerio de Educación, 2001, p. 15).

Sin embargo, estas medidas o ideas carecían de carácter resolutivo y además los planes y programas que se publicaban no eran obligatorios en la enseñanza que entregaban los establecimientos educacionales. A partir del año 2009, en el marco de la Reforma Educacional impulsada por Michelle Bachelet, la nueva Ley General de Educación (LGE) señala en su artículo 2° que

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley 20.370, 2009, art. 2°).

Con el establecimiento de la LGE, se superan los lineamientos de la dictadura militar que fragmentaban la educación a partir de una ideología neoliberal, de mercado y contenidista. Se inicia un proceso de innovaciones a nivel curricular, integrando contenidos y objetivos relativos al aseguramiento de la educación integral de los estudiantes. A partir de lo anterior, comienza a gestarse explícitamente una política de educación sexual vinculada al currículum. Desde el Ministerio de Educación se establecieron “explícitamente en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios [para 3° y 4° medio] para la educación básica y media, la afectividad y sexualidad para los distintos niveles, destacando la necesidad de abordarle de manera transversal en el currículum escolar” (Arenas, et al., 2016, p. 20). Es decir, el currículum de manera oficial se hace cargo de integrar mediante objetivos

transversales ciertos aspectos de la formación en sexualidad y afectividad. Concretar estas decisiones curriculares, evidencia dos aspectos interesantes de relevar: primero, que la educación sexual desde sus comienzos estuvo ligada al contexto político y social del país. No es casualidad que se inicie una política de educación sexual de forma más concreta luego de una reforma educacional fruto de un movimiento estudiantil organizado que planteó demandas concretas y exigió mejorar la calidad de la educación. Y segundo, como consecuencia de lo anterior, que el currículum es un escenario de disputa y de poder, donde la integración de la educación sexual y el qué, cuándo y a quién enseñarla, también son decisiones políticas que se tensionan a través de las demandas sociales.

Ahora bien, la condensación de todo el recorrido histórico sobre la educación sexual en Chile, paradójicamente no se impulsa desde el Ministerio de Educación, sino desde el Ministerio de Salud. En el año 2010 se promulga la Ley 20.418 que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. La cual, en lo relativo a educación, plantea que

los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados (Ley 20.418, 2010, art. 1°).

Es decir, por primera vez se establece la obligatoriedad de la educación sexual en los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado en el ciclo de enseñanza media.

A partir de estos dos precedentes legales, es que comienza un desarrollo por parte del Ministerio de Educación de orientaciones, programas, normativas e instructivos para el diseño de programas de educación sexual en los establecimientos

educacionales que continúan hasta el día de hoy. Donde los enfoques de dichos programas han ido evolucionando según los contextos nacionales, tanto políticos como sociales.

En razón de lo anterior el gobierno de Sebastián Piñera propuso siete programas de educación sexual para que los colegios optaran por el que mejor se alineaba a sus principios educativos y realidad local. Es relevante indicar que la implementación de dichos programas dependió del Fondo de Sexualidad (\$330 millones de pesos de forma inicial) donde el Ministerio de Educación pagaría la capacitación de un máximo de tres docentes por establecimiento. En total fueron 467 establecimientos educacionales quienes se adjudicaron la implementación de uno de los siete programas propuestos por el Ministerio de Educación (Arenas, et al., 2016), Al respecto:

Dentro de los programas seleccionados están: “Adolescencia: tiempo de decisiones” de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile (CEMERA); “Aprendiendo a querer” de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; “Curso de Educación Sexual Integral” Dr. Ricardo Capponi (CESI); “Programa de Educación en Valores, Afectividad y Sexualidad (PAS)” del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián; “Programa de Aprendizaje en Sexualidad y Afectividad (PASA)” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; “Teen Star” de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile; “Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia” de la Asociación Chilena de Protección de la Familia (APROFA) (Montero, 2011, p. 1251).

Cabe destacar que cada uno de estos programas fue desarrollado por organizaciones externas al Estado pero que contaban con su patrocinio. Es decir, se externalizó la implementación de la Ley 20.418. Como consecuencia de lo anterior, se puede apreciar que todos ellos poseen un fuerte componente ideológico,

lo cual queda demostrado ya que de los colegios que participaron de la implementación de estos programas la mayoría habría optado

...por programas de carácter laico en desmedro de los confesionales. De un total de 467 establecimientos educacionales, cuyos sostenedores se habían adjudicado fondos para capacitar a sus docentes, 220 establecimientos municipales y particulares subvencionados optaron por el Programa PASA de la Universidad de Chile. En segundo lugar de preferencias se ubicó el programa de APROFA con 85 establecimientos. Mientras que un total de 147 establecimientos escogieron algunos de los tres planes más conservadores y que se inclinan por la promoción de la abstinencia y la anticoncepción natural (Arenas, et al., 2016, p. 25)

Es decir, un gobierno más conservador, apelando a la libertad de enseñanza, promulgó estos programas que en su conjunto esperaban dar respuesta a las distintas demandas y necesidades de los establecimientos según el proyecto educativo de cada uno. Ahora bien, este primer paso fue un catalizador para que la política avanzara en función de que cada establecimiento educacional creara su propio programa de educación sexual.

Sobre estas directrices, el primer documento sobre educación sexual que se publicó luego de los antecedentes mencionados fue “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” (Ministerio de educación, 2012), el cual tiene como objetivo “entregar orientaciones a las comunidades educativas, para acompañar a los equipos docentes en la elaboración e implementación de un Programa en Sexualidad, Afectividad y Género en los establecimientos educacionales del país” (p. 8). Es interesante que en él se plantea la importancia de la educación sexual, enfatizando la justificación de la implementación de dichos programas. Se desmitifican algunos supuestos y propicia los beneficios del desarrollo integral incluyendo algunos marcos conceptuales relevantes para el conocimiento docente. Además, a partir de ese momento, se incluye el enfoque de género en la Educación Sexual de manera oficial, pues el

documento hasta ese minuto vigente sobre el tema se titulaba “Plan de educación en sexualidad y afectividad” (Ministerio de educación, 2005), el cual no incluía una perspectiva de género para tratar la educación sexual.

El siguiente documento publicado relativo a la educación sexual, afectividad y género fue “Formación en sexualidad, afectividad y género” (Ministerio de educación, 2013), el cual se enmarca dentro del Plan Escuela Segura. Las principales temáticas que aborda son:

Las definiciones de sexualidad, afectividad y género, las oportunidades curriculares para su formación, los distintos espacios donde se pueden abordar los contenidos en sexualidad, roles y actitudes sugeridas para las y los docentes frente a esta tarea, junto con conceptos y temas claves de acuerdo a los requerimientos por etapa de desarrollo de los estudiantes, entre otros (Ministerio de educación, 2013, p. 3).

Su principal objetivo fue indicar oportunidades en el currículum para la introducción de los contenidos planteados (en función de instrumentos curriculares como PEI, PME, proyecto curricular, etc.), así como el establecimiento de roles de los docentes para el abordaje de los contenidos de forma integral. Cabe destacar que en ninguno de los programas mencionados anteriormente se puede ver un enfoque de género claramente definido desde la diversidad y la inclusión. Es decir, al parecer el enfoque de género seguía presentando una concepción más bien binaria, la cual considera la división hombre-mujer como único modelo de división social posible (García-Granero, 2017).

Además, estos documentos “si bien sugieren espacios donde tratar contenidos de sexualidad y afectividad dentro de la escuela y establece contenidos mínimos para los distintos niveles de educación básica y media, no otorga ninguna obligatoriedad a los establecimientos” (Arenas, et al., 2016, p. 28).

A modo de síntesis, es posible indicar que la normativa legal de la Ley 20.370 y la Ley 20.418 obligó al gobierno en ese momento al mando de Sebastián Piñera, a

tomar cursos de acción sobre la educación sexual, afectividad y género de forma mucho más concreta, entregando insumos a los establecimientos educacionales para que pudiesen dar respuesta a estos requerimientos.

Una vez que asume Michelle Bachelet en marzo de 2014 hasta marzo 2018, es posible ver que la producción de programas, orientaciones e información relativa a la educación sexual aumenta y se enriquece, tomando mayor énfasis en el currículum la educación sexual desde la afectividad, diversidad, la inclusión y el género.

En 2016 el Ministerio de Educación pública “Diversidad. Diálogos participativos”, en donde se aborda la tensión social que existe en relación a las minorías sexuales, y cómo la escuela debe hacerse cargo de suprimir dicha tensión a partir de la presentación de experiencias de estudiantes trans. Posteriormente en el año 2017, se publica el documento “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno”, la cual se ofrece como una “guía concreta, dirigida a todas y todos los miembros de la comunidad educativa, para avanzar en el fortalecimiento de una cultura respetuosa de los derechos humanos” (Mineduc, 2017a, p. 9). Unido a lo anterior, el mismo mes desde la Superintendencia de Educación se publica la orden N°0768 sobre “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” el cual está dirigido a los sostenedores, directoras y directores de establecimientos educacionales, donde se postulan los lineamientos para el aseguramiento de los derechos de niñas y niños trans, amparándose en el documento del Mineduc descrito anteriormente (Ramírez, 2017). Luego, en el mes de octubre, desde el mismo Ministerio se publica el documento “Enfoque de Género. Incorporación en los instrumentos de gestión escolar”. En él se busca propiciar una perspectiva desde las directrices de los instrumentos de gestión de cada establecimiento, velando por un sistema más inclusivo, y donde la identidad de género sea reconocida por toda la comunidad como un derecho de todos. Se advierte que

tanto la percepción como la experiencia de la igualdad se nutren de las prácticas cotidianas; en la medida en que las personas y los

sistemas son capaces de reconocer los sesgos, prejuicios y creencias que persisten en nuestras prácticas, estaremos en un mejor pie para seguir avanzando hacia una educación justa, igualitaria, no sexista e inclusiva (Ministerio de Educación 2017b, p. 3).

Es posible reconocer que los instrumentos curriculares publicados por el Ministerio, brindando objetivos sobre la educación sexual, en sus dimensiones de sexualidad, afectividad y género, se desarrollaron con mayor facilidad en el año 2017, ya que el 2014 se había creado la Unidad de Equidad y Género en el MINEDUC (Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, también se debe reconocer que muchas de estas medidas se pueden entender como una respuesta a las exigencias de la sociedad y los movimientos sociales. Así, durante el 2017, el Ministerio de Educación con el aporte del Movimiento de Integración y liberación homosexual (MOVILH) publican tres polípticos sobre educación sexual, inclusión y violencia, evidenciando que en Chile, curricularmente, los establecimientos educacionales debían atender esta dimensión formativa para educar de forma integral a los estudiantes.

Es así como en enero de 2018, en los últimos meses de gobierno de Michelle Bachelet se publica el programa “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género” (Ministerio de Educación, 2018), pues es el resultado de una serie de avances y documentos que complementan en las orientaciones ministeriales a lo largo de los últimos años sobre dicha temática. En este punto es posible evidenciar la consolidación de la relación curricular con la formación en sexualidad, afectividad y género, pues se visibiliza en los documentos oficiales, la intención formativa sobre el tema.

En síntesis, se puede observar que la preocupación por la educación sexual si bien se inició décadas atrás, ha sido en los últimos nueve años que ha tenido una normativa legal que la ampare y una producción curricular que la sustente.

2.2 Normativa Internacional relativa a la Educación sexual

Si bien en Chile existen normativas legales que funcionan como directrices para la educación sexual, también se pueden reconocer tres declaraciones de derechos a nivel internacional que amparan la construcción y visión de los programas de educación sexual.

La primera es la declaración de los derechos humanos, la cual se ratifica en el artículo 2° de nuestra Constitución, estableciendo que “toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Ministerio de educación, 2018, p. 15). Por lo tanto, es deber de la educación formar y fomentar en favor de estas libertades fundamentales de los seres humanos.

La segunda, es la declaración de los derechos del niño de 1989, ratificada por Chile en 1990, la cual indica que

las niñas, niños y jóvenes, son individuos con el derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones, cambiando definitivamente la concepción de la infancia. La Convención se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten (Mineduc, 2018, p. 16).

En este contexto, la educación debería garantizar la formación integral de los niños y niñas, en la valoración de la diversidad y la equidad.

Finalmente, la tercera es la declaración de los derechos sexuales y reproductivos.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante la Conferencia sobre Población y Desarrollo (1994) y en la Cuarta

Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995) establece, bajo el alero de los Derechos Humanos (DDHH), los Derechos Sexuales y Reproductivos que establecen el derecho de las mujeres y los hombres a:

Tener control respecto de su sexualidad, género y orientación sexual.

Decidir libre y responsablemente como vivir y expresar su sexualidad, sin verse sujetos a ningún tipo de coerción, discriminación o violencia.

Decidir de manera libre y responsable el número y espaciamiento de sus hijos.

Disponer de la información, la educación y los medios para ello, así como a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva (Mineduc, 2018, p. 16).

Bajo esta última Declaración, la educación cumple un rol fundamental sobre la información a nivel de planificación familiar, identidad de género, identidad sexual, discriminación, valoración de la diversidad y/o la violencia. Dicha información debe ser asequible para todas las personas libremente.

2.3 La educación sexual en cifras

La educación sexual en nuestro país, como se ha dicho anteriormente, ha sido fuertemente determinada por el contexto político y social, estableciéndose como una prioridad cada vez con más fuerza. Sin embargo, esta prioridad resulta de la urgencia producto de las cifras sobre sexualidad adolescente que se han ido acumulando en el último tiempo.

Las prácticas sexuales dan cuenta de comportamientos y factores de riesgos relativos a la sexualidad en jóvenes. En Chile, la Encuesta Nacional de la Juventud, que se realiza cada tres años y comprende a una población entre 15 y 29 años, es la gran fuente de información para dar cuenta de los comportamientos sexuales de las y los jóvenes.

Indagar en los patrones de comportamiento sexual, posibilita contar con un panorama general respecto a lo que podría ser un comportamiento sexual riesgoso, el que refiere a la combinación de un inicio precoz de las relaciones sexuales, la tenencia de múltiples parejas sexuales y el uso inadecuado de una anticoncepción eficaz (INJUV, 2015, p. 96).

2.3.1 Iniciación sexual

Sobre la iniciación sexual, “El porcentaje de jóvenes iniciados sexualmente se ha mantenido y oscila entre el 70% y 76% en las últimas dos décadas.” (INJUV, 2015, p. 96). En 2018 el porcentaje llega a 72.5%.” (INJUV, 2018, p. 132). De acuerdo con la medición anterior, en 2015 este porcentaje llegaba al 70.8% (INJUV, 2015, p. 97).

Sumado al incremento en los porcentajes de jóvenes iniciados sexualmente, se debe incluir la estadística de la edad en la que lo hacen. Se sostiene una caída progresiva pues en el año 1997 la edad de inicio era a los 17.05 años, y en el 2018, cae a 16.50 años de edad (INJUV, 2018, p. 133).

Cuando se establece la cantidad de parejas sexuales de los y las jóvenes iniciados sexualmente, los jóvenes entre 15 y 19 años reportan en promedio 1.5 parejas sexuales en los últimos 12 meses; aquellos entre 20 y 24 años declaran un promedio de 1.7 parejas; y aquellos entre 25 y 29 años declaran un promedio de 1.6 parejas (INJUV, 2015, p. 99). Así, en relación a 2015, bajó la cantidad promedio de parejas sexuales en la población joven sexualmente activa. Hombres reportan mayor cantidad promedio de parejas sexuales el último año que las mujeres jóvenes (1.97 versus 1.32) (INJUV, 2018, p. 135).

2.3.2 Orientación sexual

Con respecto a la orientación sexual, se comprende como

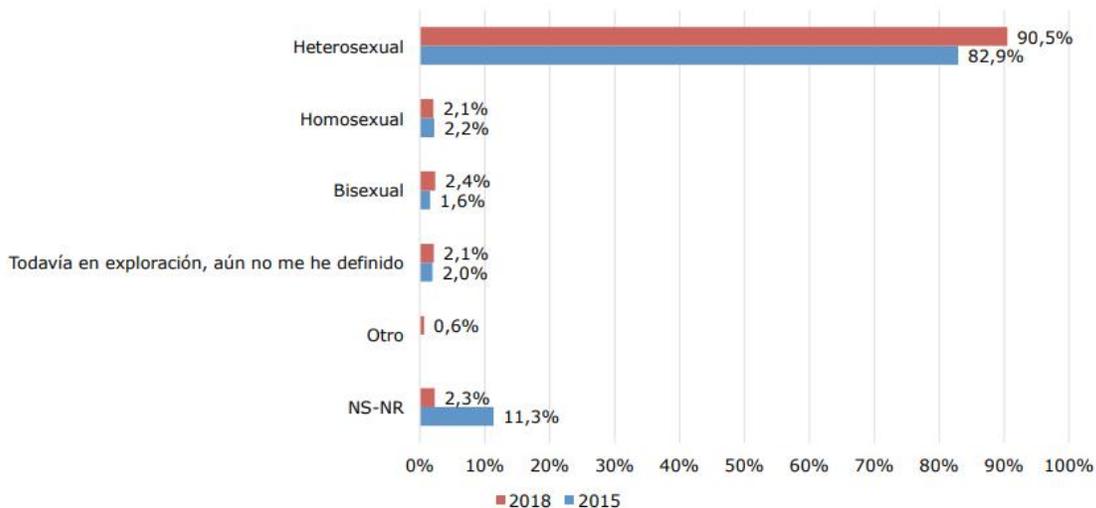
la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al

suyo, de su mismo género o de más de un género, así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con personas (INJUV, 2015, p. 103).

Se establece la siguiente división entre la población encuestada como muestra la Figura 1.

Figura 1

Orientación Sexual de acuerdo a la población encuestada



n= 9.393 (2015), n= 9.700 (2018)

P118. ¿Cuál es tu orientación sexual?

Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2018, INJUV.

Nota. Adaptado de “Distribución de la población joven según orientación sexual” (p. 17), INJUV, 2018.

Es posible apreciar que el porcentaje más alto existe en la orientación heterosexual, la cual supera el 90% en 2018. Por otro lado, se aprecia un aumento considerable entre quienes se definen como bisexuales (2.4% en 2018)

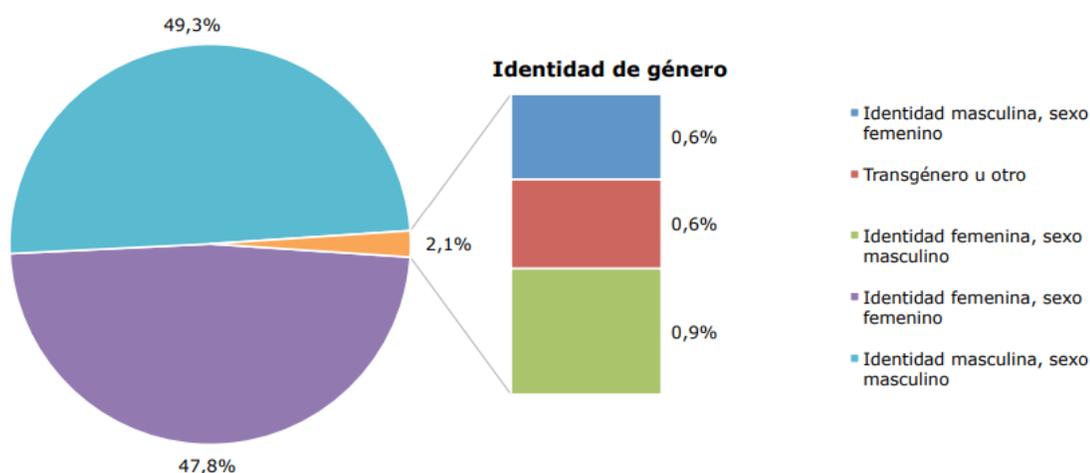
Es importante señalar también, que de acuerdo a la encuesta revisada, ha existido un aumento en las razones de discriminación producto la orientación sexual de un 0.9% en 2015 a un 2.1% en 2018. (INJUV, 2018, p. 188)

2.3.3 Identidad de género

Ahora bien, respecto de la identidad de género, concepto que se profundizará más adelante, la población encuestada se distribuye de la siguiente forma:

Figura 2

Distribución de la población joven según identidad de género.



n= 9.700
P119. En cuanto a tu género, tú te identificas como...
Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2018, INJUV.

Nota. Adaptado de “Distribución de la población joven según identidad de género. Total muestra” (p. 18), INJUV, 2018.

Tomando con consideración la Figura 2, es posible apreciar que un alto porcentaje de la población (aproximadamente el 97%), se define como cisgénero, es decir, su identidad de género coincide con su sexo biológico.

En este contexto, cobra aún más relevancia avanzar sobre la formación de los jóvenes respecto de la diversidad sexual a modo de dar formación inclusiva sobre dichos temas en los programas de educación sexual. El sesgo formativo sobre la

orientación sexual o identidad de género contradice los principios de educación integral, diversa e inclusiva.

2.3.4 Métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual

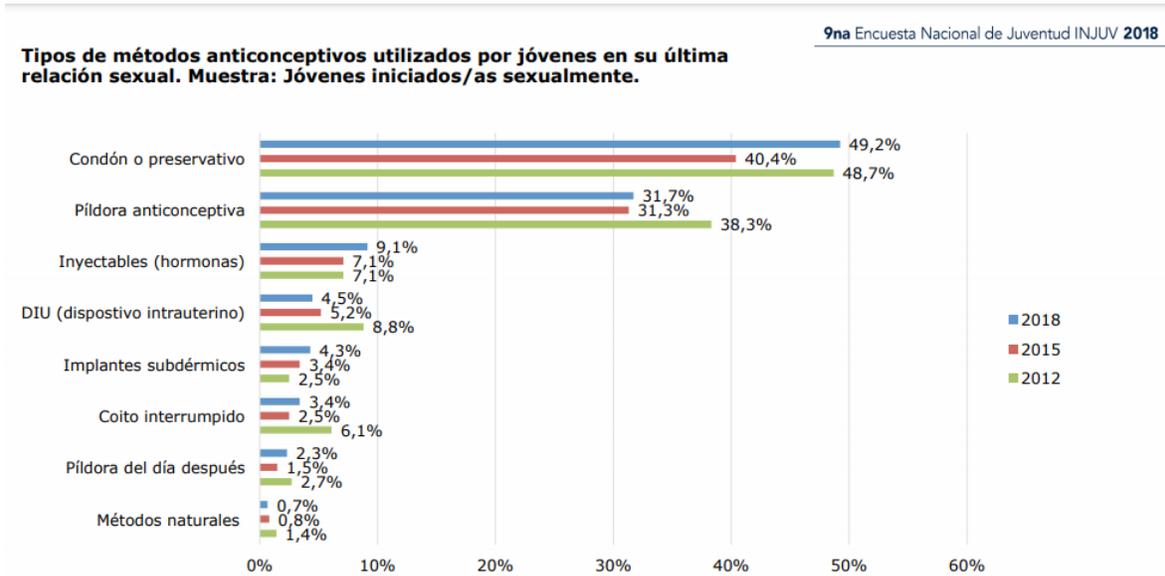
Sobre el uso de métodos de prevención del embarazo y enfermedades de transmisión sexual, la encuesta arroja que ha aumentado el porcentaje de jóvenes que declara haber usado algún método anticonceptivo en su primera relación sexual. De 70.9 en 2015 a 77.5% en 2018 (INJUV, 2018, p. 138). Además “Jóvenes de edades tempranas reportan un mayor uso de anticonceptivos en la primera relación sexual en comparación a los jóvenes de mayor edad (84.5% en jóvenes de 15 a 19 años versus 72.9% en aquellos entre los 25 y 29 años)” (INJUV, 2015, p. 103).

Asimismo, ha aumentado el porcentaje de jóvenes que declara haber utilizado algún método anticonceptivo en su última relación sexual de 77% en 2015 a 83.4% en 2018 (INJUV, 2018).

Ahora bien, no todos los anticonceptivos pueden prevenir enfermedades de transmisión sexual, por lo que resulta interesante el desglose de los métodos utilizados en la última relación sexual.

Figura 3

Tipos de métodos anticonceptivos utilizados por jóvenes en su última relación sexual.



n=5.603 (2012), n=6.354 (2015), n=6.922 (2018)
 P125. ¿Qué método(s) anticonceptivo(s) usaste tú o tu pareja en tu ÚLTIMA relación sexual?
 Nota: Porcentajes no suman 100% debido a que es una pregunta de respuesta múltiple.
 Fuente: Encuesta Nacional de Juventud 2012, 2015 y 2018, INJUV.

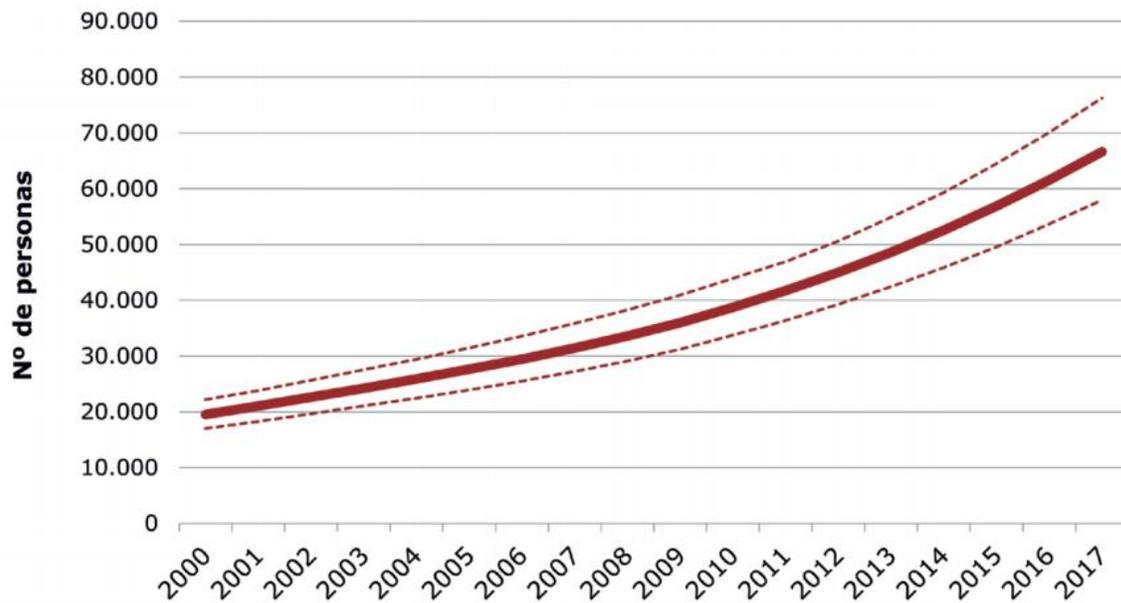
Nota. Adaptado de “Tipos de métodos anticonceptivos utilizados por jóvenes en su última relación sexual. Muestra: Jóvenes iniciados/as sexualmente” (p. 142), INJUV, 2018.

Si bien el uso del preservativo es el que más se utiliza, logrando una efectividad de 80 a 95% en prevención de ITS, es significativo que las píldoras o incluso el coito interrumpido se haya sido utilizado por más de un 3% de la muestra, pues no presentan ninguna seguridad relativo al contagio, por ejemplo, de VIH.

Ahora bien, continuando con las enfermedades de transmisión sexual, la Figura 4 muestra el incremento en casos de VIH positivo en el período 2000 – 2017, donde, como se ha dicho anteriormente, desde el 2010 comenzó con mayor fuerza la producción e incorporación de programas de educación sexual en los establecimientos educacionales.

Figura 4

Estimación de personas infectadas con el VIH, todas las edades, Chile 2000-2017



Nota. Adaptado de “Estimación de personas infectadas con el VIH, todas las edades. Chile 2000-2017, (p. 645)”, Cáceres & Pino, 2018.

Estas cifras tendientes al alza han puesto una alarma con respecto a la educación sexual entregada por los establecimientos educacionales. Considerando, además, que se incluyen los adolescentes menores de 15 años. “De acuerdo a las estimaciones, en el año 2017 el número de personas con infección por VIH en Chile de todos los grupos de edad, fue de 67.000 (58.000-76.000)” (Cáceres & Pino, 2018, p. 645). Esta cifra reflejó un aumento de alrededor de 18.000 casos con respecto al año 2013, lo que significa un aumento porcentual del 37%. Considerando a las personas de 15 y más años, donde se enfocan principalmente las estimaciones, el número estimado fue de 66.000 personas. En todos los años analizados la población de menores de 15 años contagiados con el virus se estima como inferior a 500 casos (Cáceres & Pino, 2018).

2.3.5 Embarazo adolescente

Con respecto al embarazo adolescente, este se entiende como

una problemática multidimensional que tiene un impacto biopsicosocial. Esto conlleva a problemas de autoimagen corporal, en el derecho de identidad, definición de roles, lo cual en su forma agravada se vincula a tasas de mortalidad infantil más altas que en los demás grupos etarios, deserción escolar temprana y en general perpetuación del círculo de pobreza (Arenas, et al., 2016, p. 45).

Y si vemos las cifras en 2015

el 22% de las y los jóvenes iniciados sexualmente en Chile declara haber experimentado un embarazo no planificado, similar a lo registrado en la medición del año 2012 (21%), lo que corresponde a un quinto de las personas jóvenes sexualmente activas (INJUV, 2015, p. 116).

Sin embargo, en 2018 se puede apreciar una disminución a un 17% de jóvenes que ha vivido un embarazo no planificado (INJUV 2018, p. 160).

Es importante destacar los datos que se arrojan relacionados con menores de 15 años (población no cubierta por la encuesta), cuando se indican los siguientes datos esquematizados en la Figura 5

Figura 5

Total de madres adolescentes sin vínculo matrimonial

Madres Sin vínculo Matrimonial, según edad de la madre	0 < edad <=15	15 < edad <=18	18 < edad <=19	19 < edad <=21	Total
2010	923	15.606	9.628	22656	48.813
2011	918	15.050	9.167	21956	47.091
2012	867	14.428	8.687	20676	44.658
2013	874	12.812	8.051	19752	41.489
2014	841	11.979	7.467	19390	39.677
2015	716	9.819	6.660	17312	34.507
2016	628	7.729	5.202	14936	28.495
2017	448	5.984	4.162	12899	23.493
2018	375	4.778	3.465	11478	20.096
2019	148	1.888	1.428	5115	8.579

Al 30/6/2019

Nota. Adaptado de “*Madres Sin vínculo matrimonial, según edad de la madre*” (p. 10), Servicio de Registro Civil e Identificación, 2019)

Es posible apreciar una disminución significativa entre el año 2010 y el año 2019, donde bajó de 923 menores de 15 años que fueron madres a 148 para el mismo rango de edad.

2.3.6 Violencia en la pareja

En una dimensión que complementa a las prácticas sexuales, nos referiremos brevemente a la violencia en la pareja que viven los jóvenes hoy en día. Estos datos son relevantes, ya que la sexualidad tiene que ver con la expresión de emociones en las relaciones sociales sin violencia, en respeto, y en consentimiento con el otro. La encuesta llevada a cabo por la INJUV en 2015 indica que

Con respecto al porcentaje de jóvenes que señala haber experimentado alguna situación de violencia sexual con su pareja actual, se podría suponer, que en la práctica, este porcentaje es mayor,

ya que probablemente este tipo de violencia no es reconocida por todas las personas jóvenes como tal, ya que el término “violencia sexual” generalmente está asociado a relaciones sexuales violentas y forzadas, dejando de lado aspectos de este tipo de violencia que son más sutiles, como es el caso de las presiones psíquicas para tener relaciones sexuales (INJUV, 2015, p. 167).

Tomando en cuenta lo anterior, el desglose de las cifras indican lo siguiente: un 15.6% de los jóvenes declara haber sido afectado por algún tipo de violencia en su relación de pareja (INJUV, 2018, p. 202) siendo la violencia psicológica la principal forma de violencia que las y los jóvenes señalan haber experimentado en sus actuales relaciones de pareja; el 12.5% de quienes tienen pareja en la actualidad declaran haber vivido al menos una situación de violencia de este tipo. En segundo lugar, destaca la violencia física (6.1%) y, en tercer lugar, la violencia sexual (1.2%) (INJUV, 2018, p. 203).

Siendo la violencia psicológica una de las principales formas de violencia que reconocen los jóvenes, es relevante la educación sobre el respeto, la tolerancia, el amor propio, y por supuesto la identificación clara de dichas conductas, pues, como se indicaba anteriormente la invisibilidad por parte de las “víctimas” deriva en la perpetuación de conductas violentas.

Teniendo en cuenta todos los antecedentes con respecto a ciertas cifras de prácticas sexuales, discriminación y violencia, podemos observar que, en primer lugar, existe una correlación entre la urgencia de las normativas ministeriales con respecto a la educación sexual, pero que estas no han tenido necesariamente una respuesta significativa en la población. Por otro lado, es posible argumentar que gran parte de la población ha tenido alguna vez conductas de riesgo que derivan en que la salud sexual no sea plena. Es decir, es necesario visibilizar si los programas de Educación sexual realmente están respondiendo a la individualidad de los

estudiantes para que estos puedan desarrollarse de forma íntegra y plena en relación a la Sexualidad, Afectividad y Género.

Sobre este aspecto, es relevante considerar las orientaciones presentadas por UNESCO para el desarrollo de una educación integral en sexualidad la cual se comprende como

un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos (UNESCO, 2018, p. 16)

El enfoque que se propone para lograr una educación integral en sexualidad es aquella que está centrada en el estudiante

Los enfoques centrados en el estudiante permiten que los alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje y alientan distintos estilos de aprendizaje. Dado que el aprendizaje puede considerarse una forma de crecimiento personal, se alienta a los estudiantes a utilizar prácticas de reflexión para pensar de manera crítica acerca de su propia vida (UNESCO, 2018, p. 19).

De este modo, reconocer las opiniones, experiencias y reacciones que ellos tienen, es evidenciar los conocimientos y desconocimientos que tienen con respecto a su propia vida, a su cuerpo, sus derechos, su forma de relacionarse con el contexto social del cual forman parte. De ahí que un programa de educación sexual debe

considerar la voz de dichos actores para lograr una enseñanza y aprendizaje significativo.

Por otro lado, también se debe destacar que el concepto de educación sexual se ha ido complejizando a lo largo de los años. Hoy en día, una de las formas de entender la sexualidad es comprendiéndola 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 (Montero, 2011, p. 1249).

Existe, por lo tanto, un reconocimiento de la sexualidad como una característica intrínsecamente humana y que está determinada por el contexto. Es por este motivo, que la educación sexual debe entenderse a partir de los sujetos en formación, de los estudiantes, pues se debe enseñar de forma situada. Asegurando que todos reciban una educación sexual sin sesgos. Se hace necesario, por tanto, sobrepasar el determinismo biológico-reproductivo, y comprender a los seres humanos como seres sexuados desde el minuto en que nacen, y reconocer las relaciones sociales en sus diversas formas, como relaciones sexuales, es decir, de seres sexuados.

En síntesis, la educación sexual es un espacio formativo indispensable para el sano desarrollo humano. Dicha educación, debe comprenderse desde las prácticas de los sujetos que reciben la política pública y que esta tenga como consecuencia el bienestar de los sujetos y les sea significativo. Las convergencias y divergencias generadas en este estudio nos invitan a reflexionar sobre la naturaleza y enfoques

de la política pública para garantizar un derecho fundamental como es la educación sexual y su aporte para el desarrollo y bienestar de las personas.

III. Problematización

En Chile, la política pública sobre educación sexual se ha convertido en un tema problemático por las variantes ideológicas, políticas, valóricas y culturales que imprimen el concepto mismo de sexualidad. Por un lado, hoy en día podemos reconocer diversos enfoques sobre el tema dependiendo de los objetivos, énfasis y contenidos implicados en el concepto de sexualidad. Por otro lado, la trayectoria escolar e historia de cada estudiante también configuran un concepto propio de sexualidad, el cual podría asociarse a uno o más enfoques.

De este modo, para las y los estudiantes, el o los enfoque (s) que subyace (n) a la política pública, finalmente pueden ser más o menos convergentes con los enfoques propios sobre Educación sexual.

En razón de la problematización anterior, la presente investigación busca responder la siguiente pregunta a modo general:

1. ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre los enfoques sobre educación sexual que subyacen en un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú y el o los enfoque (s) sobre educación sexual que propone la política pública en Chile?

IV. Objetivos

4.1 Objetivo General

Comprender cuáles son las convergencias y divergencias entre los enfoques sobre educación sexual que subyacen a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro) y el enfoque sobre educación sexual que subyace a la política pública (nivel macro).

4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar el o los enfoque (s) de educación sexual que subyace (n) a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro).
2. Caracterizar el o los enfoque (s) de educación sexual que subyace (n) a la política pública (nivel macro).

V. Hipótesis

La hipótesis que se plantea en el siguiente estudio es que el grupo de estudiantes que participó de la investigación tiene diversas experiencias, opiniones y reacciones en las distintas dimensiones de la educación sexual como son la sexualidad, la afectividad y el género. Por lo tanto, no es posible identificar solo un enfoque, sino más bien matices respecto de los enfoques y preminencia de unos por sobre otros.¹

Considerando las distintas normativas legales internacionales, es posible reconocer que durante las últimas décadas se ha tendido en términos formativos a lograr una educación integral de las y los estudiantes. De ahí, que la hipótesis planteada proponga que los documentos ministeriales analizados estarán más cerca de un enfoque integral, favoreciendo conceptos complejos de sexualidad, afectividad y género.

Respecto de las convergencias y divergencias presentes en los enfoques del grupo de estudiantes y de la Política Pública, se podría esperar encontrar más convergencias en lo relativo al enfoque integral que en lo relativo al enfoque tradicional o conservador y biomédico. En ese sentido, sería lógico suponer que se van encontrar más convergencias en la línea de la perspectiva de género y afectividad (asociados al enfoque integral), pues factores sociales como los movimientos por la diversidad, el feminismo, la condena a la violencia de género, han ido de a poco calando en las experiencias, opiniones y reacciones de los jóvenes, por lo tanto, es un fenómeno más cercano, lo que no implica que sea algo que tenga vinculación con la sexualidad de forma tan evidente. La mayor divergencia podría estar concentrada en el área de la sexualidad donde, desde la complejidad conceptual que se plantea en el desarrollo de la política pública, podría superar los conceptos reduccionistas respecto de la sexualidad (fundamentalmente ligado desde el enfoque biomédico).

¹ Si bien el marco referencial del estudio aún no ha sido desarrollado, se puede esperar a modo de hipótesis que el enfoque biomédico sea el que predomine en el grupo de estudiantes, ya que es el que más fácilmente se asocia a la Educación Sexual. En ese sentido, otros enfoques como el enfoque tradicional o el integral tendrían menor predominancia al interior del grupo.

VI. Justificación/Relevancia/contribución al campo de estudio

Dado el debate actual sobre la educación sexual en Chile y su obligatoriedad de formación por parte del Estado, la presente investigación aporta a la sistematización de los enfoques teóricos respecto de la educación sexual que existen hoy en día en un nivel macro y micro. Esto es relevante para que, desde el proceso formativo de las y los estudiantes, la educación sexual recibida pueda ser coherente con las demandas formativas de las y los estudiantes. Y también, contribuirá a relevar la importancia de la experiencia y la historia sobre la sexualidad personal al momento de brindar educación sexual por parte de las distintas instituciones educativas y, de este modo, visualizar el enfoque de derecho presente en la educación sexual.

De este modo, se realza la naturaleza curricular de la educación sexual, marcada por objetivos y propósitos específicos del contexto educativo en el cual se formulan.

Finalmente, este estudio abre el debate sobre la posible invisibilización que ha tenido hasta ahora la educación sexual, dado que solamente se puede observar de manera tangencial en las Bases Curriculares, no existiendo lineamientos claros ni obligatoriedad para ser incorporada en todos los niveles de enseñanza. Esto genera que existan profundas diferencias en los ejes formativos que reciben los distintos estudiantes de Chile, a raíz de las condiciones en las cuales se enmarca hoy en día la política pública.

VII. Marco referencial

En el siguiente marco referencial, se expondrán cuatro grandes temas que permitirán una comprensión teórica de los alcances de la investigación. El primero de ellos aborda la educación sexual y la controversia respecto de su naturaleza. El segundo, se relaciona con la teorización de los distintos enfoques sobre la educación sexual y los énfasis que realiza cada uno. El tercero, se propone un dominio sobre la aproximación curricular desde la teoría del discurso pedagógico de Basil Bernstein (1985) en función de la problemática de la educación sexual. Y finalmente se desarrolla una definición conceptual sobre el término política pública.

7.1 Un terreno controversial: la Educación Sexual.

Cuando investigamos sobre educación sexual y la respuesta que obtienen los estudiantes sobre su formación en dicha materia, remitimos a un marco superior de análisis. ¿Qué significa realmente la educación sexual?, ¿Cómo surge? ¿Por qué es importante? ¿Por qué hoy diríamos que debe ser revisada a la luz de lo que demandan los sujetos? A continuación, proponemos dos conceptos como inicio para responder las preguntas anteriores: bio-política y bio-poder.

Estos conceptos serán trabajados desde el autor que los acuñó: Michel Foucault (2007). Este autor dedicó su obra a la problematización de fenómenos sociales complejos, evidenciando aspectos como la ideología, el discurso, y el poder asociado al orden social y políticamente establecido. La sexualidad, desde esta perspectiva, también es un fenómeno social, una construcción social que, por lo tanto, debe ser pensada desde estas herramientas analíticas (Aravena, 2006).

Bio-política, entonces, puede ser entendida como la manera que "...se ha procurado, desde el siglo XVIII racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas..." (Foucault, 2007, p. 359).

Este concepto, dice relación con el poder que se funde en los fenómenos vitales y naturales de la población de modo que permitan el control y la gobernabilidad. El bio-poder sería entonces “la organización del poder sobre la vida” (Foucault, 1998, p. 169). Se busca entonces superar el entendimiento binario del poder en función de la represión o liberación que promueven, y plantear a partir de ellos un análisis sobre las formas de la existencia que permiten al poder actuar sobre la vida de los individuos (Sequeira, 2015, p. 147). Sexualidad y Cuerpo, como dimensiones propias de la vida del ser humano, deben comprenderse desde su relación con la política y el poder.

Cuando pensamos la sexualidad desde los mecanismos de poder, debemos entenderla como un medio de control y una “gestión calculadora de la vida” (Foucault, 1998, p. 169). La bio-política, designa “lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana” (Foucault, 1998, p. 173). Para los sujetos, “el dominio, la conciencia de su cuerpo, no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello” (Foucault, 1992, p. 104). Es decir, el poder coexiste más allá de una restricción, pues se comprende como una forma de aproximación a la misma existencia humana.

El conocimiento sobre la sexualidad, cómo se vive, cómo se debe vivir, y cómo se comprenden los sujetos en relación a ella, son ámbitos permeados por el poder. El poder, cabe destacar, no siempre se refiere al estatal, ni eclesial o jurídico, sino que son poderes sociales desde los mismos individuos que modelan las formas en cómo los sujetos se relacionan consigo mismo y con los otros desde su sexualidad. Al respecto, “el poder disciplinario en materias de sexualidad en la época moderna es ejercido por quienes promueven la libertad individual, pero circunscrita sólo al ámbito económico” (Vidal, 2002, p. 33). Es decir, tienden a ser aquellos sectores más conservadores de nuestra sociedad quienes limitan y controlan el cómo se debe entender la sexualidad. Para Foucault

A lo largo de los últimos siglos se han producido gran cantidad de discursos y saberes que fueron forjados por personas como sacerdotes, médicos, juristas, profesores, entre otros, y que en buena medida, han conformado lo que hoy creemos que “es” la sexualidad” (Sequeira, 2015, p. 142).

La trayectoria de la educación sexual en Chile, y particularmente lo que sucedió durante la dictadura militar, es claro ejemplo de lo anterior, pues “los discursos en su encuentro con otros discursos se modifican, se rectifican, se apropian de elementos ajenos, cambian su retórica según las necesidades o el contexto” (Araujo, 2009, p. 12). Para el caso de la dictadura, el discurso sobre el modelo social, económico y político permeó el discurso de sexualidad, dotándolo de significados nuevos según el contexto.

La educación sexual desde su génesis a partir de los mecanismos de poder, da información, lineamientos, conocimientos y comportamientos sobre la sexualidad de los sujetos desde un determinado enfoque. Aun es más relevante si consideramos que la educación sexual se desarrolla en la Escuela, la cual “está al servicio de los intereses de la sociedad [y] debe estar expuesta a los mecanismos de control social que esta misma sociedad establezca” (Ferrer, 1995, p. 178).

Permeada por el poder y el control, la sexualidad a lo largo de la historia ha sido comprendida de múltiples formas. La primera fue desde lo biológico, relevando el sexo para explicarla y focalizando su explicación en la reproducción humana (Peña y Lillo, 1985)

Esta aproximación hoy en día es criticada pues “las definiciones contemporáneas de sexualidad ya no la entienden sólo en términos de su asociación con la reproducción biológica, ya que existe consenso entre muchos científicos sociales en que no todas las prácticas sexuales tendrían por qué tener esa finalidad” (Vidal, 2002, p. 29). Es decir, que los sujetos tienen relaciones sexuales en su vida cotidiana que se alejan del fin reproductivo, comprendiéndolas como interacciones entre seres sexuados. Sobre esto, De Barbieri, citado por Vidal (2002) plantea que

El relacionamiento sexual no es sólo un intercambio químico que asegura la reproducción de la especie. Mucho más allá, la sexualidad es el conjunto de maneras muy diversas en que las personas se relacionan como seres sexuados, en intercambios que, como todo lo humano, están cargados de sentido (p. 29).

Entonces, la sexualidad, estaría influenciada por los factores sociales que condicionan a los individuos. Existiendo un dinamismo en la comprensión de la sexualidad de acuerdo al momento histórico en el cual se desarrolle. Para el siguiente estudio, se adscribe a la siguiente definición del concepto de sexualidad para el análisis.

la sexualidad es una condición social, entendida menos como producto de nuestra naturaleza biológica, que de sistemas sociales y culturales que dan forma no sólo a nuestra experiencia sexual, sino además a las vías por las que interpretamos y entendemos esas experiencias (Gysling, Benavente & Olavarría, 1997 p. 9).

Relacionándolo con los planteamientos de Foucault mencionados anteriormente, la sexualidad puede ser comprendida como una construcción social de poder sobre los sujetos. La sexualidad entonces

Es construida socialmente y tiene carácter intersubjetivo. Este carácter intersubjetivo es apropiado y recreado por cada individuo quien interpreta su vida de un modo particular, en el marco del conocimiento a mano y las significaciones que les son dadas por su grupo social inmediato (Gysling, Benavente & Olavarría, 1997, p. 10).

Provocando que “las sexualidades se [hayan] constituido de todo derecho en un asunto público” (Araujo, 2009, p. 11).

Sobre esta línea de comprensión más compleja hoy en día muchos autores definen la sexualidad. Weeks (1998), coincide con lo planteado por Gysling, Benavente y Olavarría, indicando que la sexualidad “sólo existe a través de sus formas sociales

y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra” (p. 29).

Ahora bien, considerado la naturaleza social y política en la comprensión de la sexualidad, la educación sexual, como espacio de construcción cultural y de transmisión de valores, también posee las mismas disyuntivas históricas para su desarrollo, determinada en gran medida por las ideologías que la permean.

Para Barragán en primera instancia “La educación sexual, en sentido amplio, constituye el intento de transmisión de las concepciones, normas y valores morales e ideología que cada cultura considera que deben servir para preservar el modelo social, cultural y económico” (Barragán, 1999, p. 17). En el mismo sentido, para González, Molina y Luttgés (2015) la educación sexual “busca entregar a niños, niñas y personas jóvenes, el conocimiento, las competencias y los valores que les permitan asumir responsabilidad sobre su vida sexual y social” (p. 25).

Enfatizando en los límites que propone el proceso educativo y particularmente la educación sexual, Cantillo propone que “la educación sexual se manifiesta como una instancia de delimitación identitaria con el fin de regular un conjunto de prácticas pedagógicas en la cual se ubica a la población estudiantil como sujetos claves del proceso educativo” (Cantillo, 2015, p. 81) Finalmente, para Figueroa (2012), la educación sexual constituye una representación de la educación en valores, la cual ha estado a lo largo de la historia determinada por factores políticos, tensionando continuamente los argumentos de los distintos enfoques que la promueven.

Es posible indicar entonces que, desde su origen, la educación sexual se comprende como una selección de aquellas normas, valores e ideologías imperantes de la sociedad. Por ejemplo, dentro del Código Civil en Chile se comprende el matrimonio como exclusivamente heterosexual. Dicha norma podría estar reproducida en la educación sexual que se transmite dentro del ámbito educativo. Sin embargo, probablemente en el futuro, el matrimonio se comprenda

entre sujetos, cónyuges, sin importar su identidad de género, lo que muy posiblemente se vea reflejado en la educación sexual impartida en ese minuto.

La presencia de ideologías y valores en el ámbito educativo ya ha sido reflexionada por Eisner cuando afirma que "Las ideologías son sistemas de creencias que proporcionan las premisas de valor desde las cuales se adoptan decisiones sobre diferentes aspectos de la práctica educativa" (Eisner, 1992, p. 302). Esta naturaleza imprime como controversial todo aquello vinculado a la educación sexual y, desde un punto de vista más amplio, al currículum. Las ideologías desde este punto de vista, pueden resultar como limitantes del espectro de conocimiento sobre la sexualidad, la afectividad y el género. Incluso puede resultar la educación sexual como limitante del "desarrollo de las personas al imponer una perspectiva concreta de interpretación del mundo social" (Barragán, 1999, p. 18).

No obstante lo anterior, y comprendiendo desde un sentido crítico la función de la ideología en el desarrollo de la educación sexual, los individuos también pueden ser capaces de tomar "conciencia de las implicaciones de las concepciones, normas, valores e ideologías que conforman nuestra explicación del mundo social y de la sexualidad humana" (Barragán, 1999, p. 18). Se examina y lleva a revisión de acuerdo a los preceptos propios que se tengan sobre la sexualidad, las experiencias de vida, los intereses, necesidades, etc.

Como resultado de lo anterior, la educación sexual es

el proceso de construcción de un modelo de representación y explicación de la sexualidad humana acorde con nuestras potencialidades con el único límite de respetar la libertad de los demás, y en este sentido es necesario analizar críticamente los fundamentos de los modelos que se nos proponen, contrastar diversos modelos, conocer otras culturas y la propia historia del conocimiento sexual (Barragán, 1999, p. 19).

Barragán denomina como 'modelos' aquellas formas de representación y explicación de la sexualidad. Siguiendo la misma línea, Ivonne Szasz plantea que "El concepto de sexualidad no es unívoco y su delimitación depende de la perspectiva teórica y disciplinaria que se adopte para su estudio" (Szasz, 1998, p. 11). Es decir, para abordar el concepto de sexualidad, existen múltiples modelos o perspectivas, que en la siguiente investigación denominaremos enfoques.

De acuerdo a la literatura consultada, es posible establecer tres enfoques desde los cuales es posible aproximarse al concepto de sexualidad y, por lo tanto, a las ideologías asociadas a la Educación sexual que cada una promueve.

El primer de ellos es el enfoque biomédico, el cual se asocia principalmente a "las perspectivas sociodemográficas sobre el análisis estadístico de los comportamientos reproductivos y anticonceptivos" de la población (Szasz, 1998, p. 12). En ese sentido, existe un gran énfasis sobre la fisiología y los impulsos naturales reproductivos (Szasz, 1998). A este enfoque se asocian tasas de embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, edad de inicio de actividad sexual, uso de métodos anticonceptivos, número de parejas sexuales, entre otros.

El segundo enfoque tiene relación con una corriente moderna de la comprensión de la sexualidad, la cual considera que la

sexualidad es una construcción sociocultural e histórica que cambia según la época, la región del mundo, la cultura, el género, la etnia, la clase social y la generación de pertenencia. Esta corriente sostiene que el significado de las prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores en torno a la satisfacción de los deseos eróticos, así como los deseos mismos y su sentido para la subjetividad e identidad de las personas, varían de una cultura a otra y de un grupo humano a otro. En las diferentes culturas se originan categorías, esquemas, etiquetas para lo

sexual, que organizan y le dan sentido a las experiencias subjetivas y colectivas de sexualidad, construyendo identidades, definiciones, ideologías y normas (Szasz, 1998, p. 14)

Se plantea un concepto más amplio e interseccional de la sexualidad la cual supera lo puramente biológico y práctico. Este enfoque se aproxima a las concepciones identitarias, a los deseos de las personas.

Las preguntas no se refieren solamente a las prácticas, sino a las ideas sobre esos comportamientos, las relaciones sociales y las instituciones que les dan sentido, y el vínculo entre los deseos y comportamientos sexuales y la subjetividad de las personas (Szasz, 1998, p. 14)

El tercer enfoque se relaciona con una arista tradicional o conservadora respecto de la sexualidad, vinculándose específicamente con la esfera religiosa. Se propone un concepto de sexualidad limitado por la moral y valores patriarcales principalmente. Este enfoque “señala que es deber de los gobiernos ‘tutelar’ a los ciudadanos contra ‘injusticias y desórdenes morales’, entre los cuales engloba la ‘degradación de las costumbres’, la anticoncepción, el aborto, la ‘permisividad’, la pornografía y la ‘manipulación de los datos demográficos’” (González, 1998, p. 284)

Para analizar estos enfoques, es necesario complementar la conceptualización sobre la sexualidad con otros conceptos presentes (o no) en algunos de estos enfoques. Dentro de estos conceptos, se considera fundamental discutir los conceptos de salud reproductiva, afectividad y género debido a que son indicadores y dimensiones para la comprensión de sexualidad de acuerdo a los enfoques planteados. Cómo se desarrolla cada uno de estos conceptos a la luz de los mismos, es un punto de distinción importante.

Por ejemplo, la salud sexual, según Adela Montero (2011) y Rengifo, Córdoba y Serrano (2012), se puede definir a partir de una comprensión holística, relacionando

“aspectos somáticos, emocionales, intelectuales, sociales y culturales del ser sexual, de manera de enriquecer positivamente y fortalecer la personalidad, la comunicación y el amor” (Montero, 2011, p. 1249). Y viendo al ser humano en su dimensión más cualitativa enfatizando “el desarrollo personal, el vínculo con los otros, el valor de la afectividad y de la comunicación” (Rengifo, Córdoba & Serrano, 2012, p. 559).

Antiguamente, la educación Sexual (así como la sexualidad) privilegió una promoción de la salud reproductiva, entendida desde la biología reproductiva y sus condiciones para un desarrollo óptimo (Olavarría, 2005). Conviene aclarar la definición de la salud reproductiva como

El hecho de llevar una vida sexual responsable, satisfactoria y segura, además de la capacidad de reproducirse y decidir libremente el tamaño de la familia que se desea, sobrepase la planificación familiar, para abordar conceptos como la fecundidad, los embarazos no deseados, las técnicas de reproducción asistida y otros (Lete & Martínez-Etayo, 2004, p. 170)

Es decir, la salud reproductiva privilegia la información sobre temas como: fecundidad, fertilidad, control de la natalidad, planificación familiar, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, e inicio de actividad sexual. Todo lo anterior, si bien es importante, remite sólo a la individualidad de la sexualidad humana en sus aspectos físicos y somáticos, dejando atrás la emocionalidad, sociabilidad y valores culturales que traspasan estas dimensiones.

Dentro de los elementos emocionales o cualitativos a los que atiende la educación sexual, la afectividad es un concepto fundamental para su comprensión. “La afectividad origina contenidos propios, estados de vida internos no comunicables, originales e irreductibles a otros procesos o estado” (Quintanilla, 2003, p. 257). La afectividad puede relacionarse entonces con la experiencia interna de los sujetos en su dimensión emocional, es decir, está relacionada con lo que queremos y lo que sentimos. Por tanto, en la educación sexual, la afectividad se relaciona con el

erotismo entre seres sexuados, considerando temas como el amor, el placer, la masturbación, las relaciones sexuales, la atracción sexual, la diversidad sexual, etc. (UNESCO, 2014).

Finalmente, el último elemento que es importante considerar para la educación Sexual, es el concepto de Género, el cual podemos definir como una “compleja red de roles que sustentan lo femenino y masculino como experiencias sociales, psicológicas y culturales distintas” (Vidal, 2009, p. 157). Estableciéndose una diferencia sobre las relaciones de sexo que se pueden definir desde lo masculino y lo femenino como un opuesto binario. Esta perspectiva, según Scott (1996) “forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres” (p. 287). Es decir, el género se comprende como un mecanismo de reivindicación para promover la igualdad entre hombres y mujeres. Además, se entiende como una superación del determinismo identitario que se ha establecido en los roles de hombres y mujeres, pudiendo existir muchas más categorías que forman parte de la identidad de los individuos. Entonces, el género como discurso, posee una lucha política sobre el orden social de los individuos que se ha gestado a lo largo de la historia. Concretamente, busca impulsar un sentido amplio de igualdad.

7.2 Tres enfoques sobre la educación sexual

Para conceptualizar los tres enfoques sobre la educación sexual mencionados anteriormente, primero será necesario establecer qué se comprenderá por enfoque. De acuerdo a la literatura, enfoque o “approach” (Carro, 1989) puede ser definido como “la filosofía o creencia básica sobre el tema en cuestión. Es el conjunto de suposiciones o puntos de vista sostenidos por individuos interesados en su campo” (Hofler, 1983, p. 71). Es decir, un enfoque es una aproximación subjetiva mediada por una creencia o filosofía básica del tema en cuestión, realizada por individuos que mantienen un punto de vista definido sobre el tema, que para efectos de la presente investigación es la educación sexual.

A continuación, se caracterizarán los tres principales enfoques respecto de la educación sexual.

7.2.1 Enfoque biomédico

El enfoque biomédico, o también llamado enfoque de riesgo o preventivo, surge a mediados del siglo XX, posterior a la segunda guerra mundial debido a

las enfermedades por las prácticas sexuales de riesgo (ITS y embarazos no deseados) y a los cambios provocados por la industrialización del siglo XX (la inmigración, separación de las familias, menos control de la iglesia y del cambio de las costumbres sociales-sexuales, entre otras).” (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012, p. 58)

Este enfoque posee un énfasis sobre la dimensión biológica de la sexualidad. En ese sentido, emana frecuentemente desde los profesionales del sistema de salud, aludiendo a temas como “pubertad, infecciones de transmisión sexual (vih-sida), cáncer cervicouterino, de mama, de testículo, etcétera; embarazo, parto, puerperio, aborto, menstruación, menopausia, métodos anticonceptivos y de prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (its), principalmente” (Rosales, 2011, p. 19). En coherencia con lo anterior, su foco de análisis es predominantemente científico y técnico respecto de los temas señalados.

En este enfoque, la sexualidad se comprende como un acto biológico reproductivo-físico entre hombres y mujeres, “se aborda desde los procesos anatómicos y fisiológicos del cuerpo humano” (Rosales, 2011, p. 20). Bajo esta óptica quedan fuera del análisis las perspectivas sociales, afectivas o el enfoque de género ligado a la sexualidad. Incluso se puede conjugar con una tendencia despolitizada de la misma, atendiendo fundamentalmente a elementos objetivables desde la ciencia.

Las pocas veces que se pueden abordar aspectos como etnia, género o relaciones de pareja, son en función de una dimensión demográfica – epidemiológica de los factores ya señalados.

En ese sentido, cobran relevancia los factores de riesgos ligados a la relación sexual coital, por ejemplo, las infecciones de transmisión sexual, los métodos de defensa de barrera y los métodos anticonceptivos. En ese sentido, prevalece la dicotomía de salud/enfermedad, donde las ITS (enfermedad) deben ser prevenidas para lograr un estado de bienestar (salud). Quedando afuera “no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos, si no también toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana” (Trevisi, Gil, y Sabellotti, 2014, p. 3410).

Desde este tipo de enfoque, el cuerpo es comprendido como un dispositivo biológico asociado al sexo biológico de una persona. El sexo biológico, así, está determinado por cinco elementos: “los genes, las hormonas, las gónadas, los órganos reproductivos internos y los órganos reproductivos externos (genitales)” (Zemaitis, 2016, p. 25). En ese sentido, existe una comprensión binaria del cuerpo en tanto clasificación de hombre y mujer.

“Un “cuerpo normal” será aquel que se complemente únicamente con su opuesto, mientras que los otros, los cuerpos contra natura, serán descriptos con conductas o definiciones genitales u hormonales no funcionales, y conformarán la familia de los anormales y no serán incluidos en la enseñanza biologizada de la sexualidad, es decir no son dignos de conocerse y estudiarse” (Zemaitis, 2016, p. 26).

Esta conceptualización del cuerpo, desde el enfoque biomédico, deja fuera factores políticos, sociales y culturales sobre la concepción del cuerpo.

Para efectos de cuerpo sexuado, este enfoque además pone especial atención en el desarrollo evolutivo desde la pubertad “no considera por tanto, ni a los niños ni a los adultos mayores como seres sexuados. En este sentido, se deduce que tiene que ver únicamente con el ejercicio de la genitalidad o meramente con el plano de lo biológico” (Zemaitis, 2016, p. 25).

Es coherente entonces, que un tipo de riesgo es la edad de inicio de actividad sexual (relación sexual coital) y el embarazo adolescente. Ambos son concebidos como elementos de preocupación en tanto no se ha alcanzado la “madurez física y psicológica para enfrentar la maternidad” (Durán & Duarte, 2019, p. 104).

El espacio curricular donde predomina este enfoque es en las asignaturas como química, biología y ciencias naturales. Primordialmente se enfatiza en la dimensión anatómica de la reproducción y sus consecuencias, riesgos y/o enfermedades (Oidor, 2014).

Respecto de la metodología para desarrollar la Educación sexual, este enfoque

utiliza estrategias tales como: charlas (sin que se constituyan parte de un proceso), campañas por medio de los medios de comunicación masiva (dirigidas a poblaciones específicas o en general a la sociedad), servicios de orientación telefónica, creación de asociaciones, entre otras. Los responsables de brindar esta información, por lo general, son médicos/as, psicólogos/ as, enfermeros/as, etc.; utilizan métodos directivos, pautas de dirección rotundas y con eslóganes o lemas de campaña precisos, por ejemplo: sin el condón puedes ‘tocar... pero no entrar...’ (Fallas, Artavia, y Gamboa, 2012, p. 58-59).

7.2.2 Enfoque moralizante, conservador o tradicional

Desde el enfoque moralizante, conservador o tradicional como se encuentra en la literatura, la sexualidad está comprendida de acuerdo a los preceptos religiosos-cristianos de la misma. En ese sentido, el registro principal sobre el entendimiento de la sexualidad y así, de la educación sexual, es la encíclica del Concilio vaticano II llevado a cabo a principios de la década del 60. Dicho documento es la fuente de donde emanan numerosos fundamentos para la comprensión de la sexualidad.

Desde este enfoque, se promueve un ideal sobre cómo comprender y vivir la sexualidad desde la fe cristiana. Es decir, tiene un énfasis desde el *deber ser*. Se toma como fundamento la Palabra del Señor como *verdad* indicando que en ella se refleja lo decretado en los evangelios. Paredes (2018) lo conceptualiza como una guía de acción moral, en donde “La huella impresa por la sexualidad no es el resultado del azar. Dios, como parte del diseño creacional, grabó la sexualidad en lo más hondo del ser humano en calidad de don, durante el amanecer de la creación” (Paredes, 2018, p. 85)

Sobre la sexualidad, “se puede afirmar que el fenómeno sexual es tan alto, largo, ancho y profundo como lo es el ser humano y no puede ser estudiado como una parte de este pues es inseparable de la totalidad de su ser” (Paredes, 2018, p. 84). Esta se comprende como un vínculo de la dimensión física (biológica) y la dimensión espiritual de los seres humanos. Se reconoce que hombre y mujer son seres sexuados, determinados así desde el pecado original. “la sexualidad en nuestra especie es una manera existencial de darse la esencia humana” (Romo, 2004, p. 376).

Desde este punto de vista, el ser humano “es llamado al amor como espíritu encarnado, es decir, alma y cuerpo en la unidad de la persona” (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p). De ahí que cobra relevancia que la sexualidad se viva entre hombre y mujer, macho y hembra pues “el uso de la sexualidad como

donación física tiene su verdad y alcanza su pleno significado cuando es expresión de la donación personal del hombre y de la mujer hasta la muerte” (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p).

La sexualidad es comprendida como natural, objetiva, e inmutable. Busca

enaltecer la capacidad reproductiva de las mujeres, con lo que se supone que la finalidad del ejercicio sexual femenino es la procreación y, por otro lado, a suponer que existe una condición natural en la sexualidad que nos conduciría a todos a ser heterosexuales (Rosales, 2011, p. 25)

Comprender de este modo la sexualidad, implica una serie de consecuencias para la vivencia de la misma.

La primera tiene que ver con la vinculación entre la sexualidad y el amor pues

El hombre está llamado al amor y al don de sí en su unidad corpóreo-espiritual. Feminidad y masculinidad son dones complementarios, en cuya virtud la sexualidad humana es parte integrante de la concreta capacidad de amar que Dios ha inscrito en el hombre y en la mujer. (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p).

En ese sentido, el fin intrínseco de la sexualidad es el amor. Y ese amor se percibe como un don de Dios enmarcado en una institución determinada, el matrimonio.

La segunda consecuencia en la comprensión de la sexualidad desde este enfoque, es el reconocimiento de la sexualidad como exclusivamente válida entre el hombre y la mujer pues así está determinado en las Sagradas Escrituras. “El amor conyugal llega a ser, entonces, una fuerza que enriquece y hace crecer a las personas y, al

mismo tiempo, contribuye a alimentar la civilización del amor” (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p). Se rechaza de este modo, la homosexualidad. Esta orientación es calificada como anormal, impropia de los preceptos cristianos y que debe ser sanada. “si la práctica de actos homosexuales no se ha enraizado, pueden ser resueltos positivamente con una terapia apropiada” (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p). En ese sentido, para quienes tengan este tipo de orientación, lo que se aconseja desde este enfoque es que se practique la castidad. Sumado a lo anterior, Fallas, Artavia y Gamboa (2012), indican que desde este enfoque “solo hay una manera adecuada de vivir la sexualidad: en pareja heterosexual-monogámica, con convivencia permanente, con fines solamente reproductivos, para la conformación de una familia y dentro de parámetros de conductas permitidas” (p. 60)

La tercera consecuencia es, a su vez, el reconocimiento de la castidad como un don en sí mismo. “La castidad es la afirmación gozosa de quien sabe vivir el don de sí, libre de toda esclavitud egoísta” (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p). De este modo, el hombre y mujer que controla sus pasiones estará libre de pecado, y quien no logre controlar sus impulsos caerá en desgracia. Así, se “promueve la castidad, la postergación de las relaciones sexuales hasta el matrimonio y la vivencia de las relaciones sexuales matrimoniales en comunión y abiertas a la fecundidad” (Montero, Valverde, Dois, Bicocca & Domínguez, 2017, p. 352).

En ese sentido, la postergación de las vivencias sexuales hasta el matrimonio involucra la masturbación, pues es concebida como un acto pecaminoso. “La masturbación constituye un desorden grave, ilícito en sí mismo, que no puede ser moralmente justificado” (Consejo Pontificio para la Familia, 1995, s/p).

De lo anterior se puede concluir una cuarta consecuencia de este enfoque: la finalidad de la institución del matrimonio comprendida como una vocación entre hombres y mujeres brinda a los esposos “la comunión de sus seres en orden a un mutuo perfeccionamiento personal, para colaborar con Dios en la generación y en

la educación de nuevas vidas” (Pablo VI, 1968, p, 4) Es decir, tiene un fin procreador, pues se comprende más allá del acto reproductivo. “La genitalidad, orientada a la procreación, es la expresión máxima, en el plano físico, de la comunión de amor de los cónyuges” (Sagrada Congregación para la Educación Católica, 1983, p. 47).

Como quinta consecuencia, se encuentra la negación a la contracepción de cualquier tipo (Amarao, 2005).

Una educación cristiana a la castidad en familia no puede silenciar la gravedad moral que implica la separación de la dimensión unitiva de la procreativa en el ámbito de la vida conyugal, que tiene lugar sobre todo en la contracepción y en la procreación artificial: en el primer caso, se pretende la búsqueda del placer sexual interviniendo sobre la expresión del acto conyugal a fin de evitar la concepción; en el segundo caso, se busca la concepción sustituyendo el acto conyugal por una técnica. Esto es contrario a la verdad del amor conyugal y a la plena comunión esponsal (s/p).

Lo anterior, cobra sentido desde el primer fundamento entregado donde el amor no se puede desvincular de la sexualidad, siempre actúan en simultáneo de manera complementaria a la vivencia del ser humano.

Este enfoque presenta en sus preceptos una contraposición constante entre el *deber ser* y el *pecado*. En ese sentido, existe una clara definición de actos, conductas y prácticas atribuidas a la debilidad humana desde el pecado original.

El placer como dimensión fundamental humana, las prácticas autoeróticas, las relaciones afectivas, amorosas o sexuales entre personas del mismo sexo, los vínculos estables por fuera de la institución del matrimonio, pero también los encuentros por fuera

de la relación como el noviazgo heterosexual, son los aspectos que quedan en el campo de la ilegitimidad y la inmoralidad (Zemaitis, 2016, p. 23).

Desde este enfoque, la familia actúa como pilar fundamental para sostener los preceptos dados. Es a través de la familia, con el ejemplo de virtud moral y la educación brindada de los padres a los hijos donde se transmiten los valores cristianos. Así,

En relación con la familia, esta es considerada como el agente socializador y formador por excelencia en este tema y, en ese sentido, los colegios cumplirían un rol complementario. Por lo mismo, la situación ideal es que exista una alianza entre la familia y el colegio para que los estudiantes alcancen una formación integrada y significativa (Montero, Valverde, Dois, Bicocca & Domínguez, 2017, p. 354).

Dicho lo anterior, el espacio educativo para formar sobre sexualidad es más bien íntimo, iniciándose con la familia y continuándose en el colegio. Ahora bien, es de vital importancia reconocer que este tipo de enfoques se asocian a contextos educativos confesionales. De ahí, que se puede reconocer que el espacio curricular vinculado a la educación sexual son asignaturas como: formación ética, educación moral y cívica o religión. Bajo este enfoque, se puede apreciar que la información vinculada a la sexualidad y la ciencia es limitada, dado que se utilizan criterios específicos de discriminación de información para proporcionarla a las y los jóvenes, en este sentido existe un sesgo bajo los cuales se justifica una visión determinada de la sexualidad enfatizando la espiritualidad de esta.

7.2.3 Enfoque integral

El enfoque integral, de los derechos, dialógico-conscientizador, sociológico o cultural constructivista, es el que comprende la sexualidad de forma más amplia en relación los otros enfoques mencionados anteriormente. Además “Esta visión es sustancialmente superadora de las anteriores, sobre todo porque sostiene una concepción positiva de la sexualidad y de las relaciones erótico-afectivas” (Zemaitis, 2016, p. 29).

La sexualidad se comprende como

una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: Basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales (Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud & la Asociación Mundial de Sexología, 2000, p. 6).

Es decir, comprende un enfoque biológico, social, psicológico y cultural. La sexualidad se entiende como una dimensión humana que muta, se transforma, es dinámica y no es estática en el tiempo.

La sexualidad se expresa en la amplia gama de diversidades sexuales existentes, y es particular de acuerdo con el sexo, el género, el grupo de edad, la adscripción étnica, la idiosincrasia y las ideas y valores religiosos y políticos que cada grupo social o persona sustentan (Rosales, 2011, p. 24).

Este enfoque, determinado por múltiples dimensiones, resignifica la sexualidad de acuerdo a los patrones culturales de cada sociedad. En ese sentido, la sexualidad no es igual para todos los seres humanos. Y desde ahí, se desprende la idea de que la sexualidad no es *dada* ni *natural* sino más bien que es una dimensión que se construye.

El objetivo de la educación para este enfoque estaría dado por “promocionar la aceptación positiva de la identidad sexual y el aprendizaje de conocimientos y habilidades sobre las diversas posibilidades de la sexualidad en cada etapa evolutiva. Busca, además, brindar conocimiento científico, el aprendizaje de habilidades (para la toma de decisiones, comunicación, aprendizaje de habilidades sociales), adquisición de actitudes erotofílicas y tolerantes, así como la adquisición de una ética relacional básica (ética del conocimiento, del placer compartido, de la igualdad, de la lealtad, de la salud frente a los riesgos, etc.) que permita las relaciones interpersonales de calidad” (Fallas, Artavia, y Gamboa, 2012, p. 63).

Se disponen tres elementos centrales en este enfoque: primero la información objetiva, clara y científica, para brindar libertad a los individuos sobre la vivencia de la sexualidad. Segundo la actitud crítica para contravenir los preceptos, estereotipos e ideologías asociadas a la sexualidad que obligan a un comportamiento restringido, o bien, pasivo. Tercero, la responsabilidad, para poder desarrollar la capacidad de reconocerse a sí mismo y a los demás como individuos iguales y así construir relaciones fundadas en la equidad (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012).

El espacio curricular desde este enfoque se comprende como una dimensión amplia y no focalizada ni parcializada como en los enfoques anteriores.

Se trata de un enfoque que contiene una serie de contenidos que deben ser abordados transversalmente en cada espacio curricular. En este sentido, es una propuesta pedagógica que va en contra de la clásica organización de talleres, en tanto se

vuelven experiencias formativas aisladas y asistemáticas en el tiempo, quedando descontextualizadas del currículum y de la vida e intereses de los estudiantes (Zemaitis, 2016, p. 29).

Comprender la sexualidad de esta forma compleja, implica también la transformación de los espacios educativos. Significa abrir diálogos, evitar los silencios u omisiones de temas que normalmente quedan desplegados en el ámbito privado. Significa visibilizar las diversidades existentes tanto en identidad sexual como de género. Lo anterior, claramente impacta en la convivencia de los agentes educativos, la cual se debe comprender desde el respeto y la equidad. Finalmente, este enfoque invita además a impulsar una mirada crítica para trabajar con perspectiva de género al interior de la comunidad y, de este modo, desnaturalizar los roles asignados a cada uno de los individuos según su género.

Para generar la transversalidad, es necesario además que la educación sexual se desarrolle desde los niveles inferiores de escolaridad hasta los superiores, atendiendo a las características etarias y adecuando el contenido para cada una de las distintas etapas de desarrollo.

7.3 La teoría del discurso pedagógico y el currículum

A continuación, estableceremos la relación que existe entre la Educación Sexual con el ámbito curricular. Desde esta perspectiva, una forma de poder entender la construcción social de la sexualidad en el currículum es mediante el aporte de la teoría del discurso pedagógico (Bernstein & Díaz, 1985). Berstein plantea la idea de que los códigos educativos y sociolingüísticos nacen, se reproducen y se transforman a partir de las características estructurales de la sociedad y la institucionalidad que hay detrás de ella (Díaz, 1985).

Por lo tanto, el Discurso Pedagógico está definido como

Un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones

sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes. La producción de un orden, por medio del discurso, puede determinarse, entonces, mediante la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales (Bernstein & Díaz, 1985, p. 3).

Son los códigos que emergen de la cultura, los que de una u otra forma, están presentes en el currículum.

El currículum, siguiendo la definición de Gimeno (2010), es posible definirlo como un tránsito entre la externalidad sociocultural de los sujetos y la conformación cultural de los mismos. Una ruta de construcción política entre pasado, presente y futuro en un contexto determinado. Es decir, el currículum sería una visibilización subjetiva de la selección de los saberes que la sociedad decide educar.

En coherencia con lo anterior, Grundy (1998) afirma que el currículum es una construcción cultural y, por tanto, debe comprenderse como una forma de organizar prácticas educativas. Esto, según la autora, puede llegar a comprenderse como una praxis, en la medida que se vincule e interactúe de forma compleja y reflexiva la teoría y la práctica. Esta visión del currículum en desarrollo constante, es coherente con las reflexiones sobre la educación sexual que se han dado anteriormente. El currículum debe comprenderse desde los contextos que lo definen y lo dotan de sentido para la experiencia pedagógica. De este modo, la educación sexual, se materializa en el currículum en la medida que las distintas culturas imprimen una estructura valórica, identitaria a los sujetos, la cual siempre estará determinada por las esferas de poder que permiten estas relaciones.

Comprender el currículum como praxis, implica comprender el currículum desde una mirada crítica, asumiendo que

la pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor

y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas (Grundy, 1991, p. 145).

Para el caso de esta investigación, comprender el currículum desde esta perspectiva es coherente con la atención que se pretende dar a la voz de los estudiantes, ya que intereses y necesidades sobre la Educación sexual forman parte de la experiencia de vida de los sujetos. Relevarla a un ámbito de negociación, reflexión, y posicionar el currículum desde los alumnos, es una forma de evidenciar códigos sociales, códigos ocultos y discursos de poder imperantes en la sociedad. Un currículum que se desarrolla en la interacción humana es un currículum donde el contenido “nunca se da por supuesto” (Grundy, 1998, p. 110), pues se reconoce que el significado es construido socialmente. Es relevante entonces comprender el currículum desde una perspectiva que releve al estudiante como un sujeto activo de su proceso de formación.

Da Silva (2001), confirmando este enfoque, plantea además que un currículum crítico se concibe “como una lucha en torno de valores, significados y propósitos sociales, el campo social y cultural está hecho no sólo de imposición y dominio, sino también de resistencia y oposición” (p. 25). Esta lucha, además de hacer consciente la disputa ideológica que está determinada por el currículum, sitúa al individuo en la escala social. El currículum crítico es posible asociarlo a aquellos sectores marginados de la sociedad, minoritarios, que deben ser escuchados. Para el caso de la presente investigación, cobra sentido escuchar las voces de los estudiantes como un sujeto que a menudo ha sido invisibilizado en esta jerarquización de poder que envuelve la educación Sexual que reciben.

7.4 Política Pública

Para efectos de la comprensión de la Ley 20.418 y los documentos ministeriales asociados a ella, se presentará a continuación el concepto de política pública, la cual está definida como

el conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento determinado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. Desde este punto de vista, las políticas públicas se pueden entender como un proceso que se inicia cuando un gobierno o un directivo público detecta la existencia de un problema que, por su importancia, merece su atención y termina con la evaluación de los resultados que han tenido las acciones emprendidas para eliminar, mitigar o variar ese problema (Tamayo, 1997, p. 281).

En ese sentido, la educación sexual se ha identificado mediáticamente y a nivel político como un problema, frente al cual se han planteado múltiples soluciones como fue expuesto en los antecedentes del estudio. Hoy finalmente la resolución formal y explícita por parte del gobierno es la existencia de la Ley 20.418 que deriva en la activación de recursos dependientes del Ministerio de Educación para su orientación y ejecución.

Ahora bien, respecto de esta concepción, existen también nociones más críticas como la expuesta por Fernández (2004) que indica lo siguiente:

Lo primero que debemos asumir, es la necesidad de definir una política pública, un plan nacional de educación sexual entendido como un plan estratégico. O sea, como un plan que contempla el conjunto de programas, intervenciones y proyectos, pero que están articulados en torno a un marco de política y a un marco conceptual compartido, y que se aplica de manera coordinada en los espacios que se entiende y se asume que es pertinente trabajar en materia de educación sexual (p. 24)

Frente a esta definición de política pública nos ceñiremos en la siguiente investigación la cual plantea que

los elementos a manejar en la definición de un programa, de una política pública de educación sexual, deben estar ligados y fuertemente anclados en una definición de elementos que tienen que ver con lo que piensan los distintos actores involucrados: los actores del sistema educativo, los propios jóvenes, los propios niños y niñas. Ahí tenemos un segundo concepto, que es de percibir, definir, y construir una política pública en materia de educación sexual desde una perspectiva de derechos, desde una conceptualidad en la cual se entiende que el derecho a garantizar es el goce y disfrute de una sexualidad plena, responsable y saludable (Fernández, 2004, p. 24).

Dado que la política pública es un instrumento que usa el estado para visibilizar y dar respuesta a problemáticas y/o demandas específicas, esta debería entenderse siempre desde una perspectiva de derechos y transversal para todas las personas y ciudadanos. Es decir, la política pública debe en primer lugar acercarse a los actores involucrados en ella, debe ser pertinente a los contextos, y transversalmente desarrollada para los sujetos, sin distinción. Solo de este modo se podrá garantizar la educación sexual como una política de derecho.

La educación sexual entonces, no es más que una forma de ejecución de biopolítica, no obstante, los enfoque que dotan de sentido a la política, serán indicativos de los derechos de las personas que la reciben.

VIII. Marco Metodológico

8.1 Metodología

Para poder definir el marco metodológico, se debe reconocer en primer lugar que el siguiente proyecto de magíster se posiciona desde la investigación. Es decir, se analizará y buscará comprender un fenómeno o situación social determinada sin intervenir en ella.

Dicho lo anterior, la investigación presente se ampara en una investigación de tipo cualitativa, la cual se define como:

un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga (Denzín & Lincoln, 1994, p. 2).

Flick (2004) complementa la definición anterior indicando que, desde una metodología cualitativa, es importante comprender el fenómeno desde la particularidad que supone el caso de estudio. El investigador se debe hacer cargo de la dotación de significado local, temporal y contextual de las personas que participan.

De acuerdo con lo anterior Hernández, et. Al. (2014) indican que las “investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (p. 8). Se busca comprender un fenómeno desde las particularidades que lo definen para luego poder establecer conclusiones. En ese sentido, se realzarán las particularidades en el estudio focalizado de un grupo de estudiantes respecto de sus experiencias, opiniones y reacciones frente a la Educación sexual para luego ser contrastado con la Política Pública.

8.2 Enfoque de Investigación

Para lograr lo anterior, el enfoque de investigación que se utilizará es un estudio de casos, el cual se caracteriza por ser una elección del “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999, p. 11). Es decir, se busca la comprensión profunda de un fenómeno y/o situación. El mismo autor plantea que un caso puede relevar un interés desde antes que comience la investigación. O sea, tiene cualidades intrínsecas que despiertan una urgencia por su comprensión (Stake, 2011). La siguiente investigación se puede comprender desde esta mirada sobre el objeto de estudio, lo que Stake (2011) denomina “estudio de caso intrínseco” (p. 158).

Conectando con el tema de estudio que se busca desarrollar en la presente investigación, se ha seleccionado un establecimiento educacional que tiene características intrínsecas que lo distinguen del resto de los establecimientos educacionales por la composición etaria de los cursos. Por otro lado, de ese mismo establecimiento educacional se ha seleccionado un nivel escolar para realizar la investigación, de manera que se comprenda en profundidad como los sujetos “viven el caso” (Stake, 2011, p. 158).

8.3 Muestra

La decisión de realizar un estudio de caso es coherente con la selección de los participantes de la investigación. En las investigaciones cualitativas, el muestreo no se concibe como una representatividad estadística del universo o población estudiada (Hernández, et al., 2014). Por lo tanto, el tipo de muestreo que se utilizará será una combinación de muestreo de caso tipo donde “el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández, et al., 2014, p. 388). Además, las condiciones mencionadas a continuación lo tipifican como una muestra de caso extremo, donde “nos interesa evaluar características, grupos o situaciones alejadas de la “normalidad” o de prototipos (variación inusual en el fenómeno o problema bajo estudio)” (Hernández,

et al., 2014, p. 388). Es decir, las particularidades serán abordadas desde la especificidad que emana del mismo caso y que lo diferencian al mismo tiempo de la “normalidad”. Bajo este punto de vista, la muestra también puede ser concebida como por conveniencia, pues se relaciona con la accesibilidad de las y los estudiantes.

8.3.1 Criterios de la muestra

El estudio presenta dos dimensiones de criterios de selección: El establecimiento y el nivel con el cuál se realizará la investigación.

Las características principales o criterios para la selección del establecimiento educacional para esta investigación son: primero, el establecimiento educacional debe organizar los niveles o rango de edad, lo cual proporciona riqueza en cuanto a la variedad etaria de quienes conforman el curso (y que serán los y las participantes del estudio). En ese sentido, el rango bajo el cual se conforman los cursos es amplio, fluctuando entre 6 a 7 años. Por ejemplo, en un establecimiento tradicional, podemos observar que los cursos normalmente están asociados a una edad determinada para el inicio: primero básico se inicia con 6 años, segundo básico con 7 años y así sucesivamente. A diferencia de ello, el establecimiento bajo el cual se realizó el estudio contempla un rango de edad mayor entre quienes forman el nivel, pudiendo tener una diferencia de hasta 6 o 7 años las y los estudiantes.

Segundo, debe ser un establecimiento que tenga viabilidad de acceso, pues es necesario interactuar en el espacio con individuos determinados para la investigación. Por lo que se debe tener acceso a los y las estudiantes conjuntamente con sus apoderadas y apoderados.

Las características principales o criterios para la selección del nivel donde se realizará la investigación es que comprenda el rango donde, en una escuela tradicional, se cursa la Enseñanza Media (niveles para los cuales aplica la política pública). Para el siguiente estudio el nivel donde se trabajará comprende el rango de 12 a 18 años, correspondiente al tercer nivel de enseñanza, es decir quinto y sexto básico de la organización escolar tradicional.

Siendo estos los primeros indicadores para el interés intrínseco del caso y los criterios de la muestra, el establecimiento educacional seleccionado corresponde a un colegio de reinserción social que atiende a alumnos de primero básico a cuarto medio. El diseño curricular que utiliza uno de los dos niveles tradicionales de enseñanza en un año escolar. Por lo tanto, en sus aulas confluyen estudiantes de diversas edades. Responde a un caso extremo, pues existen solo cinco establecimientos en toda la Región Metropolitana que son denominados de reinserción social y que por lo tanto mantienen este diseño curricular particular.

La unidad muestral del estudio se comprende en un rango etario entre 12 y 18 años. Porque como se ha dicho en el principio del documento, la política pública vigente en la Ley 20.418 establece la obligatoriedad de la Educación Sexual para jóvenes de enseñanza media, vale decir, estudiantes desde 1ero a 4to año medio (aproximadamente desde los 14 años a los 18 años). No obstante, desde la literatura, se puede apreciar que la sexualidad es una característica natural del ser humano que debe ser formada en todas las edades, de ahí que la investigación amplió su rango a los 12 años para analizar un curso completo del centro educativo estudiado.

Se trabaja por rangos etarios, pues el establecimiento donde se realizó la investigación no se alinea en la relación edad/nivel de escolaridad tradicional. Cada nivel posee un rango etario distinto. Para este proyecto, se trabajará con estudiantes entre 12 y 18 años que cursan el tercer nivel (quinto y sexto básico tradicionales).

Es importante resaltar lo anterior puesto que el grupo de estudiantes, de acuerdo a lo planteado en los apartados precedentes, no tendría acceso desde el punto de vista normativo a la educación sexual, pues curricularmente no pertenecen a estudiantes de enseñanza media. No obstante, por rango etario muchos de ellos logran la edad de un estudiante promedio de primero medio que son 14 años.

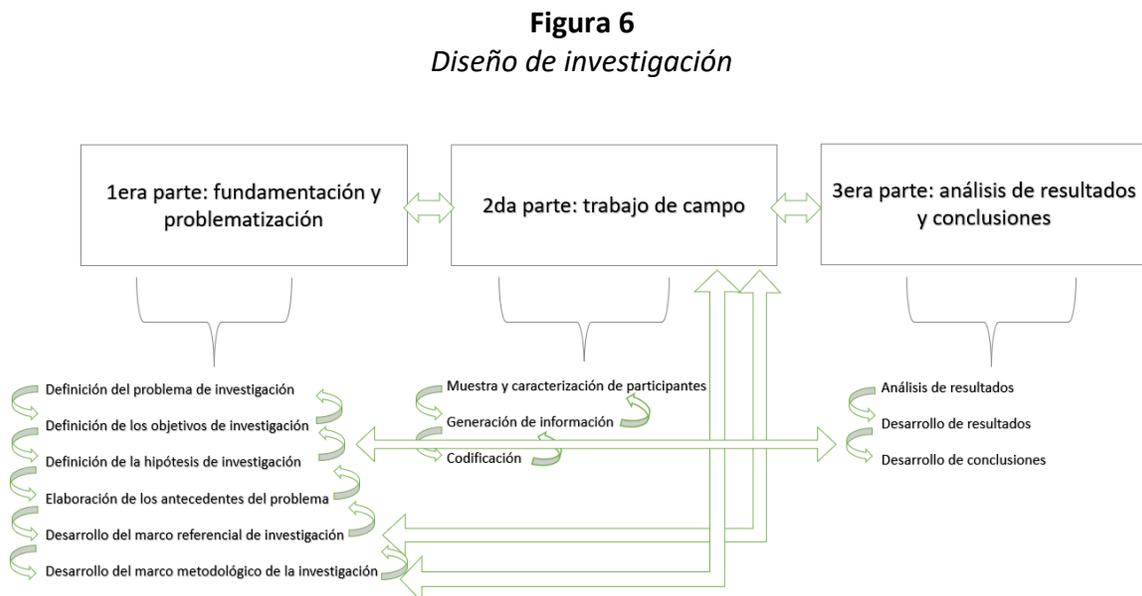
Los participantes del estudio comprenden a todos los integrantes del tercer nivel.

8.4 Etapas del proceso metodológico

Para ilustrar el proceso metodológico de la siguiente investigación, a continuación, se presentan las etapas que se han considerado para poder llevar a cabo desde la definición del problema hasta las conclusiones y reflexiones finales. Luego, aquellas que son referidas al trabajo de campo y análisis serán definidas en su particularidad.

A partir de las etapas enunciadas en la Figura 6, es posible indicar que el diseño de la investigación se ha desarrollado de forma abierta, flexible y recursiva; es decir, no fue desarrollado de manera lineal, más bien una etapa retroalimentó a las anteriores e incidió a las siguientes. Kraus (1995) plantea sobre lo anterior que en una investigación cualitativa “la selección de la muestra, la recolección de datos, el análisis y la generación de resultados están en una relación recíproca. En la práctica, esta interacción implica la implementación simultánea de dichos procedimientos, incluyendo la generación paulatina de resultados.” (p. 28).

En ese sentido, se plantea a continuación un breve diagrama (Figura 6) de las relaciones recíprocas de las etapas enunciadas anteriormente:



8.4.1 Caracterización demográfica

La muestra está configurada por 2 criterios como se mencionó anteriormente, el establecimiento y el nivel. Dentro del tercer nivel, el estudio se realizó a todos los miembros del grupo, es decir 18 participantes, no hubo criterios de selección al interior del mismo.

Demográficamente, el grupo de 18 estudiantes se caracteriza por estar en un rango entre 12 y 18 años siendo el promedio de edad 14 años. Adicionalmente es posible indicar que su nivel socioeconómico es bajo. De hecho, el índice de vulnerabilidad del establecimiento es bastante. La mayoría de los estudiantes viven en la comuna de Maipú, o aledañas (Pudahuel, cerrillos y estación central). Respecto de la composición familiar, 7 estudiantes viven en una familia monoparental, donde la madre es la responsable económica del hogar. 3 estudiantes, declaran vivir con otros familiares (tíos o abuelos) y 8 estudiantes declaran vivir con madre, padre y hermanos. Al momento de realización del estudio, ninguno de los participantes declaró ser madre o padre.

8.5 Técnicas de generación de información

Con respecto a la generación de la información, desde una metodología cualitativa de investigación, esta se basa en

métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades (Hernández, et al 2014, p. 8).

Para la siguiente investigación las experiencias de las y los estudiantes, junto con sus opiniones, experiencias y reacciones sobre la Educación sexual, debe estar reflejada en la generación de la información, condición fundamental para la comprensión del fenómeno desde quien experimenta el caso.

Las técnicas de generación de información utilizadas son dos: cuestionario y grupo focal.

8.5.1 Cuestionario²

Asociado al primer objetivo específico de investigación que es caracterizar el o los enfoque (s) de educación sexual que subyace (n) a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro), se utilizó un cuestionario de caracterización de los estudiantes.

El cuestionario, puede ser definido como un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, et al., 2014, p. 217). Usualmente, se utilizan para investigaciones cuantitativas, sin embargo, para los efectos de esta investigación, el cuestionario tiene un carácter exploratorio para conocer la percepción, opinión y experiencia de los y las estudiantes con respecto a su formación en sexualidad, afectividad y género. Es decir, se utilizó para dar una descripción con respecto de algunas variables que se abordarán en las siguientes fases. El tipo de pregunta con la cual se desarrolló el cuestionario es de tipo cerrada, es decir, “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas” (Hernández, et al., 2014, p. 217), y en algunos casos fueron complementadas con preguntas abiertas de respuesta breve, en las cuales “las personas expresan libremente su opinión sin tener que elegir entre opciones de respuesta previamente establecidas por el investigador” (Martínez, 2007, p. 64). Una de las ventajas de un cuestionario exploratorio, es la rapidez en cuanto a la codificación y análisis. Además, resulta útil la información para el planteamiento de las preguntas de las fases posteriores, pues se conoce, a priori, una visión general del grupo con el que se trabajará.

El cuestionario se construyó a partir de las tres dimensiones componentes de la educación sexual: sexualidad, afectividad y género. En ellas, se establecieron preguntas en relación a lo planteado por la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud. Luego de la construcción del cuestionario, este fue validado en dos

² Ver anexo 1 “Cuestionario de Aplicación”

oportunidades (revisión general, y revisión técnica) mediante juicio de experto, realizando ajustes sobre los conceptos técnicos aplicados en el cuestionario para poder ser aplicado a las y los estudiantes.

Las principales modificaciones tienen relación con la estructura del cuestionario para que pudiese proporcionar información de las tres dimensiones señaladas: sexualidad, afectividad y género. Además, se corrigió la utilización de ciertos conceptos, privilegiando la utilización de conceptos extraídos de la literatura.

Todos los estudiantes del curso (tercer nivel) fueron parte del estudio, es decir, participaron de la aplicación del cuestionario y los grupos focales (para obtener la heterogeneidad respecto de la composición de los mismos). Solamente no fueron incluidos dos estudiantes que al momento de la aplicación del cuestionario y de los grupos focales se encontraban con licencia médica. Y otro estudiante, que si bien estaba declarado en la matrícula, presentaba inasistencia crónica.

8.5.2 Grupo focal

El grupo focal, como técnica de generación de información busca la

representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos; en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación (Canales, 2006, p. 278).

El grupo focal, busca comprender los saberes que operan en un grupo determinado, y cómo estos saberes determinan la acción de los sujetos. El rango de personas óptimo para la realización de un grupo focal es entre seis a doce personas (Mella, 2000). Tomando en cuenta la cantidad de tiempo que se dispone para la realización del grupo focal (aprox. 90 minutos), se privilegió la mayor cantidad de intervenciones por persona que el número de participantes en cada grupo focal y, de este modo, obtener una mayor profundidad. Para este estudio, los grupos focales fueron implementados con 18 estudiantes en total, organizándose tres grupos focales de seis estudiantes cada uno.

La pauta de preguntas para el grupo focal³, fue construida principalmente desde las dimensiones de la educación sexual declaradas en la literatura: sexualidad, afectividad y género. No obstante, para poder identificar los enfoques que subyacen al grupo de estudiantes, fue necesario aplicar dos tipos de preguntas a partir de dos dimensiones de análisis: una conceptual y una experiencial. Esto buscaba comprender los fundamentos teóricos que las y los estudiantes manejan sobre ciertos conceptos clave, y a su vez evidenciar la dimensión curricular, es decir, los elementos formativos declarados al interior en su experiencia en la escuela. La validación de dicha pauta se realizó mediante juicio de experto. Y las principales modificaciones realizadas fueron relativas a la estructura y secuencia de las preguntas, dado que primero se necesitaba generar un ambiente propicio para que las y los estudiantes sintieran la confianza de participar. En ese sentido, otro elemento a considerar es que el grupo focal fue diseñado a partir de distintos estímulos para cada dimensión que se pretendía abordar. Los estímulos de debate, según Flick (2004) son exposición de elementos concretos que representan un conflicto (película, tesis, canciones, imágenes, etc.) y que, por tanto, se le debe encontrar una solución.

Se incurrió en este tipo de estímulos, pues la temática sobre educación sexual muchas veces presenta una dimensión privada de las personas que no suelen declarar de forma pública. Con estos recursos (video, fotografía y canción) es posible lograr una aproximación a la conversación desde elementos más transversales.

Sobre cada dimensión fueron elaboradas preguntas principales y de seguimiento. “El direccionamiento a través de preguntas, concentra o focaliza el discurso en una dimensión específica de un campo o experiencia, logrando así recorrer la acción en todos sus momentos” (Canales, 2006, p. 281).

También, el grupo focal

³ Ver Anexo 2: Pauta de entrevista del grupo focal.

“permite que el investigador explore preguntas no previstas, el ambiente de grupo minimiza opiniones distorsionadas o extremadas, proporcionando el equilibrio y la confiabilidad de los datos; también potencia el clima relajado de las discusiones, la confianza de los participantes al expresar sus opiniones, la participación activa y la obtención de informaciones que no se limitan a una previa concepción de los evaluadores, así como la alta calidad de las informaciones obtenidas” (Buss, López, Rutz, Coelho, Oliveira, & Mikla, 2013, p. 75).

Ahora bien, un aspecto que se debe considerar es la conformación de los grupos focales; para esto, se tomarán en cuenta los criterios de Canales (2006). En primer lugar, se deben considerar “grupos que integren suficiente diversidad como para cubrir la forma propia y típica del habla grupal” (p. 283). Esto es, procurar que en la conformación de cada grupo exista diversidad en cuanto a las posiciones y características de cada sujeto. El mismo autor llama a esto “grupos heterogéneos”. La ventaja que presenta esta organización es que “mientras más distantes sean las perspectivas consideradas, más variación de estructuras de significación pueden integrarse, de modo que el sentido se hace más complejo y denso” (p. 283). Por lo tanto, esta disposición en cuanto a la organización de los grupos permite recolectar una data diversa, compleja y contundente. En ese sentido, los grupos focales estuvieron contruidos con personas de distintos géneros, heterogeneidad respecto de las edades de los participantes y finalmente desde una dimensión actitudinal, se privilegiaron grupos dinámicos con características de los estudiantes que motivaran la participación en el espacio. Este conocimiento, fue entregado tanto por la psicóloga del establecimiento que trabajaba con el grupo de estudiantes, como por la profesora jefe.

8.6 Técnicas de análisis de información

Las técnicas de análisis en la investigación cualitativa son diversas. Sin embargo, en este proyecto, se utilizará la técnica descrita por Colombo & Villalonga (2006) para el análisis de los datos generados a partir del cuestionario y la técnica del análisis de contenido para los datos generados a partir de los grupos focales.

8.6.1 Cuestionario

Para el análisis de del cuestionario, el presente estudio utilizó la técnica descrita por Colombo & Villalonga (2006) la cual indica las siguientes etapas de codificación y análisis:

En primer lugar, “se consideró como universo al conjunto de respuestas dadas a la encuesta, y como unidad de análisis, a la respuesta dada a un ítem determinado del cuestionario.” (p. 7) Es decir, fueron consideradas todas las respuestas entregadas por los estudiantes.

En segundo lugar “Se realizó lectura y relectura de las respuestas efectuadas a todas las preguntas del cuestionario, para obtener un conocimiento profundo de los datos, con el objeto de definir todas las dimensiones de análisis.” (p.7) Para el caso de estudio, de la lectura emanaron las dimensiones ya previstas de la Educación sexual: sexualidad, afectividad y género.

Como consecuencia de lo anterior “se clasificaron las respuestas en temas o rubros mutuamente excluyentes. Estos rubros se denominaron dimensiones. En consecuencia, las dimensiones fueron enunciadas a partir de los objetivos del cuestionario” (p. 7)

De acuerdo a las dimensiones descritas, la Tabla 1 enuncia las preguntas que la componen:

Tabla 1

Distribución de las preguntas de acuerdo a las dimensiones sobre la Educación sexual

Dimensión	Número de pregunta en el cuestionario	Ejemplo de pregunta
Sexualidad	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.	¿Te has iniciado sexualmente?, es decir, ¿has tenido relaciones sexuales con penetración?
Afectividad	1, 2, 3, 4, 5 y 6	¿Cuánto tiempo duró tu relación amorosa/afectiva más larga?
Género	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	¿Cuál de las siguientes opciones expresa mejor tu identidad de género?

Para realizar el análisis de los datos en función de las distintas dimensiones, las respuestas fueron organizadas de “de acuerdo a la frecuencia con la que aparecía cada respuesta a las preguntas” (p. 7)

Finalmente se agruparon los datos respecto de las frecuencias sobre las respuestas entregadas por las y los estudiantes, luego, se realizaron tablas y/o gráficos para sintetizar la información. A la luz de la sistematización anterior, fue posible organizar la información e inferir ciertos resultados en función de la categoría. Cabe destacar que al constituir un estudio exploratorio, solamente los resultados fueron utilizados en función de describir el grupo; en cambio la profundización de conclusiones respecto de la indagación de ciertas prácticas se realizó a partir del análisis de los grupos focales.

8.6.2 Grupos focales.

Los grupos focales fueron analizados a partir de la técnica del análisis de contenido, que “es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1997, p. 28). El texto es la materia prima bajo la cual opera esta técnica de análisis; ya sea mediante una entrevista transcrita o mediante un

documento. Como indica Flick (2004) y Kvale (2011), uno de los rasgos distintivos de esta técnica es el establecimiento de categorías para su análisis.

Tomando en cuenta el volumen de información emanada desde los sujetos con la transcripción íntegra de los grupos focales, es coherente esta técnica de información en tanto permite sistematizar un esquema lógico de categorías.

Para sistematizar las transcripciones, y posteriormente realizar el análisis de contenido, se utilizó una matriz en una planilla Excel que permitiera unificar el proceso de transcripción y categorización. La Tabla 1 sistematiza este proceso con el siguiente ejemplo:

Tabla 2

Matriz de sistematización de las transcripciones de los grupos focales

Intervención	Transcripción	Interpretación	Código	Categoría	Dimensión
GF1-EH1-17	“Tristeza”	Emoción asociada a las relaciones del estudiante con sus amigos	Tipo de emoción	Emocionalidad	Afectividad

- a) Intervención: Se refiere a la nomenclatura para definir y agrupar los siguientes elementos:
- instrumento, los instrumentos utilizados pueden ser tres: Pauta de grupo focal 1 (GF1), pauta de grupo focal 2 (GF2) o pauta de grupo focal 3 (GF3). De acuerdo al ejemplo, sería pauta de grupo focal 1 (GF1).
 - Participante, que de acuerdo al ejemplo sería Estudiante Hombre 1 (EH1)
 - Número de intervención del participante, que de acuerdo al ejemplo sería la intervención número 17 (17)

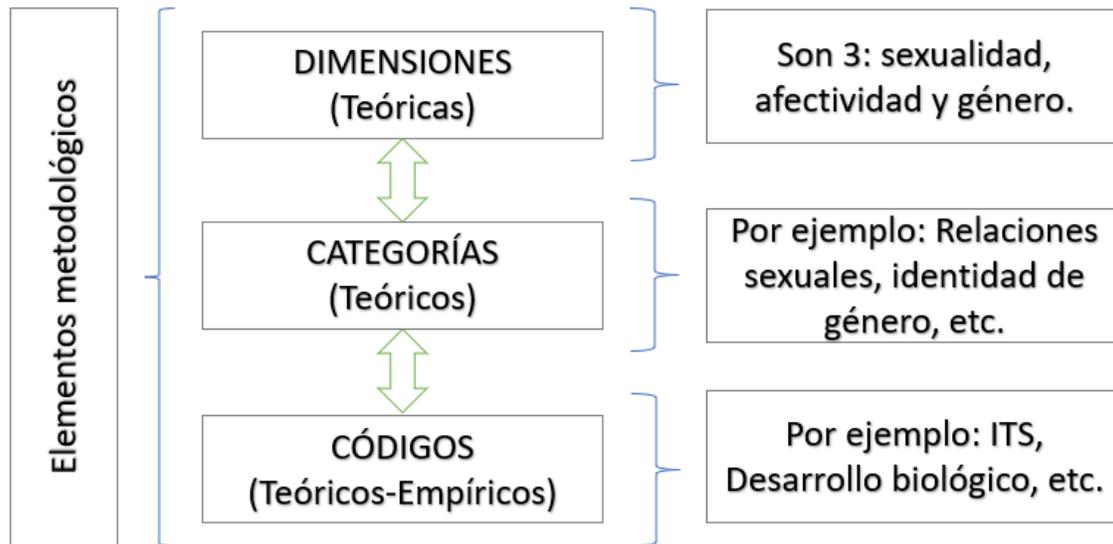
- b) Transcripción: se refiere a la transcripción íntegra de las intervenciones de cada uno de los participantes. De acuerdo al ejemplo sería “tristeza”.
- c) Interpretación: Interpretación o primer análisis respecto de la Intervención. Es decir, responde a la explicación o vinculación entre la intervención y el marco analítico que se ha propuesto mediante los códigos.
- d) Código: Código asociado a la interpretación señalada. Es decir, una interpretación del corpus de información que se puede asociar mediante léxico del marco referencial. Uno o más códigos conforman las categorías.
- e) Categoría: Categoría asociada de acuerdo al código. Es decir, son aspectos que otorgan contenido a una dimensión determinadas. Una o más categorías conforman las dimensiones.

Las ventajas de la utilización de esta matriz de análisis es que se permite mediante el uso de filtros, aislar las frecuencias de los códigos, frecuencias de las intervenciones de cada participante y la limpieza de las intervenciones asociadas a códigos que no formaban parte de la investigación como “Otro”

En la figura 7 se pueden mostrar los niveles metodológicos construidos para el análisis del estudio.

Figura 7

Esquema de dimensiones, categorías y códigos



Para llevar a cabo el análisis de contenido de los grupos focales, se utilizó un procedimiento de codificación deductiva (Mayring, 2000). Este método se caracteriza por:

“La aplicación de categorías deductivas trabaja con aspectos de análisis previos, formulados y derivados teóricos, poniéndolos en conexión con el texto. El paso cualitativo del análisis consiste en una asignación metodológica controlada de la categoría a un pasaje de texto” (p. 5)

Para la identificación de estas categorías, se utilizaron las dimensiones descritas desde la literatura en el marco referencial como componentes de los enfoques sobre educación sexual: sexualidad, afectividad y género. Entonces, las dimensiones se caracterizan a partir de las categorías.

Cabe destacar que, en los grupos focales, las categorías pueden ser analizadas a partir de códigos diversos. Los códigos se comprenden como un vínculo, una

primera interpretación sobre los datos y la teoría del investigador (Flick, 2007). En este caso, los códigos responden al proceso de revisión literaria de forma previa sistematizado en el marco referencial.

Así, una vez sistematizadas las categorías y los códigos, se definió el libro de códigos. El libro de códigos es “una herramienta que establece las directrices a través de la lectura de una lista de códigos con explicaciones detalladas de cómo debe evaluarse cada criterio o variable del objeto a analizar.” (Ortega & Galhardi, 2013, p. 225.). De acuerdo a los lineamientos que se establecieron en el libro de códigos, se llevó a cabo la codificación de los tres grupos focales realizados.

A continuación, se presenta el libro de códigos y categorías a partir de las tres dimensiones que actúan como componentes de la educación sexual: Sexualidad, Afectividad y Género. La descripción sobre cada una de estas dimensiones de acuerdo a la información generada de los grupos focales, dará cuenta del enfoque o enfoques asociado al grupo de estudiantes de esta investigación.

Tabla 3

Libro de Códigos del análisis de contenido de grupos focales

Dimensión	Categoría	Código	Descripción
Sexualidad	Relaciones sexuales	Relaciones sexuales	Comentarios sobre prácticas y experiencias en relación a las relaciones sexuales de cualquier tipo
	Salud sexual	Definición de sexualidad	Opiniones, experiencias o comentarios sobre el significado de la sexualidad.
		ITS	Aspectos relacionados a conductas de riesgo que pueden derivar en infecciones de transmisión sexual
	Salud reproductiva	Desarrollo biológico	manifestación de cambios biológicos asociados a la niñez o adolescencia

		Métodos anticonceptivos	Opiniones experiencias o comentarios relacionados con el uso de métodos anticonceptivos, embarazo o aborto.
	Cuerpo	Noción de cuerpo	Comentarios relacionados con la conceptualización del cuerpo.
	Identidad Sexual	Orientación sexual	Alude a tipificaciones sobre la orientación sexual (Gay, lesbiana, bisexual, queer, transexual, etc.) de manera personal o general
Afectividad	Abuso y violencia	Consentimiento	Experiencias en las cuales quede de manifiesto la presencia o ausencia de consentimiento para llevar a cabo prácticas sexuales o afectivas.
		Abuso	Experiencias de violencia intrafamiliar y/o violencia de pareja vividas personalmente o como testigo
	Placer y erotismo	Erotismo	Comentarios, opiniones y ejemplos mediante los cuales se manifieste el concepto de erotismo
		Placer	Comentarios, opiniones y ejemplos mediante los cuales se manifieste el concepto de placer
	Relaciones afectivas	Intimidad	Situaciones, experiencias u opiniones que las y los estudiantes manifiestan dentro del ámbito privado
		Manifestación de emociones	Situaciones mediante las cuales los estudiantes indican demostraciones sobre la afectividad ya sea con su círculo familiar o amigas/os

		Relaciones afectivas	Comentarios sobre los tipos de relaciones afectivas que tienen las y los estudiantes (familiares, amistad, pareja, etc.)
Género	Roles de género	Machismo	Opiniones, experiencias o comentarios sobre prácticas o conductas machistas personales o a nivel social.
		Feminismo	Opiniones, experiencias o comentarios sobre prácticas o conductas feministas personales o a nivel social.
		Construcción de género	Percepciones y opiniones sobre la conformación de los roles en la sociedad
	Identidad de género	Homofobia	Opiniones, experiencias o comentarios discriminatorios o alusivos a algún comentario discriminatorio en relación a la orientación sexual de una persona
		Identidad de género	Opiniones, experiencias o comentarios sobre la concepción individual del género de las personas (femenino, masculino, fluido u otro)
Currículum	Espacio curricular	Espacio Curricular	Comentarios sobre las asignaturas, momentos o profesores con los cuales los estudiantes vinculan su Educación Sexual
No Aplica			

Otro	Se utilizará este código cuando las intervenciones no sean parte de los temas de análisis de esta investigación o bien, cuando se trate de elementos no comprensibles.
------	--

Las unidades de análisis mediante las cuales se ha estructurado el proceso de codificación fueron las siguientes (López-Aranguren, 2000):

- a) Unidad de muestreo definida como las “partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí” (p. 12). Que para el caso de la investigación corresponde a la transcripción de los grupos focales.
- b) Unidad de registro definida como “la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa” (p. 12) para analizar pues contiene elementos significativos traducidos en códigos. Para el caso de los grupos focales se ha definido como la intervención de cada uno de los participantes.
- c) La Unidad de contexto definida como “una porción de la comunicación más extensa que la unidad de registro” (p. 13). Es decir, el segmento del cual se extrae la unidad de registro, no siempre son distintas, que es el caso de la presente investigación donde, como plantea el autor “la unidad de registro y la unidad de contexto pueden coincidir” (p.13)

8.6.3 Codificación y análisis de los documentos representativos de la Política Pública sobre Educación sexual en Chile

Para llevar a cabo el proceso de codificación y análisis de los documentos representativos de la Política Pública sobre Educación Sexual en Chile, se ha llevado a cabo con la misma técnica de análisis de contenido descrita en la etapa

anterior. No obstante, es necesario señalar ciertas particularidades para la comprensión de la elección de los documentos.

Los documentos seleccionados para llevar a cabo el análisis son los siguientes:

- a) Educación en Sexualidad, afectividad y género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. (Ministerio de Educación, 2012). Para la codificación se expondrá como DOC1
- b) Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género. (Ministerio de Educación, 2018). Para la codificación se expondrá como DOC2

El DOC1, es el primer documento que fija lineamientos curriculares a propósito de la Ley 20.418, donde orienta a los establecimientos educacionales a la creación de un programa de Educación Sexual. Este documento además reúne la normativa nacional legal nacional e internacional para dar orientaciones sobre la gestión curricular en términos formativos sobre la Educación Sexual. Desde ese punto de vista, mediante las orientaciones teóricas, prácticas y curriculares, será posible inferir el enfoque sobre la educación sexual que se plantea desde el Ministerio de Educación.

Aún más relevante que lo anterior, es que la elección de estos documentos está en relación con el proceso de construcción del programa de educación sexual iniciado por el establecimiento educacional seleccionado. Es decir, desde esta institución, tanto el equipo PIE, como la orientadora y encargada de convivencia escolar declaran estar trabajando bajo los lineamientos de dichos documentos para la elaboración del programa propio.

Por otro lado, la elección de este documento se enmarca en la misma definición que entregan distintos ministerios del Estado para dar cuenta de la orientación curricular respecto de la Ley 20.418.

En un documento realizado en conjunto por el Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y equidad de género (2018), sobre “Estrategia

Nacional Intersectorial en Sexualidad, Afectividad y Género” se plantea como recurso curricular fundamental el documento señalado anteriormente sobre las *“Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género”*, en la cual:

“(el) Ministerio de Educación refuerza esta Estrategia mediante un “Portafolio educativo en Sexualidad, Afectividad y Género” que contiene diversos recursos pedagógicos para desarrollar competencias, y materiales para el trabajo en el aula junto a orientaciones técnicas para el equipo docente, de acuerdo con las acciones del Ministerio para dar cabal cumplimiento a la Ley 20.418, como son la entrega orientaciones técnicas a los establecimientos educacionales para el diseño sus propios programas de Educación en Sexualidad, Afectividad y Género, enmarcados en sus Proyectos Educativos Institucionales” (Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y Ministerio de la Mujer y equidad de género, 2018, p. 19).

Adicionalmente a lo anterior, este documento es el recurso principal mencionado en el plan estratégico de educación en sexualidad, afectividad y género 2015-2017 a cargo del Ministerio de Educación (2015) donde desde la responsabilidad que le cabe al sistema educativo, el Ministerio de Educación orienta, entrega lineamientos y apoya a que los establecimientos educacionales diseñen sus Programas de Educación en Sexualidad en el marco del Programa de Gobierno 2014-2018, el cual incentiva una educación sexual laica y humanista en los establecimientos educacionales.

En síntesis, el documento seleccionado es citado en documentos relativos a los lineamientos y planes sobre educación sexual desde el ministerio como el recurso oficial para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 20.418.

Respecto del documento 2 (DOC2) es posible indicar que constituye un e constituye en un objeto curricular pues posee un diseño determinado. En palabras de Pérez (2006),

El diseño es un plan, en cuanto implica una concepción global del problema a resolver y de las acciones a su servicio. Es una estructura, entendida como el esquema de operación. Es una estrategia, ya que refleja los métodos, procedimientos, y actuaciones que se utilizarán para lograr los objetivos (p. 214).

Es decir, el documento, en primer lugar identifica un problema o una necesidad, convirtiéndolo en un objetivo. Luego, propone una estructura, es decir, una secuencia lógica o una forma de proceder para llevar a cabo la estrategia, entendida esta última como los pasos a seguir para cumplir los objetivos.

Dicho lo anterior, es relevante plantear en primer lugar el objetivo del programa “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género” que es

“[identificar] las expectativas de aprendizaje expresadas en las Bases curriculares y [entregar] orientaciones pedagógicas presentadas en los Programas de Estudio con el objetivo de favorecer la adquisición de conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes respecto de la sexualidad en el contexto de la formación integral de las y los estudiantes” (MINEDUC, 2018, p. 5).

Para lograr el objetivo planteado, se propone la siguiente estructura y estrategia:

Presentación: Se da a conocer el contexto de la Reforma educacional que posibilita la creación del programa “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género”. Sobre este contexto, se reconoce la educación en sexualidad como un ámbito vital en la formación integral de los estudiantes. Finalmente, se enuncia el objetivo del programa.

Introducción: se realiza una breve declaración de principios orientadores del currículum nacional, a los cuales adscribe el programa presentado. Se enfatiza la importancia de la educación en sexualidad, afectividad y género, manifestando las consecuencias en la formación que puede llegar a tener para los niños y niñas del país:

Contar con oportunidades de aprendizaje para reconocer valores y actitudes referidas a las relaciones sociales y sexuales.

Asumir progresivamente la responsabilidad de su propio comportamiento, y respetar sus propios derechos y el de las demás personas; a convivir respetando las diferencias.

Generar factores protectores para resguardarse de la coerción, del abuso, de la explotación, del embarazo no planificado y de las infecciones de transmisión sexual (ITS).

Comprender procesos afectivos-corporales, personales y sociales.

Desarrollar una visión crítica de los modelos y estereotipos de género que ofrece la sociedad.

Pensar y trabajar con la diversidad sexual de todos los integrantes de la comunidad educativa, posibilitando el encuentro con lo singular, con historias y trayectorias distintas a las propias sumando a la experiencia educativa un aprendizaje diferente al de la cotidianidad.

Antecedentes del programa: se establecen los marcos legales y normativos nacionales e internacionales para la creación del documento “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género”. Dentro del marco nacional se encuentra:

Ley general de Educación (LGE) (Ley 20370, 2009)

Ley 20.418 (2010) que fija Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad.

Ley 20.536 (2011) sobre Violencia Escolar.

Ley 20.609 (2012) que Establece Medidas contra la Discriminación.

Ley 20.845 (2015) Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y

Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado.

Circular 0768 (2017) sobre los Derechos de niñas, niños y jóvenes Trans en el ámbito de la Educación.

Algunos antecedentes internacionales que expresa el programa son

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Derechos Sexuales y Reproductivos.

Además, se integran algunos lineamientos por parte de UNESCO para trabajar la educación sexual, particularmente, el documento se refiere a las dimensiones que plantea este organismo internacional y que servirán de guía para la organización del documento "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género". Estas dimensiones son

Dimensión Sexo, Sexualidad y Género.

Dimensión Relaciones Interpersonales

Dimensión Corporalidad

Tecnologías Preventivas y Reproductivas para la Salud Sexual

Dimensión Crecimiento Personal

Dimensión Bienestar y Autocuidado

Orientaciones para trabajar la educación sexual en el contexto educativo: se impulsa a la escuela como un articulador fundamental en la formación de sexualidad, al igual que la familia. Se plantea la integración que debe tener el programa en el contexto educativo (relativo a otros instrumentos curriculares), Así como la formación y la capacitación de profesores para dar respuesta efectiva a las temáticas que plantea el programa.

Conceptos claves en torno a la sexualidad: en este apartado se condensan muchos conceptos de programas anteriores y se establece un “vocabulario” sobre la temática en cuestión. Es importante que este glosario sea conocido por profesores, pues responde a los objetivos fundamentales del programa. Es relevante considerar el marco conceptual bajo el cual está diseñado el documento pues da cuenta de los modelos teóricos sobre los cuales se entenderá la sexualidad, la afectividad y el género. Lo anterior, desde un punto de vista curricular, se puede establecer como una declaración de principios (sobretudo en un ámbito tan conflictivo como es la educación en sexualidad) pues el currículum “no es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles” (Gimeno, 2010, p. 29). Por ende, explicita los supuestos paradigmáticos bajo los cuales se debe educar a los niños y niñas del país.

Oportunidades curriculares para trabajar educación en sexualidad, afectividad y género: Se establecen divisiones según las seis dimensiones mencionadas anteriormente que contempla el documento. Luego a Partir de “una revisión del Currículum Nacional vigente para Enseñanza Parvularia, Básica y Media en las asignaturas de Ciencias Naturales y su eje de Biología de 7º básico a 2º medio; Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Orientación” (Mineduc, 2018: 45), se articulan oportunidades curriculares que favorecen el trabajo en cada una de las dimensiones planteadas, con un ítem de identificación de OA-Asignatura, actividad y observaciones al docente.

Recursos: Se exponen todos los recursos electrónicos existentes desde el ministerio para poder trabajar la educación en sexualidad. También, se indica el listado de títulos relacionados con el tema que se pueden encontrar en las bibliotecas CRA. No se especifica si estos recursos están enfocados en la formación de los docentes sobre el tema o si deben ser utilizados como insumo en las actividades con los estudiantes.

Si bien las orientaciones curriculares que se establecen en el documento deben ser contextualizadas en los distintos establecimientos educacionales, los destinatarios de dicho programa son en tanto diseño y planificación, las y los docentes desde el primer nivel de transición hasta 2do medio, esto se puede concluir a partir de los niveles que abarcan las orientaciones. Por otro lado, en tanto ejecución del programa y desarrollo curricular, también se incluye como actor relevante a los estudiantes de dichos niveles.

Finalmente, como se ha mencionado en el objetivo del programa, éste cuenta con un referente curricular mayor que son las Bases Curriculares. Las bases curriculares son el objeto rector del sistema curricular chileno, en ellas se determinan qué deben aprender todos los estudiantes de nuestro país. Están compuestas por objetivos de aprendizajes, objetivos transversales, presentaciones de cada asignatura, etc. (Bases curriculares, 2012).

Respecto de la codificación para el análisis, este se realizó de la misma forma que para la codificación de los grupos focales, utilizando el mismo libro de códigos y forma de codificación.

A continuación, se detallarán las unidades de análisis para los documentos de acuerdo a la conceptualización indicada con anterioridad:

- a) Unidad de muestreo, que para la presente investigación será el siguiente documento ministerial “Educación en Sexualidad, afectividad y género: Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” (Ministerio de educación, 2018).
- b) Unidad de registro, que para la presente investigación serán los párrafos contenidos en el documento.
- c) Unidad de contexto, que para la presente investigación serán los párrafos de cada uno de los documentos, es decir, la codificación será realizada como señala el siguiente ejemplo: DOC1-PAG5-P3 (Documento 1- página 5- párrafo 3)

Tabla 4*Matriz de sistematización de los documentos de la Política Pública*

Registro	Transcripción	Interpretación	Código	Categoría	Dimensión
DOC1-PAG5-P3	Enfoque de género: reconoce la capacidad que hombres y mujeres, aun siendo diferentes, tienen de disfrutar por igual de los bienes valorados socialmente, las oportunidades, recursos y recompensas. Consiste en aprender a ser mujer u hombre en los diferentes espacios de socialización, referencia y pertenencia, valorando por igual y sin distinción de género tanto las similitudes como las diferencias.	Definición de enfoque de género	Enfoque de género	Identidad de Género	Género

8.7 Triangulación de los datos para la realización del análisis comparativo.

La triangulación se define como la “verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 120). Es en el fondo, la relación de distintos tipos de datos y textos recolectados en el proceso de investigación. Para el caso de la presente investigación, además de la generación de información a partir de los grupos focales, se han analizado documentos ministeriales oficiales que ilustran la Política Pública sobre la Educación Sexual.

A continuación, la Tabla 5 muestra la matriz bajo la cual se realizó el contraste y comparación respecto de las categorías asociados a cada una de las dimensiones. Los contrastes se fueron realizando en función de las observaciones de frecuencia sobre ciertos códigos de cada categoría, definiendo la relevancia y énfasis de cada uno en relación a la categoría, así como también se fue desarrollando de manera analítica sobre observaciones generales de cada código.

Tabla 5

Matriz de sistematización de convergencias y divergencias

Dimensión	Categoría	Convergencias	Divergencias
Sexualidad	Relaciones sexuales		
	Salud sexual		
	Salud reproductiva		
	Cuerpo		
	Identidad Sexual		
Afectividad	Abuso y violencia		
	Placer y erotismo		
	relaciones afectivas		
Género	Roles de género		
	Identidad de género		

Currículum	Espacio curricular		
------------	--------------------	--	--

8.8 Resguardos éticos

Al momento de realizar la investigación, sobre todo con menores de edad, un aspecto ético fundamental a resguardar fueron los Consentimientos informados por parte de los padres, madres y /o tutores legales de las y los estudiantes⁴. Así mismo, también se hizo relevante establecer un Asentimiento⁵ firmado por los propios participantes del estudio.

El consentimiento se comprende como un documento donde los padres toman conocimiento y autorizan la participación de sus pupilos teniendo en cuenta los siguientes aspectos que resguardan sus derechos y garantías:

- a) Beneficios y riesgos del proceso de investigación, el cual indica que no tiene un fin evaluativo ni representa perjuicio para los participantes.
- b) Los datos y la información proporcionada serán utilizados estrictamente bajo las condiciones consensuadas, es decir, solamente contiene fines académicos.
- c) Resguardo del almacenamiento y confidencialidad de sus datos, protegiendo el anonimato de las y los participantes.
- d) Lugar y tiempo involucrados para llevar a cabo los grupos focales
- e) Derecho de los y las participantes a no hablar de algo si no lo desean, así como retirarse del estudio.

Cabe destacar que todos los participantes de este estudio firmaron un asentimiento informado. Y sus apoderados firmaron un consentimiento informado que autorizaba la participación de su pupilo en este estudio.

⁴ Ver Anexo 3: “Consentimiento y Asentimiento informados”

⁵ Ver Anexo 3: “Consentimiento y Asentimiento Informados”

IX. Resultados

El propósito del siguiente apartado es identificar los resultados de investigación para los distintos objetivos propuestos el inicio de la misma. Por un lado, ilustrar los hallazgos obtenidos de la aplicación del cuestionario de caracterización de la experiencia en sexualidad, afectividad y género y de los grupos focales realizados al grupo de estudiantes con los cuales se ha llevado a cabo la investigación. Y, por otro lado, relevar los hallazgos desde el análisis de documentos vinculados a la Política Pública sobre Educación sexual.

Es relevante destacar que, para cada objetivo, se trabajará con las mismas dimensiones y categorías establecidas en el marco metodológico.

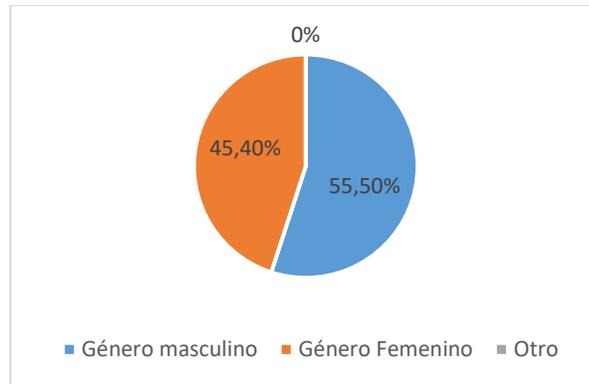
9.1 Resultados del cuestionario de caracterización de la experiencia en sexualidad, afectividad y género del grupo de estudio.

En relación con el objetivo específico 1 definido como Caracterizar el o los enfoque (s) de educación sexual que subyace (n) a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro), se aplicó un cuestionario a los 18 estudiantes pertenecientes al tercer nivel.

Respecto de su distribución en relación al género que declararon las y los estudiantes, un 45.4% de los estudiantes se define con género femenino y un 55.5% con género masculino, tal como se presenta en la Figura 8:

Figura 8

Distribución de Estudiantes de acuerdo al género



Respecto de las personas con las cuales viven los estudiantes, un 89% declaró vivir con algún pariente cercano (padre, hermanos y/o madre, siendo esta última la figura que tiene una mayor frecuencia en las respuestas). En contraparte, un 11% de los estudiantes declaró vivir con algún familiar lejano (tíos, primos o abuelos)

Del total de estudiantes, el 77% declara haber estado en alguna oportunidad en una relación amorosa/afectiva. De ellos, un 28% declara estar actualmente en una relación amorosa/afectiva.

Respecto de la duración de la última relación amorosa/afectiva que han tenido, y la relación más larga amorosa/afectiva se pueden establecer que un 44% no superó los tres meses de duración mientras que un 6% indicó más de dos años. Es importante igualmente, mencionar que un 22% no indicó la opción no aplica, es decir, no ha tenido relaciones amorosas/ afectivas a las cuales referirse. Sobre este último ítem, los porcentajes, no fluctúan demasiado al consultar por la duración de su relación amorosa/ afectiva más larga. Sin embargo, si hay fluctuación en indicar que un 28% indica que fueron de tres a seis meses y un 28% también indica la duración hasta tres meses. El detalle se puede apreciar en las siguientes figuras:

Figura 9

Duración de su última relación amorosa/afectiva

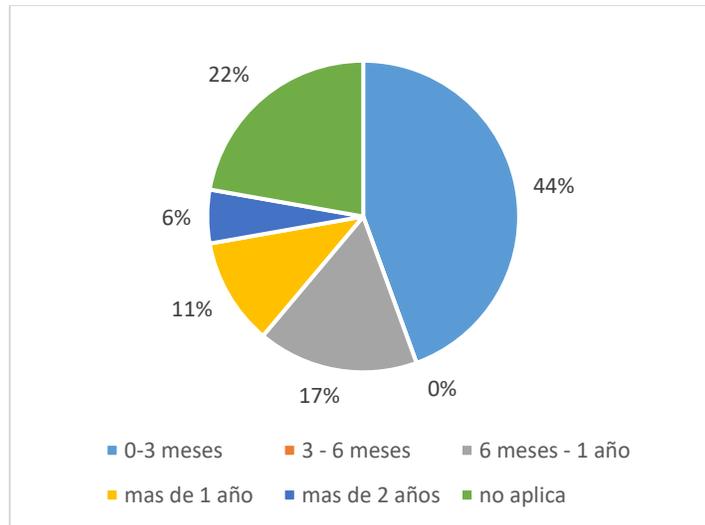
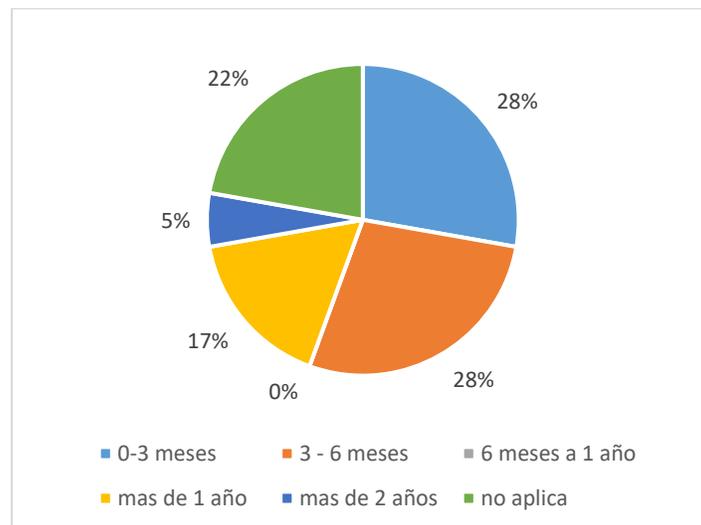


Figura 10

Duración de su relación amorosa/afectiva más larga



Cuando se les consultó a los estudiantes con quién conversaban temas de sexualidad, un 44% indicó que es un tema que trataba con familiar (hermanos principalmente), el 27% indicó que con amigos/as, un estudiante que corresponde al 5.5% indicó que con un médico/matrona y cuatro estudiantes, que representan el 22% indicó que “no les gusta conversar del tema”. Esta cifra es significativa respecto de los ámbitos por los cuales proviene la información que reciben las y los estudiantes

respecto de su Educación Sexual. Ya que ninguno de ellos manifestó la escuela o los docentes como un espacio en el cual conversaran sobre estos temas. Por otro lado, un porcentaje mínimo indicó una figura formada en el tema como médico o matrona. De lo anterior, podemos desprender que las y los estudiantes tienen acceso a la información por vías que muchas veces no son las mas confiables ni fidedignas.

De universo de estudiantes que respondieron el cuestionario, siete estudiantes, es decir el 38.8% de ellos, declara haber tenido relaciones sexuales con penetración. Respecto de la edad que tenían al momento de tener su primera relación sexual con penetración se resume en la Tabla 6.

Tabla 6

Edad de la primera relación sexual con penetración

Número de estudiantes	Edad de la primera Relación sexual con penetración
4	11 años
1	12 años
2	13 años

Respecto de la relación que tenían con la persona con la cual lo llevaron a cabo, tres estudiantes indican que correspondía a su pareja y cuatro indicaron que a un amigo/amiga. Sobre esa misma experiencia, y consultando respecto de los métodos anticonceptivos utilizados, cinco estudiantes manifiestan haber usado condón/preservativo y dos declaran no haber utilizado métodos anticonceptivos.

Sobre las relaciones sexuales con penetración en los últimos doce meses, los estudiantes declaran haberse relacionado con el siguiente número de personas:

Tabla 7

Número de personas con las cuales se han relacionado sexualmente en los últimos doce meses

Número de estudiantes	Número de personas con las cuales se han relacionado sexualmente
2	Más de 3
2	2
3	1

En relación a los métodos anticonceptivos utilizados actualmente, cinco manifiestan utilizar algún tipo de método anticonceptivo como condón o implante anticonceptivo y dos indican no usar métodos anticonceptivos.

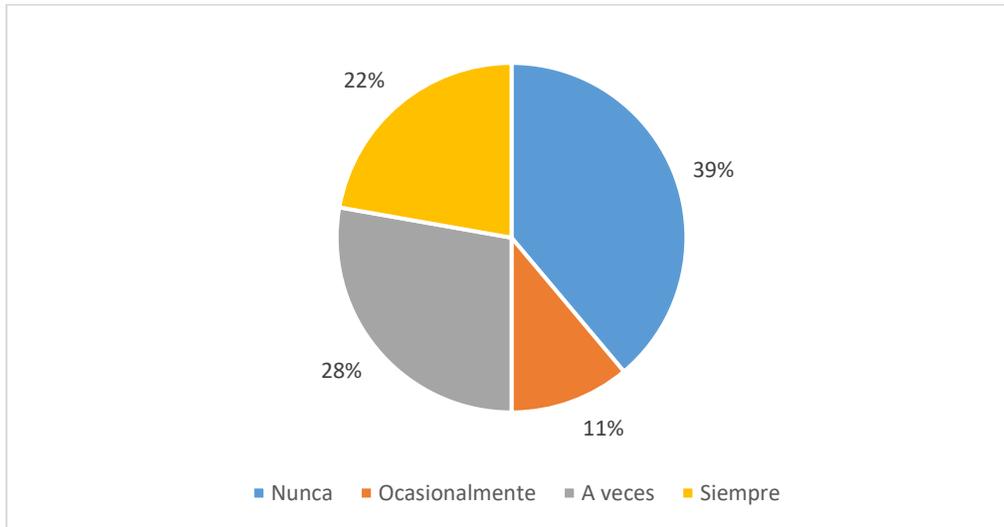
Los estudiantes declaran una multiplicidad de alternativas al momento de consultar de dónde obtuvieron información respecto del uso de métodos anticonceptivo, indicando el colegio, la pareja, la madre, consultorio u otro.

Frente a la pregunta: “¿Crees que todos los métodos anticonceptivos funcionan para prevenir enfermedades de transmisión sexual?” Una amplia mayoría indicó que sí (72%) y solo cinco estudiantes indicaron que no (28%).

Ahora bien, desde el punto de vista del centro educativo, el 88.8% de los estudiantes declara que en el colegio no existen clases sobre educación sexual, mientras que un 11.2% respondieron positivamente a la pregunta. A su vez, cuando se les consulta a los estudiantes sobre la inclusión de la temática de diversidad sexual en las clases, los estudiantes indican que esta se trabaja con la frecuencia que muestra la Figura 11. De estos resultados, es relevante indicar que casi un 40% comprende que nunca se tratan temas de educación sexual en la escuela o centro educativo.

Figura 11

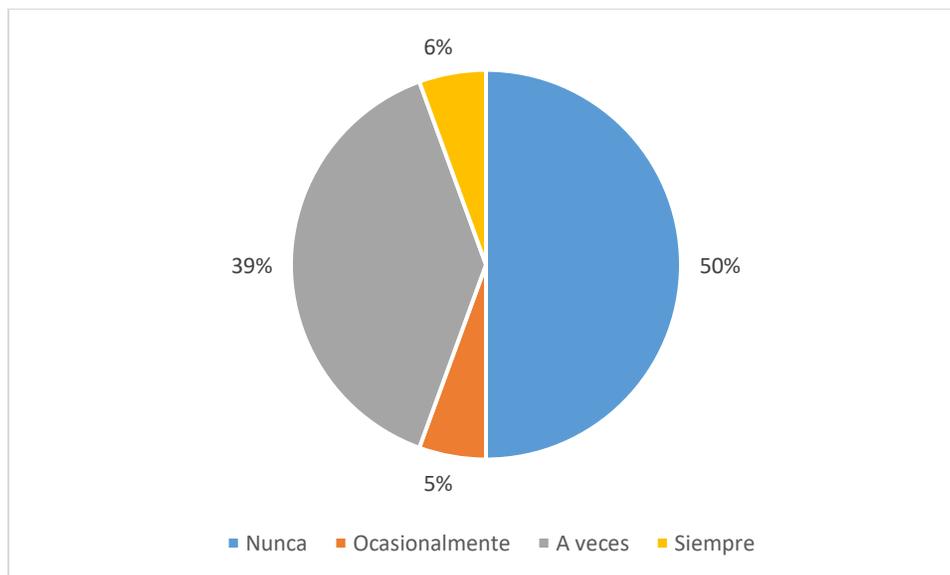
Frecuencia de Inclusión de la temática de diversidad sexual en las clases



Respecto del contexto del centro educativo, al preguntar a los estudiantes si han presenciado comentarios o prácticas de discriminación (racial, étnica, sexual, de género, etc.), las respuestas se distribuyen en un 50% que indican “nunca” y un 39% que indica “a veces” tal como lo muestra la siguiente figura:

Figura 12

Presencia en el contexto escolar de comentarios o prácticas de discriminación

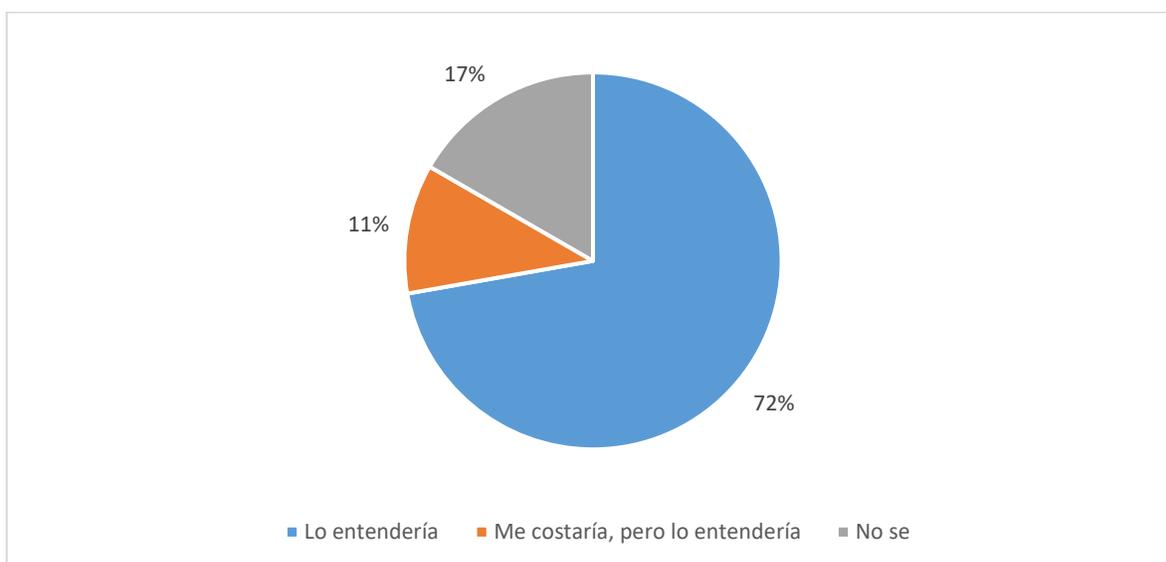


Sobre la prohibición de demostración de afecto entre personas del mismo sexo por parte de la institución educativa, la mayoría de los estudiantes (77%) indican que no hay prácticas que prohíban este tipo de manifestaciones de afectos. Un 17% indica “A veces”. Y solo un estudiante (5,5%) indicó que “Si”.

En relación a las diversidades y la información que los estudiantes tienen de las disidencias, se les consultó si sabían lo que significaba la sigla “LGTBQI+”. Prácticamente la totalidad de los estudiantes no conocían esta sigla ya que un 83% respondieron “No”, y un 17% indicó “SI”. Ahora bien, acercando a los estudiantes frente a la situación hipotética de que su mejor amigo/a les indicara que se considera Gay/Lesbiana/Transexual, etc., respondieron de la siguiente forma:

Figura 13

Reacción frente a la declaración de si su mejor amigo/a les cuenta que son homosexuales, transexuales, queer, etc.



Un 72% indicó que lo entendería, lo que es coherente con el respeto y valores que las y los estudiantes han forjado muchas veces fuera del espacio escolar.

En relación a la violencia, se les consultó por un ámbito más amplio en relación a que si habían sido testigos o habían vivido experiencias de violencia intrafamiliar o violencia sexual. Seis estudiantes (33%) indicaron que “Si”, mientras que doce estudiantes (67%) indicaron que No. Ahora bien, al consultar por la violencia dentro del pololeo, cinco estudiantes (27%) indicó que Sí había sufrido violencia física o psicológica, mientras que 13 estudiantes (73%) indicaron que no.

Respecto de la pregunta: “¿Consideras que la educación sexual sirve para prevenir situaciones de violencia (física y psicológica) y discriminación (racial, étnica, sexual, de género, etc.)?”, seis estudiantes (33%) respondieron “Si”, ocho estudiantes (44%) respondieron “No sé”, y cuatro estudiantes (22%) indicó la respuesta “No”.

En síntesis, es posible indicar que las y los estudiantes tienen una diversidad respecto de sus experiencias sexuales. Existe, a la vez, una aproximación muy disminuida a la educación sexual o a información sobre este tema por parte de la escuela. Adicionalmente, se puede apreciar que los estudiantes que ya se han iniciado sexualmente, tienen conductas riesgosas relativas al deterioro de su salud sexual. Igualmente, respecto de la relación entre el género y la sexualidad, existe bastante respeto por las diversidades, no obstante, ese respeto no significa que tengan conocimiento sobre el significado de las diversidades.

Lo anterior, está claramente relacionado con los enfoques diversos de educación sexual, donde existen distintos énfasis sobre los contenidos formativos.

9.2 Resultados de acuerdo al objetivo específico 1

Los resultados de la investigación, serán presentados a continuación a partir de las dimensiones que conforman la Educación sexual: Sexualidad, afectividad y género, Adicionalmente, en cada una de las dimensiones se podrán encontrar las categorías de análisis que explican el o los enfoque (s) presente (s) en el grupo de estudiantes.

De acuerdo al objetivo específico 1: Caracterizar los enfoques de Educación sexual que subyacen a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro), a continuación se presentan los siguientes resultados.

9.2.1 Dimensión sexualidad

Para caracterizar la sexualidad, de acuerdo a la literatura consultada, fue posible evidenciar las siguientes categorías de análisis:

- a) Relaciones sexuales
- b) Cuerpo
- c) Salud reproductiva
- d) Salud sexual
- e) Orientación sexual

Relaciones sexuales

Al momento de plantear la palabra sexualidad en los grupos focales, una de las principales asociaciones que realizó el grupo de estudiantes tenía que ver con las relaciones sexuales, es decir la sexualidad es “tener relaciones, eso” (GF1-EM1-I20). “cuando tenía relaciones.” (GF1-EH3-I26). “O sea, cuando lo mete” (GF1-EH1-I70). O realizando un análisis un poco más complejo una estudiante propone, que “Sexualidad puede referirse tanto a orientación sexual como género o a ya una relación sexual” (GF1-EH5-I31).

Es relevante sin embargo considerar que al mismo tiempo que se asocia con las relaciones sexuales, la sexualidad está altamente vinculada a la pornografía por

parte de los hombres participantes del grupo, las cuales se evidencian en frases como: “¿Nos va a mostrar fotos porno?” (GF1-EH2-I2), “Firma, para que nos muestren porno. Vamos a ver porno” (GF1-EH1-I8) “¿Es porno?” (GF1-EH1-I15) “vo querí puro ver porno” (GF3-EH3-I34). Siendo aún más explícitos respecto de que la sexualidad la relacionan “con el porno po. Con las tetas, la boca, la lengua,” (GF1-EH2-I35).

Resulta aún más relevante cuando indican experiencias formativas en otros colegios donde “los mismo profes te hablaban. Yo estudiaba en un dos por uno y me juntaban en un este, en una sala, solito, no tenía cámaras, afuera tenían cámaras, y los mismos tíos te decían si tuviste relaciones, y te mostraban fotos de porno los weones. Pero allá era diferente que acá po. Acá son estrictas, allá te poníai a pelear con los profes y te poníai nomás.” (GF1-EH1-I14)

Si llevamos estas últimas intervenciones al ámbito curricular, es posible inferir la dimensión formativa está completamente ligado a la simplificación de la Educación sexual en función de las relaciones sexuales, con lo que es mediáticamente socializado: la pornografía.

Según Triviño & Salvador (2019)

los mayores consumidores de pornografía son adolescentes entre 12 a 17 años; se debe a los cambios biológicos por los que atraviesan sus cuerpos; lo cual intensifica su excitación sexual y curiosidad. Según encuestas realizadas, el 90 % de adolescentes, afirma que consumió estos contenidos, haciendo las tareas escolares” (p. 248).

Estas son cifras globales, no obstante, pueden dar una idea sobre el contexto y las tendencias en el consumo de pornografía a nivel general.

En ese sentido, es importante destacar la vinculación desde el enfoque biomédico a la luz de estos resultados, dado que, como se verá a continuación existe una exaltación y erotización del cuerpo femenino.

Cuerpo

Desde estas concepciones iniciales sobre la sexualidad, se condiciona enormemente la relación con el cuerpo que plantean los participantes. En general, al conversar sobre lo que ellos entienden por cuerpo, se tiende a una visión comercializada del cuerpo de la mujer. Es decir, tienen conceptos y críticas frente a la erotización del cuerpo femenino.

Desde las experiencias planteadas, existen al menos dos que ilustran lo anterior:

La primera tiene que ver a nivel escolar con el envío de pack de fotos tanto por mujeres como por hombres. Los packs son paquetes de imágenes eróticas que comparten tanto mujeres como hombres a través de internet (Palma, 2019)

En ese sentido, la sexualidad “es como enviarse foto como por pack” (GF2-EH2-I21), ahora bien, al consultar sobre este tipo de prácticas emergen dos visiones principalmente. Una tiene que ver con la persona que envía fotos, donde hay una percepción de que se está exhibiendo, es una percepción negativa hacia quien lo hace pues está “mal, mal porque no se dan a respetar el cuerpo” (GF2-EH1-I16). La segunda visión, tiene que ver con que se sobrepasa la confianza al divulgar o publicar las fotos que son enviadas de manera íntima. “como que igual la persona debería pensar antes de enviar una foto. Puede que la muestre a su mejor amigo, puede ser que la muestre a un familiar, puede empezar a creer que va estar con ella, que tiene cosas con ella” (GF2-EH2-I22). Otra estudiante menciona que “es cosa de uno si quiere respetar a la otra persona, porque cualquier cosa, yo si voy a mandar una foto, la foto la tengo que dejar para mí y para la persona que me la mandó, yo no tengo que mostrársela a todo el mundo ¿y porque no se está respetando?” (GF2-EM1-I34), Otro estudiante incluso plantea que podría suceder que si el pack se manda en el marco de una relación, “cuando terminen capaz que se lo envíen a todos” (GF2-EH1-I18).

Es importante recalcar que hay un estudiante que manifestó haber sido víctima de una situación de divulgación de fotos. “yo antes hablaba con varias po y son casi todas estas de acá del colegio. Antes conocía a la Ashley, y conocía a casi todas

acá en el colegio. Yo era pelado cuando era más chico, como que no sabía, era pendejo, y me pedían estas cuestiones de las fotos y yo después me deje llevar con esas weas y pajarón no más, hacia esas weas, y después empezaron a mostrárselas a las amigas” (GF2-EH1-I20).

La segunda experiencia tiene que ver con la prostitución infantil expresada por los estudiantes indicando que “están brígidas las cabras chicas ahora, las pela choclo están... el otro día a mi primo una cabra chica se le acercó y le dijo “págame 500 y me lo metí”, así weón.” (GF1-EH1-I167). Y otro estudiante también mencionó: “el otro día estábamos parados ahí en tres poniente jugando, jugando con otros o sea, estábamos así, conversando y aparecen tres cabras chicas, como 14, 15 años, ya, y aparecieron por ahí dame 500 pa fumarme un pitito y me lo metí” “no” le dijimos “ahí tení las monedas” y le pasamos dos lucas, y ahí se fue po.” (GF1-EH4-I121)

Es decir, existe una aproximación al cuerpo desde la entrega sexual hacia *otro*, tanto de hombres como de mujeres. Se suele comprender el cuerpo desde la objetivación del mismo para el placer de *otro*.

Desde una mirada más crítica, un estudiante plantea que el cuerpo de la mujer muchas veces se “auto-explota, lo exhiben” (GF1-EH5-I25). Al preguntar qué se entiende por auto-explotar se indica: “Cuando auto-explotai algo es como mostrar más de lo debido o hacer más de lo debido que uno puede, eso es auto-explotar. Por ejemplo, cuando hací trabajar a un niño, eso es explotación infantil, ¿cachai?, poque el niño no tiene la capacidad de trabajar, hay auto-explotación.” (GF1-EH5-I26) Y otro compañero complementa indicando que “se está difamando por así decirlo.” (GF1-EH4-I14) La sexualidad se ejemplifica incluso con partes del cuerpo femenino también como por ejemplo “es las tetas, el culo, el pote,” (GF1-EH1-I80).

La vinculación de la sexualidad como sinónimo de relaciones sexuales y, por otro lado, la definición del cuerpo como un cuerpo erotizado femenino, provoca indudablemente que la vinculación respecto del mensaje que tiene la pornografía sea muy certero. “La pornografía en los adolescentes distorsiona el concepto de hombre y mujer, haciendo creer a la juventud que el hombre debe cumplir un papel agresivo, mientras que la mujer tiene que ser sumisa u objeto sexual; siendo su fin

complacer a su pareja en las diversas actividades” (Triviño & Salvador, 2019, p. 249). En ese sentido, existe una desvirtuación respecto de la igualdad y del placer sexual en las relaciones sexuales, etc. Es habitual que mediante la pornografía se incurra en “convertir el sexo en una obligación que implica la dominación de la mujer” (Sanjuan, 2020, p. 44). Lo cual queda de manifiesto cuando los estudiantes indican una figura erotizada de la mujer o realizan alusión a partes de cuerpo que comúnmente son erotizadas por la sociedad y la industria pornográfica.

Hoy en día, la fluidez de las comunicaciones digitales, además facilita que la pornografía sea muy accesible a los adolescentes. Tanto así que la distribución de fotografías, sexting, etc., forman parte de prácticas habituales, como también fue mencionado en el grupo de estudiantes. Es importante mencionar lo anterior, pues dentro del grupo de jóvenes que participó en el estudio, la divulgación de packs sin la autorización o consentimiento previo de quien envía las fotografías fue objeto de crítica; no obstante, el envío o la erotización del cuerpo no lo fue. Por lo que se debe tener en cuenta que este tipo de prácticas son recurrentes y por lo mismo, deben ser incorporadas dentro de la formación, pues el consentimiento y confianza al exponer material íntimo por internet requiere de responsabilidad por parte de todos los involucrados.

Salud reproductiva

La dimensión reproductiva de la sexualidad es algo que contantemente presenta interés e incluso temor por parte del grupo de estudiantes. Existe una vinculación entre tener relaciones sexuales y la reproducción incluso una estudiante se refiere a las relaciones como “hacer bebés” (GF2-EM1-I41).

Dos estudiantes manifestaron temor respecto de este tema, manifestando experiencias personales.

“Es que yo el sábado tuve una pequeña relación con mi polola y no teníamos condón po, y estábamos fumando marihuana, y no sé, nos dejamos llevar en el momento y después empezamos a taparnos y no teníamos forrito y entonces nada empezamos

a hacerlo y después salió el líquido y ella me dijo que se había ido dos veces y yo pensaba que voy a ser papá, voy a ser papá” (GF2-EH1-I21)

Es claro que la sexualidad está mediada por el riesgo que conlleva tener un embarazo no deseado. Así también lo manifiesta otro estudiante respecto de una relación:

“(GF3-Eh1-I74) me quería a cada rato y no po, podía dejar la embarrada y no po

(GF3-Entrevistadora-I151) a que te refieres con embarrada?

(GF3-Eh1-I75) dejarla preñada

(GF3-Entrevistadora-I152) a ya

(GF3-Eh3-I30) con una bendición”

Frente a lo anterior, es muy descriptivo el énfasis en el riesgo que plantea Trevisi, Gil y Sabellotti (2014), donde la preocupación está instalada en función de las consecuencias reproductivas de las relaciones sexuales.

Hay un estudiante que manifiesta una relación entre las relaciones sexuales y la durabilidad de las relaciones o un aspecto más espiritual de las mismas: “¿Porque para qué vas a querer tener sexo si, puede ser pal rato y después puede salirte un hijo y después te vas a arrepentir toda la vida?” (GF2-EH2-I37). Otro estudiante complementa diciendo: “tiene que ser algo en serio” (GF2-EH1-I29)

En estos casos, se puede evidenciar que hay una preocupación respecto de las consecuencias al momento de tener relaciones sexuales. Lo cual, muchas veces también se puede atribuir a la falta de información que tienen los y las estudiantes respecto del uso de métodos anticonceptivos. Se presenta un grado de sorpresa por parte de algunos participantes al escuchar sobre métodos para la prevención del embarazo: “ya, pero por ejemplo si se le ponen esa cuestión y tiene relaciones ¿no puede tener hijos?” (GF1-EH3-I58).

También se puede evidenciar que es un tema de interés y preocupación porque manifiestan abiertamente que desean saber más sobre el tema. “A mí me gustaría saber de la inyección, ¿cómo es posible no tener hijos sólo con una inyección?” (GF2-EH2-I24). O “Cómo aprender a cuidarse.” (GF3-EH3-I35). También se puede apreciar además una relación entre la preocupación por el embarazo, la desinformación y la necesidad que se manifiesta de educarse frente al tema.

“(GF3-EH1-I86) cierto que hay un remedio para no tener hijos?

(GF3-Entrevistadora-I168) si

(GF3-EH1-I87) pero ese remedio casi no sirve

(GF3-Entrevistadora-I169) ¿Por qué?

(GF3-EH1-I88) porque queda media apretada la wea y se rompe”

Otros estudiantes plantean respecto de las estudiantes embarazadas, y que el colegio debería prestar apoyo y contención. “imaginemos que una niña de aquí está embarazada y su familia no sabe, eso igual es brígido porque el tema es que no lo querí decir y necesita un apoyo. Igual sería un gran apoyo el colegio” (GF2-EH2-I59) y además se plantea que en la realidad educativa donde pertenecen “deberían enseñar cómo cuidarlas, porque aquí hay hartas mamás” (GF3-EM1-I21) y muchas veces existe “el miedo de que tu familia te rechace” (GF2-EM2-I39). Entonces, también es comprensible la preocupación, si al mismo tiempo es una experiencia cercana sobre embarazo adolescente.

Otros estudiantes, también demuestran preocupación respecto de situaciones de aborto de familiares y cercano. Todo lo anterior conlleva a que este sea un tema relevante al momento de hablar sobre sexualidad.

Respecto de la enseñanza en el colegio o formación, se manifiesta por parte de un grupo minoritario de estudiantes que han recibido información de métodos anticonceptivos. Desde el colegio han enseñado a “cuidarnos con las pastillitas, con los condones” (GF1-EH1-I136) y que “o sea uno se tiene que cuidar sí o sí, la mujer y el hombre” (GF2-EM2-I38)

Como se puede apreciar, los métodos anticonceptivos, fueron mayoritariamente mencionados debido a la prevención del embarazo, no así de la prevención de ITS, siendo el preservativo el método más común mencionado. Lo anterior, coincide con lo expresado en la encuesta a cargo de INJUUV (2018), donde el preservativo es el método anticonceptivo más utilizado entre los grupos adolescentes.

Salud sexual

Solamente una estudiante evidenció la sexualidad como “algo normal nomás, de todos lo humanos” (GF2-EH2-I26), denotando un sentido de bienestar en lo relativo a la sexualidad.

Respecto de la salud sexual, sólo dos estudiantes manifestaron preocupación respecto de las infecciones de transmisión sexual como “el VIH, sífilis, sida” (GF3-EH1-I91). Indicando además sobre el sexo anal “No, qué asco, además te da sida. Pero igual es fuerte porque estás ahí, así como, que te estás arrepintiendo de hacer algo que no se po puede” (GF2-EH2-I31)

Es importante tensionar este vacío en la codificación respecto de la importancia de la salud sexual presente tanto en el enfoque biomédico como en el enfoque integral, pues es un elemento que se omite de las intervenciones de las y los estudiantes.

Orientación sexual

Respecto de la identidad sexual, la experiencia que manifiestan las y los estudiantes indican apertura respecto de las diversidades en relación a la identidad sexual de las personas. Una estudiante declaró en los grupos focales ser lesbiana y otro bisexual. En general, todos los participantes se mostraron abiertos a la diversidad y a que las relaciones afectivas entre las personas superan la lógica de hombre y mujer.

No obstante, dos estudiantes manifestaron actitudes homofóbicas. En el primer grupo focal un estudiante mostró indicios de conductas homofóbicas explícitas como se muestra en la siguiente secuencia donde el contexto es la visión que tenían los estudiantes respecto de dos personas del mismo sexo que se estuvieran besando en la calle o en un lugar público

“(GF1-EH3-I31) está malo po.

(GF1-EH5-I41) No es malo.

(GF1-EH1-I88) no po.

(GF1-EH5-I42) ¿por qué es malo?

(GF1-EH3-I32) Porque sí. Para los niños es malo.

(GF1-EH5-I43) ¿Y por qué tendría que ser algo malo para los niños?

(GF1-EH1-I89) porque los niñitos no pueden ver eso.

(GF1-EH5-I44) ¿y por qué no pueden ver a un hombre y otro hombre besándose?

(GF1-EH2-I38) porque pueden salir chuecos.”

Al preguntar respecto de los motivos por los cuales tenía esta visión respecto de las relaciones entre personas del mismo género, el estudiante no respondió la pregunta, no entregó argumentos, a lo que sus compañeros les respondieron en pro de la no discriminación. “Es que igual si nosotros somos iguales, no tiene por qué afectarle a uno po, si ellos, es su vida. Nosotros hacemos nuestra vida y ellos hacen su vida po hermano” (GF1-EH1-I93). Y otro estudiante complementa indicando: “¿Por juntarte con un gay te vas a hacer gay? Qué onda, es como si un gay de toda la vida se juntara con un hetero y se volviera hetero po. Una wea es respeto y otra wea es ser así weon” (GF1-EH5-I53).

En el segundo grupo focal, también un estudiante aludiendo a percepciones religiosas, manifestó un desacuerdo entre la diversidad de identidades sexuales, principalmente con homosexuales.

“la cosa es que yo voy a la iglesia y no es que Dios no quiera a los gays, es por el pecado que está cometiendo de una ley que él dijo eso es. Dios puede decir a ya yo lo quiero, los amo a todos, está bien y los va a ayudar en todo, pero está incumpliendo una ley que predijo desde un principio, desde que apareció el mundo, eso está diciendo, no es que lo va a enviar al infierno y así..., pero ¿tú crees que un pecado liviano?” (GF2-EH2-I50). Frente a esto, otra compañera respondió que “Tú tienes que respetar la decisión porque si tú tienes un familiar gay, en mi opinión, yo tengo dos hermanastras y la familia de ella no es nada mío, pero yo me crie desde chica con ellas y con todos y pa mí son como primas. Yo tengo una prima que trabaja por acá y ella tiene una polola gay, son lesbianas y claramente todos respetan la decisión” (GF2-EM2-I35).

En relación a los planteamientos sobre la orientación sexual, mayoritariamente existe un apego respecto de lo que plantea el enfoque integral, donde la sexualidad no se comprende exclusivamente de manera heterosexual sino que es diversa. Sumado a ello, hay un valor a la diversidad y respeto por parte de la gran mayoría de los estudiantes, lo cual contribuye a la reconocer y convivir en diversidad. Lo anterior, también es posible relacionarlo con las cifras aportadas desde la encuesta de INJUV (2018) donde se establece que para el año 2018 ha habido un aumento respecto de los adolescentes que se definen como bisexual u otro. Es decir, cada año es posible lograr un aumento respecto de la visibilidad de las disidencias sexuales en los jóvenes.

No obstante, en términos de discriminación en nivel país, la misma encuesta indica que ha habido un alza en las razones de discriminación producto la orientación sexual de un 0.9% en 2015 a un 2.1% en 2018. Lo anterior, podría ser relacionado también con que, al interior del grupo, existen opiniones discriminatorias respecto de la homosexualidad.

Como se indicó anteriormente, dos estudiantes presentaron conductas que van en contra de lo propuesto desde el enfoque integral, y siguen una línea discriminatoria. En ese sentido, estos planteamientos, independientemente de sus argumentos,

pueden ser asociados con el enfoque tradicional o conservador. Pues es en este enfoque donde explícitamente no se promueven las relaciones sexuales o afectivas entre personas del mismo género y/o sexo.

9.1.2 Dimensión Afectividad

Respecto de esta dimensión, se pudieron establecer las siguientes categorías para analizar los grupos focales

- a) Relaciones afectivas
- b) Abuso y violencia
- c) Placer y Erotismo

La afectividad representaba la dimensión más confusa para las y los estudiantes. Cuando se consulta por el significado de la afectividad, existe de forma transversal bastante duda sobre su significado. Por ejemplo, indicando preguntas como “¿la afectividad es esa cuestión de un hombre con otro hombre?” (GF1-EH1-I83).

Usualmente, se comprendió la afectividad como un afecto físico por otra persona. Es decir, ligado al placer de estar con otro, o de tener relaciones sexuales. Se define como “cuando se siente, algo así.” (GF1-EM1-I2), “Placer” (GF1-EM1-I3), “Tener relaciones” (GF1-EH1-I31), “se refiere a tener relaciones, al afecto físico” (GF1-EH5-I11), o “Un sentimiento, una acción” (GF1-EH5-I13).

Relaciones afectivas

Ahora bien, cuando se les pregunta por la manifestación de afectos hacia otras personas, se amplía mucho más el abanico de respuestas pues se integran emociones ligadas a la vinculación afectiva respecto de la familia y amigos. Por ejemplo, un estudiante indica que ella demuestra sus afectos con su “mamá, por ejemplo. También doy regalos, soy detallista, cada vez que puedo invito a salir, para por lo menos ver sonrisas o algo así. O estoy ahí cuando me necesitan brindando ayuda, apoyo, lo que necesiten.” (GF1-EH5-I21). O respecto de las demostraciones de afecto entre amigos un estudiante manifiesta que la afectividad es “Estar ahí para

esa persona cuando más lo necesita” (GF3-EH4-I6) o “sentir cariño por una persona” (GF3-EH4-I5). También se manifiesta la afectividad “dando abrazos” (GF1-EM1-I6) “cuando uno lo saluda así, como hombre a hombre el cariño que se tienen uno saluda así po (simula un abrazo) y con un beso en la mejilla, yo ahí lo hago con lo cabros ahí.” (GF3-EH1-I19). O con familiares también se indican relaciones afectivas por ejemplo un estudiante plantea: “yo tengo a mis primos, pero me dicen tío, no sé por qué. Y les regalo lo que puedo. A veces ando con plata y los saco al mall.” (GF1-EH1-I43)

Se concluye a través de las personas con las cuales ellos tienen conductas afectivas o demuestran afectos, que son parte de un círculo íntimo. En general la afectividad, la emocionalidad está ligada a un componente privado de las personas.

Lo anterior, se evidencia aún más cuando se les consulta a las y los estudiantes sobre con quien ellos hablan de sus afectos: “los afectos si los hablo con personas que yo puedo creer que van a guardar el secreto” (GF2-Eh2-I15) o bien “cuando se está enamorado” (GF2-EM2-I2) o también con la “familia y amigos” (GF2-Eh2-I16)

Violencia y abuso

La dimensión afectiva, que trata sobre la emocionalidad de las personas, también busca al interior de la educación sexual promover relaciones afectivas sanas, es decir, sin elementos de violencia. Sobre este tema, se pudo observar que varios estudiantes habían sido testigos o actores de situaciones de violencia. Por ejemplo, sobre experiencias en otros contextos educativos, un estudiante manifiesta “Te ponía a pelear con los profes. Con la profesora de religión me ponía a pelear” (GF1-EH2-I12). Otro estudiante manifiesta ser agresor de su pareja en una oportunidad indicando que “las cabras chicas de ahora, el otro día yo estaba pololeando con una y me dijeron... no po, y la wea es que yo no les creía a mis compañeros. Me dijeron “no, si esa weona está con otro” y me fui pa la casa a decirle y encuentro al weon con ella dándose besos po. La media volá, quedé loco, le pegué al weon y a ella unos charchazos. Si po.” (GF1-EH1-I163). Es decir, se valida la violencia como un mecanismo para manifestar emociones o como mecanismo de defensa. “Yo pienso

que si una mujer te pega vo tení que devolver el golpe, aunque seai hombre, aunque respetí mucho a las mujeres” (GF1-EH5-I85).

Otro estudiante indica ser testigo de una situación de abuso “cuando viajé pa Iquique, conocí una niña, estaba de turista porque no, mi hermana estaba viviendo ahí y justamente yo estaba y tenía amigos, caleta ahí y justamente llega ella de la otra casa que tiene allá abajo en Iquique y como que yo me metí a la casa de ella con dos amigos más y ella era la única mujer y como que los otros se sobrepasaban con ella” (GF2-EH2-I27).

Es interesante que, a pesar de lo anteriormente expuesto, los estudiantes indican con mucha claridad la distinción en las relaciones afectivas de pareja, lo que se considera como una mala relación y por el contrario, lo que se considera una buena relación.

Los estudiantes comienzan a describir cómo se comprende una mala relación, o (en sus términos) “tóxica” haciendo alusión por ejemplo a elementos como infidelidad, maltrato, inestabilidad y abuso. Por lo tanto, una mala relación afectiva es cuando “como cuando te metí con una y con otra. Si po, eso es tóxico” (GF1-EH1-I21). Y el mismo estudiante complementa diciendo “tóxico significa cuando te metí con una, con otra, con otra, es tóxico cuando tení relaciones con una y te pegai el VIH, eso es tóxico, cuando tení cosas... hartas cosas.” (GF1-EH1-I25) “si po, como que te metí con otra. Cuando estai tu pololeando con una y te metí con otra a la vez, eso es tóxico po.” (GF1-EH2-I22).

Es decir, se plantea un patrón de infidelidad, de establecer relaciones paralelas sin consentimiento por parte de la pareja. Nuevamente aquí se evidencia el sentido de riesgo respecto de las ITS, asociadas a las relaciones sexuales.

Desde un plano más afectivo, se plantea que “También es tóxico cuando te está haciendo daño. Por ejemplo, si tu terminai con alguien porque te está haciendo daño y después vuelven y después terminan, te va a hacer más daño y eso al final, al fin

y al cabo es tóxico igual” (GF1-EH5-I7). Y también se comprende como una mala relación cuando hay parejas “que agreden a su persona” (GF3-EH2-I7).

Es decir, cuando se repite un patrón respecto de la inestabilidad de las parejas, es posible apreciar una relación afectiva mala. Una estudiante también indica que las situaciones aplican de forma igualitaria en las personas pues “los hombres también, a veces los hombres también tienen las mismas situaciones, a veces las mujeres igual son medias odiosas” (GF2-EM1-I4).

Dentro del mismo argumento, se identifica por parte de un estudiante que la mujer tiene la culpa de que las relaciones amorosas no funcionen “sí, no se dan cuenta que no aprendieron porque si alguien pierde a una persona encuentro como que no la perdió por este si no que la perdió porque ya no hay amor no más” (GF2-EH2-I3).

A partir de lo anterior, se concluye también que una buena relación en términos afectivos es una relación de confianza, de fidelidad en el otro y sin violencia.

Respecto del tratamiento de la afectividad en el colegio, es prácticamente nula la formación que se entrega. Esto queda claro cuando un estudiante menciona a partir de una situación de violencia, las actitudes de algunos profesores “shh, nuestra profe nos dice “no, si están peleando, dejémoslo, hagamos la clase nomás. Me importa más la clase que la pelea”” (GF1-EH1-I50). Es decir, no se brindan espacios formativos para el tratamiento de la emocionalidad, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de relaciones afectivas sanas entre quienes conviven dentro del espacio.

Esto, al mismo tiempo se corrobora cuando se consulta qué les gustaría que el colegio les aportara para su formación en Educación Sexual, y los estudiantes indicaron elementos relacionados a la afectividad como por ejemplo “el respeto y respetar a las demás personas” (GF3-EH1-I107) También les gustaría “no sé, aprender a respetar, aprender a escuchar a las personas” (GF2-EM2-I37) y aprender “de los sentimientos” (GF2-EM2-I36).

Es significativo también que por parte de los estudiantes también exista un interés porque enseñen o formen en el colegio “a cómo protegerse ante casos de abuso sexual, violación, cosas así.” (GF1-EH5-I82).

Placer y erotismo

Es posible evidenciar la percepción que los y las estudiantes tienen sobre estos conceptos, cuando se les consulta a propósito de la relación que se puede establecer entre afectividad y sexualidad. Ahí radica la dimensión de placer y erotismo.

“La sexualidad con la afectividad se relaciona tanto en relaciones sexuales como en una relación amorosa. Ya que muchos diferencian el término del sexo y hacer el amor y ahí en eso se mezcla la afectividad, que hay cariño, hay afecto, hay cuidado y esas cosas, y hay también una relación amorosa.” (GF1-EH5-I38).

El placer y el erotismo se establece dentro de los deseos sexuales naturales de las personas, no obstante, el placer y el erotismo no siempre van acompañados de afectividad o sentimientos de cariño. El placer y el erotismo se relaciona con una dimensión física de la sexualidad, mientras que la afectividad con una dimensión más emocional respecto de la vinculación con otras personas. Al establecer vínculos con otros se indica que “de repente se va el amor y solamente la calentura” (GF2-Em1-I54) o bien “a veces no existe el amor como dijo él, culiar y era.” (GF3-Eh2-I66) ya que “hay personas que, aunque no sientan afectos, igual tienen relaciones” (GF3-Eh4-I28)

Ahora bien, hay una distinción cuando se pregunta por afectividad y sexualidad, en esta última se tiende a asociar elementos del cuerpo erotizados, “la boca, la lengua. Pero cuando la conquistai le veí los ojos, todo le veí po. Te tení que fijarte en todo” (GF1-EH1-I81). Sin embargo, cuando se agregan sentimientos o emocionalidad, se indican otras partes del cuerpo

En general, las relaciones afectivas que los estudiantes manifiestan como significativas se desarrollan en un espacio íntimo, y sus sentimientos en general no

son compartidos con muchas personas. Incluso algunos indican que no comparten estos sentimientos con nadie, y que les gustaría tener un espacio de formación en el colegio sobre este tema.

Es significativo también el hecho de que existen relaciones violentas que permean la realidad de cada uno de los y las estudiantes. Y que provoca que mujeres, por ejemplo, manifiesten que quieren saber cómo cuidarse de situaciones de abuso. Se puede extrapolar aquello a llevar un interés por el autocuidado tanto personal como colectivo.

Este último factor, también puede ser relacionado con las cifras de abuso y de violencia sexual que indican que ha habido un aumento de casi un 50% en las denuncias realizadas desde el año 2015 al año 2020 y donde más del 50% de las víctimas son niñas, niños y adolescentes (Policía de Investigaciones, 2020).

Desde el enfoque tradicional, si bien también se propone el concepto de afectividad en relación al amor, este queda limitado por su condicionamiento hacia las relaciones sexuales sin poder ser disociado. Para el grupo de estudiantes, la afectividad y las relaciones sexuales junto al placer y el erotismo pueden desarrollarse de forma aparte. No se condicionan una y otra. A veces se ligan y es ahí cuando ellos mismos manifiestan el concepto de “hacer el amor”. Sin embargo, también puede ser un acto más físico, relacionado con el placer, donde no se tiene una relación afectiva con el otro.

9.1.3 Dimensión Género

Respecto de la dimensión Género, las categorías de análisis fueron las siguientes:

- a) Identidad de género
- b) Roles de género

Respecto del concepto de género, este fue abordado a partir de la identidad de género principalmente. Entendiendo que el género de cada persona representa una visión personal de cómo se siente. No obstante, siempre fue enmarcado bajo el binarismo hombre/mujer.

La identidad de género la define una estudiante como “Por así decirlo es como te representas a ti mismo, como te sientes” (GF1-EH5-I95), con independencia del sexo biológico. Otra participante indica mediante un ejemplo la definición “porque mire, podría ser mi mamá, y ella cree que soy una princesita y todo eso y me vista así, pero yo no me siento conforme con mi cuerpo, eso creo que es transgénero o algo así, yo no me siento conforme con mi cuerpo , yo no siento que sea mujer , yo no siento que deba jugar con las muñecas o peinarme o siento que debo tener el pelo largo” (GF2-EM1-I60).

Un participante del grupo, se definía a sí mismo como transgénero, por lo cual prácticamente todos y todas tenían una visión bastante cercana de lo que significa ser transgénero.

“biológicamente soy mujer, tengo cuerpo de mujer y toda la wea y tengo voz de mujer, pero me considero hombre” (GF1-EH5-I65).

“Quiero ser hombre, me considero hombre, y por eso me dicen A. Por eso uso ropa de hombre. Por eso tengo el pelo corto, por eso hago las weas que hago.” (GF1-EH5-I66).

Respecto de esta experiencia y realidad compartida en el curso, se puede apreciar una clara apertura y respeto a la diversidad por parte de todos los participantes. Por ejemplo, indican que si “la mujer no se siente conforme con su cuerpo, ella siente que es hombre, que quiere ser hombre y tienen que respetar su decisión, porque es su decisión y de nadie más” (GF2-EM1-I66). Otro estudiante complementa diciendo que “Uno puede ser lo que se le dé gana y uno tiene que respetar las decisiones de las otras personas” (GF2-EM2-I80). Otra estudiante indica: “mi tía es como, así como transgénero así, es que no entiendo, por ejemplo, ella tiene el pelo corto y juega, arbitra, juega a la pelota, conoce a las de la selección deportiva chilena, una vez estuvo con ellas y mi tío también, pero ella tiene el pelo corto y es la mejor tía que puedo tener, es la única con la que puedo hablar de estas cosas, es como la única que está ahí como que escucha. Cuando voy a fiestas, me dice y qué hiciste,

es como mi amiga y siempre me escucha y todo. Es deportista, tiene su carrera y todo y nadie y todos las respetan porque yo encuentro que es su decisión, si quiere ser así” (GF2-EM1-I69).

Ahora también se generan matices respecto de “que transgénero es como se siente y el hecho de una persona transexual es que cambia su sexo.” (GF3-EH4-I10). Es decir, el concepto transgénero pone énfasis en los aspectos más psicológicos de la identidad de un sujeto cuando ésta difiere del sexo de nacimiento, mientras que el concepto transexual, su énfasis está en la definición de su genitalidad que es distinta al sexo de nacimiento.

Es relevante que varios estudiantes también manifestaron que el proceso de definición de la identidad era normal, que existían dudas sobre todo en la adolescencia que hacían que cada uno se hubiese cuestionado su propio género. Por ejemplo indicando: “yo creo que es normal, ¿que pasara si fuera mujer?, yo me tiré ese pensamiento” (GF2-EH2-I42) Y también otro estudiante complementa diciendo: “yo igual me he puesto a pensar que pasaría si yo fuese hombre.” (GF2-EM1-I71)

Roles de género.

A propósito de la caracterización de la identidad de género, los estudiantes mostraron una actitud crítica respecto de los espacios y elementos que están permeados por el género. Es decir, hay un cuestionamiento frente a los colores, la vestimenta y los juguetes en relación a estereotipos de género.

“yo encuentro que la mujer puede hacer lo mismo que hace el hombre, una mujer puede ser ingeniero, puede jugar a la pelota puede hacer lo mismo que hace un hombre” (GF2-Em1-I73). En ese sentido apelando a una experiencia más personal, otro estudiante indica que “un hombre puede jugar con las muñecas y una mujer puede jugar a la pelota y no es... los juguetes no tienen por qué tener género, así como la ropa” (GF1-EH5-I60). Y otro aporta diciendo que “cuando va mi primo pa mi casa juega con los juguetes de mi hermana.” (GF3-EM1-I12). Se complementa también esta visión indicando que “los hombres igual pueden tomar una muñeca y

jugar con la hermanita po. Yo cómo juego con mi hermana cuando estábamos solos los dos nosotros viviendo.” (GF1-EH1-I106) a lo que un participante responde para reafirmar lo antes dicho “No es malo, ¿porqué por qué un juguete tiene que tener género?” (GF1-EH5-I61). Y respecto de los colores, otro estudiante se cuestiona “lo otro que no entiendo, ¿por qué los colores morado y rosado son de las mujeres nomás?” (GF1-EH2-I44).

Hay una noción sobre los estereotipos de género que existen a nivel social y al mismo tiempo de la evolución que han tenido a lo largo del tiempo. “yo creo que a través del tiempo el rol del hombre y la mujer ha ido cambiando” (GF3-EH4-I11) “Hace cuarenta años la mujer no trabajaba y pasaba en la casa” (GF3-EH4-I12). Otro estudiante indicó frente a lo mismo que “igual depende de la mujer, que sea actualizada, que piensa muy diferente a las demás así la típica de los 80 o 90. Era muy típico que una mujer siempre esté en la casa y que el hombre salga a trabajar y traiga la plata, el sustento, pero ahora se han hecho muchas cosas diferentes porque mira antes era muy raro que una mujer condujera un auto ¿y ahora cuantas hay?” (GF2-EH2-I46) En ese sentido se articulan elementos desde la crítica, por ejemplo “Y a mí me da rabia porque dicen que las mujeres deben estar en la casa y son los que más trabajan, se dedica a levantar en la mañana, a levantar a los niños, después la comida, después el almuerzo, después la once, después la cena y todo eso ¿y eso no es trabajar? Hacen aseo todos los días, eso es trabajar” (GF2-Em1-I74). Es dicotómica la forma en la cual las y los estudiantes presentan estas visiones, pues si bien hay una búsqueda de visibilizar elementos de cambio de la vida de la mujer, hay una subvaloración del trabajo más conservador, como quedarse en la casa, que a su vez otra estudiante releva para darle valor.

Como un punto cúlmine, y también asociado al contexto social por el cual atraviesa el país, los estudiantes plantean dentro de la evolución de roles de género, el feminismo, entendido como “es la igualdad de géneros que tanto la mujer como el hombre tengan las mismas oportunidades de trabajo y de estudiar” (GF3-EH4-I20) Y sobre lo mismo, se plantea que hoy en día existen muchas actitudes machistas

hacia la mujer, que es necesario cambiar. Por ejemplo, que el hombre “abuse de una mujer, que se crea más fuerte que una mujer” (GF3-EH1-I17).

En términos formativos, nuevamente se puede apreciar que la información que se propone por parte del colegio es inexistente, solamente dos estudiantes indican que han conversado sobre temas respecto de la identidad con la psicóloga. “sí, con la psicóloga” (GF3-EH4-I23). “Con la tía Belén” (GF3-EM1-I19).

Frente a esto es decidior que los estudiantes planteen que desean aprender más sobre “el género hay mujeres, hombre, mujeres hombre.” (GF2-EM1-I96). O también “que un hombre si se quiere convertir en mujer que lo haga y la mujer si quiere ser hombre que lo haga también ” (GF2-EM2-I40) Otro participante indica que le gustaría “Que enseñaran más sobre la igualdad de género” (GF3-EH4-I32) y se complementa indicando: “que nos enseñen respecto a que los hombres y las mujeres tienen los mismos derechos y no tiene que porque ninguno ser reprimido por el otro” (GF3-EH1-I33) y También manifiesta otro estudiante que le gustaría que se discutiera más sobre que “hay que respetar toda la decisión que la persona quiera” (GF2-EH1-I52).

Es importante el reconocimiento de la evolución respecto de la igualdad de género, pues se visibilizan las brechas, la inequidad, las actitudes machistas y el feminismo como posición política.

“Las mujeres de esta generación comenzaron su vida activa en tiempos en que el machismo es más cuestionado y en que ellas parecen estar mejor preparadas para exigir de manera masiva el fin de las discriminaciones.” (Comunidad Mujer, 2018, p. 16).

Desde las nuevas generaciones, fruto de los movimientos sociales, es posible evidenciar un discurso más consciente respecto de las brechas y violencia de género. Si bien, el punto de partida o de enunciación son las mujeres, también es posible notar que los hombres son conscientes de este discurso.

Ahora bien, también es relevante evidenciar que, así como hay consciencia respecto de este tema, también hay violencia explícita por parte de un estudiante en el grupo.

Y es con estas evidencias, que es muy necesario poder educar y formar sistemáticamente sobre estos temas, considerarlos parte de educación sexual, pues no son fenómenos aislados, son conductas sociales arraigadas en el tiempo.

En conclusión, respecto del objetivo específico 1, se puede apreciar que existe una tendencia y preponderancia por parte de las y los estudiantes hacia la asociación con el enfoque biomédico y en menor medida con el enfoque integral. Los aspectos que pueden confluir en aquello se vinculan principalmente al género y en menor medida a la dimensión de afectividad, siendo conceptualmente difícil de relacionar con el ámbito de la Educación Sexual. Por otro lado, el enfoque tradicional es mencionado solamente por dos estudiantes a propósito del respeto por la diversidad, lo que sin duda responde a una minoría en relación al grupo total.

9.2 Resultados de acuerdo al objetivo específico 2

De acuerdo al objetivo específico 2: 1. Caracterizar cual es el enfoque de Educación sexual que subyace a la Política Pública (nivel macro). Se pueden obtener los siguientes resultados.

9.2.1 Dimensión Sexualidad

Respecto de la dimensión sexualidad, se utilizarán las siguientes categorías de análisis para poder identificar el enfoque que subyace a los documentos analizados.

- a) Relaciones sexuales
- b) Cuerpo
- c) Salud reproductiva
- d) Salud sexual
- e) Orientación Sexual

Respecto de las relaciones sexuales, estas son entendidas en ambos documentos como un eje más de la sexualidad, y no totalizante de la misma. Es decir “la sexualidad no se refiere sólo a mantener relaciones sexuales y resulta indispensable ampliar la mirada para aprender y enseñar a vivirla sin miedos, de manera respetuosa, responsable y dentro de un contexto de afectividad.” (DOC1-PAG21-P4). En ese sentido, las relaciones sexuales son consideradas de forma positiva, desde el bienestar que producen. Lograr formativamente este propósito “se puede conseguir si enseñamos no única y exclusivamente la prevención de posibles riesgos asociados a las relaciones sexuales” (DOC2-PAG40-P3). Lo anterior se puede evidenciar al menos en siete actividades propuestas desde el programa de oportunidades curriculares ligadas a este propósito formativo.

Lo anterior, en la práctica es posible llevarlo a cabo si se manifiestan escenarios de consecuencias sobre el mantenimiento de relaciones sexuales con cualquier individuo. Sobre esto el documento de Oportunidades Curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género (Mineduc, 2018) señala que

Se debe resaltar la importancia de analizar los diversos escenarios en los cuales tener relaciones sexuales les puede llevar a ser padres o madres a una temprana edad, exponer las complejidades que esta situación conlleva en distintos ámbitos, subrayar que es fundamental que cada una de las decisiones que se tomen estén bien informadas y recordar que finalmente la decisión pertenece a cada persona. (DOC2-PAG135-P3).

Existe también un énfasis en los documentos por desmitificar aspectos relacionados con las relaciones sexuales, por ejemplo: “con frecuencia los y las adolescentes declaran haber tenido relaciones sexuales porque “si no lo hacía mi pareja me dejaría” o porque los demás pensarían que no era suficientemente hombre o mujer, o porque todos en el grupo lo han hecho “y no podía quedarme atrás”. (DOC2-PAG150-P4). Sobre esto, podemos encontrar orientaciones respecto del análisis de

las conductas sexuales. Se propone a continuación un ejemplo ilustrativo de lo anterior:

Figura 14

Actividad 5 del programa de estudio de orientación relativa a relaciones afectivas

ACTIVIDAD 5

RESPONSABILIDAD EN PAREJA

Observaciones al docente

Se sugiere favorecer un clima enmarcado en el respeto, afecto, confidencialidad y confianza dentro del aula. Se recomienda considerar la posibilidad de llevar a cabo esta actividad en otro espacio disponible dentro del establecimiento que se encuentre al aire libre o que sea más amplio. También es importante que la o el docente contemple un espacio para entregar a sus estudiantes bibliografía pertinente para poder complementar la actividad.

La o el docente organiza al curso en cuatro grupos u otra modalidad que estime pertinente y entrega a cada grupo las siguientes preguntas para que puedan discutir y reflexionar (estas pueden modificarse según se estime pertinente para el contexto de los y las estudiantes).

1. ¿Qué situaciones reflejan la responsabilidad dentro del pololeo?
2. ¿Por qué la edad sería un buen parámetro para iniciar las relaciones sexuales?
3. ¿Qué nivel de compromiso debe tener una pareja para iniciar su vida sexual?
4. ¿Qué riesgos crees que se asocian al inicio sexual precoz?

El o la docente acompaña el trabajo de los grupos para procurar que sus estudiantes construyan sus respuestas, considerando que existen diferentes formas de aproximarse a estas situaciones y que no necesariamente han de estar todos de acuerdo (por lo tanto, evita intervenir en la elaboración de dichas respuestas).

Terminado el espacio de discusión y reflexión, invita a sus estudiantes a comentar sus respuestas, en forma voluntaria, a los demás grupos. La idea es generar un espacio de participación en donde puedan intercambiar opiniones entre los integrantes de los distintos grupos.

Para cerrar la actividad, se elabora grupalmente una recomendación a una persona cercana respecto de la iniciación sexual precoz, en la que se incluyen los argumentos que se expusieron con anterioridad.

Nota. Adaptado de. Sin título. "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género" Ministerio de Educación (2018). Santiago.

Las preguntas de la actividad propuesta sugieren un cuestionamiento, un análisis de las prácticas sexuales, mas no la intención de encontrar una respuesta correcta. Desde este punto de vista, es ilustrativo cómo el documento promueve en términos generales la reflexión crítica en la formación sobre educación sexual.

Así, todas estas ideas, prejuicios que están arraigados en la sociedad de acuerdo a los documentos "lejos de permitir que los y las adolescentes puedan valorar y vivir su sexualidad de forma integral, los empujan a responder a los miedos y las

presiones de otros. Lo recomendable es que los y las adolescentes puedan vivir la sexualidad en la pareja dentro de un proceso de conocimiento y comunicación mutua sobre las inquietudes, las sensaciones y expresiones del cariño y amor que se tienen, junto con sus calores y decisiones sobre cómo enfrentar el tema de las relaciones sexuales.” (DOC2-PAG150-P5).

Sobre lo expuesto en la figura 14, se puede apreciar que la actividad tiene como base a un sujeto que se cuestiona el propio actuar, y analiza previamente ciertas consideraciones personales como interpersonales al momento de tener relaciones sexo afectivas con otro. No obstante, el mensaje formativo que alude a la salud sexual es claro, y las conductas de prevención de un embarazo precoz son una conclusión tácita de las preguntas planteadas.

Cuerpo

Es cuerpo se concibe como parte del “espacio privado” (DOC2-PAG24-P6) de las personas. El eje formativo que se desprende de los documentos en relación al cuerpo, tiene énfasis en lo preventivo de conductas de riesgo, favoreciendo el autocuidado, hábitos de vida saludable, autoconcepto, disminución de factores de riesgo, etc. Dentro de los objetivos de aprendizaje propuestos sobre esta categoría se resalta que los estudiantes “Desarrollen un progresivo y adecuado conocimiento en relación con su cuerpo, como un factor promotor de una adecuada autoestima, el autocuidado y atención a la propia salud, y como herramienta de prevención de situaciones de abuso y de violencia sexual.” (DOC1-PAG27-P5). Complementando lo anterior se indica además en los documentos que valorar y reconocer el cuerpo como parte de la experiencia humana permite: “1) El cuidado del propio cuerpo. 2) Desarrollo de una autoestima positiva. 3) Vivenciar y apreciar sensaciones placenteras. 4) Tener relaciones interpersonales saludables. 5) Identificar y prevenir situaciones de abuso. 6) Disminuir las probabilidades de sufrir disfunciones sexuales. 7) Disminuir la posibilidad de contraer ITS.” (DOC2-PAG106-P4).

Se puede concluir respecto de los elementos formativos, que el cuidado del cuerpo tiene aristas personales como por ejemplo el desarrollo de un autoconcepto positivo,

poseer salud sexual y bienestar sexual y aristas interpersonales como por ejemplo el cuidado de prácticas de riesgo asociadas a ITS, o formar relaciones saludables sexoafectivas, donde lo importante es que la educación sexual brinde herramientas significativas para tomar decisiones que favorezcan el bienestar y la salud personal y con quienes se relacionen los individuos.

Salud reproductiva y sexual

La salud reproductiva y sexual en los documentos ministeriales no presentan diferencias conceptuales, por lo que el análisis se generará utilizando ambas categorías.

Su definición las comprende como componentes de la sexualidad, las cuales brindan bienestar a las personas, tanto física como psicológicamente. El énfasis de la salud reproductiva y sexual desde lo que plantean los documentos analizados está dada por la entrega de información relevante y contextualizada para las y los jóvenes. Es decir, se privilegia realizar un diagnóstico adecuado para luego incorporar información y recursos significativos que favorezcan una toma de decisiones y desarrollo de prácticas seguras. “Es necesario evaluar cuáles son las necesidades de los adolescentes y jóvenes, ya que sus creencias, motivaciones, conocimientos y recursos personales, cambian según cada joven, comunidad y entorno.” (DOC1-PAG22-P3).

Adicionalmente a eso se espera que la formación sobre salud sexual y reproductiva sea capaz de: “1) Reducir la información incorrecta respecto al tema. 2) Clarificar y consolidar valores y actitudes positivas. 3) Fortalecer las competencias necesarias para tomar decisiones fundamentadas y la capacidad de actuar en función de ellas. 4) Abstenerse de la actividad sexual o retardar su inicio. 5) Reducir la frecuencia de actividad sexual sin protección. 6) Reducir el número de parejas sexuales. 7) Fomentar el uso de métodos de protección contra el embarazo e ITS durante el acto sexual. 8) Fomentar y sustentar un comportamiento orientado a la reducción del riesgo.” (DOC2-PAG128-P2).

En consecuencia, los documentos buscan brindar información relevante sobre cuidado sexual y visibilización de prácticas peligrosas, las cuales varían tanto en demanda como en oferta de acuerdo al contexto donde se desarrolle.

Orientación sexual

Respecto de esta categoría, se reconoce en su fundamento la atención y respeto a la diversidad. Se manifiesta explícitamente que la Educación sexual debe “conocer y respetar los diferentes tipos de orientación sexual e identidad de género.” (DOC1-PAG26-P4) Se enfatiza principalmente en que la formación y el reconocimiento de las diversidades sexuales y los distintos tipos de orientación sexual impactarán en la disminución de cualquier forma de discriminación. Para esto, se argumenta y comprende la orientación sexual según lo explicitado en la normativa legal

Es fundamental, además, considerar lo explicitado en la Ley 20.609 que entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad. (DOC1-PAG15-P5).

En ese sentido, la educación sexual debe comprenderse desde un enfoque de derechos donde se abogue por el respeto a la diversidad y la inclusión de las múltiples formas de expresión de los deseos sexuales.

Es importante también visibilizar que el documento reconoce una “heteronormatividad” (DOC2-PAG43-P7) a nivel social respecto de la orientación

sexual, la cual critica indicando que es necesario “reconocer que no todos los estudiantes tienen una orientación sexual heterosexual” (DOC1-PAG21-P6) y que, en este sentido, se debe “visibilizar, mediante los discursos y acciones, a la diversidad sexual como un valor para nuestra sociedad, respetando y promoviendo la igualdad de derechos.” (DOC1-PAG21-P6).

9.2.2 Dimensión afectividad

Respecto de esta dimensión, se analizarán los documentos ministeriales en función de las siguientes categorías:

- a) Relaciones afectivas
- b) Abuso y violencia
- c) Placer y Erotismo

Relaciones afectivas

Respecto de la afectividad, en ambos documentos se muestra como una dimensión que forma parte de la Educación Sexual. En términos formativos se busca que las y los estudiantes sean capaces de “relacionarse con otros bajo el respeto mutuo y el establecimiento de relaciones equitativas, no violentas, y armónicas; vivir en cercanía con sus emociones, manejarlas y desarrollar una comprensión nueva y más profunda de sus elecciones y comportamientos.” (DOC2-PAG8-P1).

Para esto, se establecen distintos tipos de relaciones afectivas, como la amistad, el compañerismo, las relaciones de pareja y las relaciones familiares. A su vez, existe un cuestionamiento y análisis de la construcción de buenas y sanas relaciones interpersonales. Lo anterior queda evidenciado en las distintas actividades propuestas para dicho análisis. A continuación, se ejemplifican algunas de ellas:

Figura 15

Actividad 1 del programa de estudio de orientación alusiva a las Relaciones afectivas

ORIENTACIÓN

Curso: 7° básico

Unidad: 1

OA 2: Analizar, considerando sus experiencias e inquietudes, la importancia que tiene para el desarrollo personal la integración de las distintas dimensiones de la sexualidad, el cuidado del cuerpo y la intimidad, discriminando formas de relacionarse en un marco de respeto y el uso de fuentes de información apropiadas para su desarrollo personal.

ACTIVIDAD 3

AMISTAD, COMPROMISO Y GENEROSIDAD

Observaciones a la o el docente

Se sugiere que, al terminar la actividad, el o la docente exponga al grupo una presentación que contenga imágenes sobre amistades históricas o composiciones musicales que traten el tema.

La o el docente explica el significado de la palabra amistad (puede asociarlo con algunos de los aspectos que involucra la sexualidad, especialmente, con la dimensión social de esta), enfatizando que los vínculos y las relaciones entre unos y otros siempre deben sostenerse sobre la base de valores como el respeto y el cuidado mutuo. Explica que por eso es importante aprender a tener relaciones sanas de amistad, pues ellas van pavimentando el camino a las ya próximas relaciones de pareja.

Luego, solicita a las y los estudiantes que respondan en su cuaderno las siguientes preguntas:

- ¿Qué se entiende por un buen amigo o amiga?
- ¿Me considero un buen amigo o amiga?, ¿por qué?
- ¿Considero tener buenos amigos o amigas?
- ¿Hago valer mi opinión y decisiones frente a mis amigos y amigas? ¿Digo no cuando no estoy de acuerdo con lo que hacen?
- ¿Qué diferencia, en cuanto al nivel de intimidad, existe entre un amigo(a) y un pololo(a)?

A continuación, la o el docente pide a las y los estudiantes que compartan sus respuestas con la compañera o el compañero de banco. Después de un tiempo prudente, solicita que, en forma voluntaria, comenten alguna de sus respuestas al curso, en especial, las de las preguntas a y d.

Para cerrar, el o la docente pide a cada estudiante que le mencione diferencias entre un amigo(a) y un pololo(a), y anota en la pizarra las respuestas que no se repiten. Diferenciando por sobre todo en los niveles de intimidad que se dan entre una y otra.

Se sugiere que, basándose en las respuestas de las y los estudiantes, el o la docente realice el cierre de la actividad entregando un amplio concepto de lo que involucra la amistad y sus principales diferencias con una pareja.

Nota. Adaptado de. Sin título. "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género" Ministerio de Educación (2018). Santiago.

Figura 16

Actividad 1 del programa de estudio de orientación alusiva a las Relaciones afectivas

ACTIVIDAD 2

Entre la espada y la pared

El o la docente pide a las y los estudiantes que piensen en alguna situación en la cual tomaron una decisión para evitar un riesgo, y sin embargo tuvieron muchas dificultades para poder llevarla a cabo.

Deben escribir cuál fue esa decisión que evitó una situación de riesgo y todas aquellas dificultades que aparecieron para poder cumplirla.

Se sugieren los siguientes ejemplos de decisiones: estudiar anticipadamente para una prueba, terminar una relación de amistad o pololeo tóxica o dañina, hablar con sus padres sobre un tema difícil, decirle a un amigo que les hizo daño, no tener relaciones sexuales, no fumar, etc.

¿Qué estrategias puedo desarrollar para evitar situaciones de riesgo?

¿Qué personas pueden ayudar, cuando cuesta llevar cabo la decisión tomada?

El o la docente cierra la actividad señalando la importancia de tomar conciencia de las dificultades que algunas decisiones tienen para implementarse; lo importante que es contar con estrategias que evitan exponerse al consumo de sustancias nocivas para el organismo, la práctica de conductas sexuales riesgosas, el ejercicio de conductas violentas, entre otras problemáticas; que siempre habrá gente dispuesta a ayudar y es necesario reconocerla, y que, aunque parezca innecesario, se debe ensayar y tener un plan B para mantener la decisión, sobre todo si nos protege o evita algún riesgo.

Nota. Adaptado de. Sin título. "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género" Ministerio de Educación (2018). Santiago.

Entonces, es fundamental que el estudiante visualice en cada uno de estos espacios y decisiones, relaciones afectivas que tiendan al bienestar tanto personal como del resto de las personas.

Abuso y violencia

El abuso y la violencia se reconocen como parte de los factores de riesgo dentro de la Educación sexual. Existe una principal atención respecto de la prevención del abuso sexual y de situaciones de violencia ya sea intrafamiliar y de pareja. Al respecto se puede constatar que de acuerdo a los documentos revisados "La educación sexual contribuye a desarrollar habilidades de autocuidado y entrega información acerca de los mecanismos para denunciar estos hechos de abuso sexual, disminuyendo la posibilidad de que los niños, niñas y jóvenes sean víctimas de abuso sexual, ya que según algunas estimaciones del Centro de Atención a

Víctimas de Atentados Sexuales (CAVAS), en nuestro país 20.000 niños y adolescentes al año son víctimas de delitos sexuales producidos, principalmente, al interior de la familia” (DOC2-PAG11-P6). Es relevante también plantear que la atención frente a situaciones de abuso deben realizarse de manera contextualizada en cada estudiante, evidenciando situaciones que puedan aumentar los riesgos de sufrir abuso sexual o violencia. Para el contexto escolar se enfatiza en los contenidos de prevención de bullying y grooming.

Placer y erotismo

El placer está considerado dentro de los documentos como parte de la emocionalidad de las personas, respecto de los sentimientos en ciertas situaciones que, para el caso de la educación sexual, se vinculan con las prácticas sexuales.

El desarrollo y la vivencia de situaciones placenteras se vincula estrechamente con la salud sexual, articulándose con las capacidades de bienestar y autocuidado” donde los individuos logran “asumir de manera responsable las opciones por el propio bienestar y el de los demás, desplegando habilidades para el autocuidado, con el propósito de que por una parte logren desarrollarse integralmente, y por la otra, enfrenten situaciones de riesgo, especialmente aquellas que pueden resultar de mayor relevancia en la adolescencia” (DOC2-PAG160-P3).

El erotismo por su parte no se conceptualiza ni se asocia a elementos formativos dentro de los documentos.

9.2.3 Dimensión Género

Respecto del Género, se define en los documentos como “los atributos sociales y las oportunidades asociadas con el ser femenino y masculino y las relaciones entre mujeres y hombres, como también entre las mujeres y entre los hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones están contruidos socialmente y son aprendidos a través de socialización y varían según el contexto social y temporal. El género determina lo que puede esperarse, lo que es permitido y valorado en una mujer y un hombre en un contexto dado” (DOC1-PAG11-P1).

Bajo esta mirada, desarrollar la Educación sexual con enfoque de género, implica hacer conscientes las determinaciones sociales impuestas a los distintos géneros.

El enfoque de género en la Educación sexual planteada en los programas “reconoce la capacidad que hombres y mujeres, aun siendo diferentes, tienen de disfrutar por igual de los bienes valorados socialmente, las oportunidades, recursos y recompensas. Consiste en aprender a ser mujer u hombre en los diferentes espacios de socialización, referencia y pertenencia, valorando por igual y sin distinción de género tanto las similitudes como las diferencias” (DOC1-PAG17-P4).

Tender a la equidad de género implica también hacer visible la crítica para lograr la valoración del hombre y mujer por igual.

“Un programa que incorpore enfoque de género, amplía la posibilidad de que las y los estudiantes adquieran una mirada crítica de la cultura en que se desenvuelven y de los estereotipos que ésta propone. De esta manera, se fortalecen actitudes como el respeto consigo mismo y con los demás, evitando, entre otras, las situaciones de violencia derivadas de los prejuicios por género.” (DOC1-PAG11-P5).

Las categorías de análisis fueron las siguientes:

- a) Identidad de género
- b) Roles de género

Identidad de género

La identidad de género se define como la “concepción individual del género (feminidad-masculinidad) que tiene una persona sobre sí misma” (DOC2-PAG42-P3). A pesar de la definición anterior, los documentos reconocen explícitamente la diversidad de género pues se indica que la Educación sexual debe “reconocer que no todos los estudiantes tienen una identidad de género definida en forma binaria (femenino o masculino)” (DOC1-PAG21-P6).

Roles de género

En relación a los roles de género, los documentos indican que “socialmente cada género presenta un modelo que consiste en ciertos comportamientos, pensamientos y actitudes a seguir para ser considerada la persona como hombre o mujer. Es decir, los roles serían los esquemas o patrones que se espera que cumplamos en la sociedad, castigándose con la crítica y discriminación a personas que se desenvuelven contrariamente al rol esperado.” (DOC2-PAG42-P1).

Se realiza visiblemente una asociación respecto de la construcción social de los roles de género. Sumado a ello, en los documentos se complementa este concepto con los estereotipos de género, los cuales “reflejan las creencias populares sobre las actividades, roles y rasgos que distinguen a las mujeres de los hombres, organizan su conducta en función del género y establecen características que son comunes a todas las mujeres y a todos los hombres. Pueden influir en las proyecciones de las personas pudiendo provocar discriminación y limitar sus posibilidades de desarrollo.” (DOC2-PAG42-P3). Se puede inferir que la visibilización de los roles y los estereotipos de género, pueden brindar argumentos para la concientización de las diversidades respecto del género en las personas.

Lo anterior, queda evidenciado en las actividades propuestas en los documentos, las cuales, en distintos niveles, promueven la identidad sin estereotipos y el trato igualitario en relación a los distintos géneros de los individuos.

Figura 17

Actividad 1 del programa de estudio relacionada con la identidad de género

ACTIVIDAD 9

Leen el siguiente fragmento sobre la mujer y los roles de género en la Edad Media:

Pecadora [...] la mujer lo es cuando osa forjar sus propias armas, las pócimas, los encantamientos, los hechizos, a pesar de que Dios la quiso tierna, desarmada, bajo protección masculina. Cuando desafía al poder masculino, fuera de lo razonable, del campo de las relaciones sociales ordenadas, claras, cuando actúa lejos de la mirada del esposo [...] Por otra parte, y es la razón principal, el hombre es el jefe de la mujer. Es responsable de los actos y de los pensamientos de su esposa. Le debe prohibir lo que la ve hacer o le escucha decir abiertamente y que disgusta a Dios. Y si otras mujeres de la casa, sus hijas, sus hermanas y hasta las empleadas de la cocina, repiten a coro los refranes que la Iglesia reprueba, debe, garrote en mano, callarles la boca. A él se le pregunta, no a ellas, que son irresponsables, todo lo relacionado con sortilegios, adivinación y los demonios [...] Pues él es su 'amo y señor', y ellas le están sometidas.

Duby, G. (1998). *Mujeres del siglo XII*. Santiago: Andrés Bello.

Tras la lectura, subrayan las palabras que no conocen y las definen con la ayuda de un diccionario. Luego responden las siguientes preguntas de análisis y comprensión en parejas:

- ¿Qué imagen sobre la mujer quiere transmitir el texto a modo general?
- ¿En qué circunstancias se dice que la mujer es "pecadora"?
- ¿Qué posición tiene la mujer frente al hombre o esposo?
- ¿Qué responsabilidades tiene el esposo sobre la esposa y las demás mujeres de la casa?
- ¿Qué imagen sobre el rol de hombre y esposo transmite el texto?
- ¿Qué idea se puede inferir que tenía la Iglesia sobre las mujeres?
- A partir del texto, concluyan: ¿cuál era la situación de las mujeres en la Edad Media?
- La situación que describe el texto, ¿habrá sido igual para todas las mujeres de la Edad Media?, ¿habrá sido la misma en los diez siglos que duró el periodo medieval?
- Formulen sus hipótesis y fundaméntenlas.

Nota. Adaptado de. Sin título. "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género" Ministerio de Educación (2018). Santiago.

En esta actividad, se puede evidenciar implícitamente el cuestionamiento frente a sesgos religiosos respecto de los roles de género a la luz de un período histórico en particular.

En términos metodológicos también es posible encontrar dentro del texto el enfoque de género para la discusión de ciertas temáticas. Por ejemplo, como se ilustra en la Figura 15:

Figura 18

Actividad 1 del programa relacionada con embarazo adolescente

ACTIVIDAD 8
Embarazo adolescente

En grupos, los y las estudiantes leen u observan casos de embarazos adolescentes, desde una perspectiva de género (hombres y mujeres).

Discuten y analizan qué significa para los adolescentes, embarazarse y tener un hijo/a respecto de su proyecto de vida.

Responden preguntas como:

- ¿Cuán informados están los adolescentes respecto de los métodos de regulación de la natalidad?
- ¿Qué significa ser papá y mamá en la adolescencia?
- ¿Qué nuevos roles deben asumir?
- ¿Existen diferencias en los roles de madre y padre?
- ¿Cuáles son estas diferencias?
- ¿Qué nuevos roles puedo construir?
- ¿Cómo enfrentan la situación con sus familias, en la escuela/liceo, amigos/as?
- ¿Cómo cambian las responsabilidades tanto en la mamá adolescente como en el papá adolescente?
- ¿Qué tendrán que hacer para cuidarse de no tener un segundo hijo/a?

Leen los derechos del niño y revisan si en sus respuestas cuidan su cumplimiento.

Proponen acciones para solucionar la problemática del embarazo adolescente en su entorno y guiados por la o el docente, elaboran un afiche para comunicarlas.

Observaciones a la o el docente

La o el docente debe guiar el análisis en la visualización de la red de apoyo que pueden tener: familia, escuela y comunidad, entre otros.

Se sugiere analizar casos de embarazo adolescente en Chile como los que se plantean en los capítulos del programa "Mamá a los 15" de TVN disponibles en <http://www.tvn.cl/programas/mamaalos15/>

Además, en la página web del programa, se presenta una sección de "¿sabías qué?" que puede ser de ayuda para abordar temas como el uso correcto del preservativo masculino o las consecuencias de un embarazo adolescente, entre otros.

Nota. Adaptado de. Sin título. "Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género" Ministerio de Educación (2018). Santiago.

En la actividad señalada sobre el embarazo adolescente, se plantea una discusión separada entre hombres y mujeres respecto del tema a abordar. Es interesante evidenciar aquello puesto que la información que manejan los hombres y las mujeres muchas veces puede ser disímil. En ese sentido, realizar actividades indagatorias y de diagnóstico para poder orientar el plan de trabajo resulta relevante.

En síntesis, respecto del objetivo específico 2 la Política pública se circunscribe explícitamente a un enfoque integral, evidenciando de manera clara todas las dimensiones que conforman la educación sexual: sexualidad, afectividad y género.

También es posible reconocer que su énfasis se relaciona con la generación de información para la toma de decisiones de las y los estudiantes.

9.3 Convergencias y divergencias en relación los enfoques de Educación sexual del grupo de estudiantes y la Política Pública

De acuerdo al objetivo general de la investigación que ha sido presentado como: comprender cuáles son las convergencias y divergencias entre los enfoques sobre educación sexual que subyacen a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro) y el enfoque sobre Educación sexual que subyace a la Política Pública (nivel macro), a continuación se presentan las siguientes conclusiones en base a los análisis efectuados:

La dimensión de sexualidad es donde más divergencias se pueden observar debido a que en el enfoque subyacente del grupo de estudiantes prevalece un enfoque biomédico mientras que en los documentos revisados amparados en la política pública subyace y se promueve un enfoque integral en relación a la educación Sexual. Esta divergencia puede estar explicada porque el enfoque integral es el más reciente en su posicionamiento formativo a nivel internacional, mientras que el enfoque biomédico es el más antiguo junto con el tradicional en ser promovidos a nivel social por las diversas instituciones. Esto lograría tener más arraigo en las opiniones, experiencias y reacciones de las y los estudiantes sobre cómo vivir su sexualidad.

Junto a eso se puede evidenciar que las y los estudiantes, principalmente los hombres, están constantemente recibiendo información sobre la sexualidad a través de la pornografía o de nociones violentas sobre el tratamiento del cuerpo, las relaciones sexuales, los estereotipos, etc. Lo anterior, indudablemente impacta sobre el modo de establecer relaciones interpersonales, la forma de comprender los problemas, etc.

Pues bien, tomando en consideración este elemento que es preponderante, en los documentos ministeriales no es posible evidenciar alusiones a la pornografía. No se hace referencia a ella, ni de forma teórica, para la inclusión del análisis en los programas de sexualidad (Ministerio de educación, 2012) ni en las oportunidades curriculares para la educación en sexualidad afectividad y género (Mineduc, 2018).

Esta divergencia en los enfoques resulta conflictiva para avanzar sobre un diagnóstico certero en relación a la promoción de la educación sexual con impactos significativos en las comunidades escolares. Muchos estudios constatan que lamentablemente hoy en día, la pornografía llega antes que la educación sexual los colegios (Rabelly, 2017; Sanjuan, 2020; Sierra, 2008). Lo anterior se comprende porque es escasa la visibilización del enfoque sexual de la pornografía en la dimensión Educativa, que se posiciona desde la genitalidad y el establecimiento de estereotipos tanto para el hombre y la mujer sobre cómo vivir la sexualidad.

Las divergencias sobre la dimensión sexualidad también se relacionan con un factor de posicionamiento, pues en los documentos revisados se mantiene un enfoque laico, sin introducir juicios morales o éticos respecto de la Educación Sexual. Ahora bien, entre los 18 estudiantes que fueron parte del estudio dos de ellos se inclinaron por enfoques que atendían a un enfoque tradicional o conservador.

Lo anterior, reafirma la naturaleza controversial de la educación sexual en tanto enfoques que muchas veces son antagonistas entre sí, Aun así, el enfoque integral en sexualidad promueve y respeta al individuo en sus características particulares para tomar decisiones conscientes en relación a sus creencias, ideologías, etc.

Respecto de la dimensión afectividad, existe una convergencia entre los propósitos formativos y los intereses de las y los estudiantes. Siguiendo la línea de promoción de información del enfoque integral presente en los documentos, se genera convergencia respecto de los intereses formativos de las y los estudiantes, es decir, existe una relación y vínculo entre el enfoque que proponen los documentos amparados en la Política Pública y lo que demanda el grupo de estudiantes.

No obstante, es importante reconocer que las demandas formativas, muchas veces se generan a partir de evidenciar un nivel de desinformación sobre el tema. Al respecto, la afectividad en la escuela como enfoque, ha sido relegado muchas veces por privilegiar otras aristas como la académica. La ocupación del ámbito socioemocional a nivel institucional a través de la sana convivencia escolar, las relaciones interpersonales que promuevan el bienestar personal y colectivo, la generación de protocolos de abuso y acoso, etc., no es un elemento de larga data a nivel educativo, sino que ha ido presentando un auge mayor durante las últimas décadas. En relación a lo anterior, también es posible explicar la desinformación evidenciada por el grupo de estudiantes sobre la afectividad.

En términos de género, la existencia de un estudiante trans posibilitó un acercamiento a la temática por parte del grupo de estudiantes. Esto sin lugar a dudas provocó una sensibilización sobre el tema en el grupo de estudiantes, una atención a la diversidad y respeto por la identidad de género de cada uno. Lo anterior permite sostener que el enfoque de las y los estudiantes converge en su mayoría con el enfoque de los documentos ministeriales, donde ambos abogan por el desarrollo de una Educación Sexual Integral.

Respecto del espacio curricular, se manifiesta claramente una divergencia entre las experiencias que han tenido las y los estudiantes y lo propuesto en los documentos ministeriales. Los estudiantes declaran, en su mayoría, no tener instancias formativas sistemáticas, mientras que los documentos promueven la sistematización e institucionalización del programa de Educación sexual. Sobre esto surge la siguiente interrogante ¿Cómo se subsana esta divergencia desde la Política Pública cuando la implementación de la educación sexual es obligatoria solamente en la enseñanza media?

X. Conclusiones

10.1 Hallazgos por objetivo específico 1

De acuerdo a los resultados expresados en el apartado anterior, a continuación se darán a conocer las conclusiones en términos de dar respuesta a lo señalado en el objetivo específico 1: Caracterizar los enfoques de Educación sexual que subyacen a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro).

Respecto de los planteamientos sobre la sexualidad del grupo de estudiantes, es posible concluir que existe una percepción altamente influenciada por los factores biológicos y físicos de la misma. Hay una preponderancia respecto de las relaciones sexuales y el cuerpo erotizado para explicar el significado de la sexualidad. Existe una clara influencia en un grupo mayoritario del grupo de estudiantes que vinculan la sexualidad con la pornografía, lo que claramente impacta en sus pensamientos y enfoques.

Dicho lo anterior, es posible indicar que existe una aproximación bastante clara en relación al enfoque biomédico en tanto existe una preponderancia del entendimiento de la sexualidad mediante los factores físicos y biológicos. Se puede evidenciar también como coincidencia respecto de este enfoque, el factor de riesgo que traen consigo la sexualidad y las relaciones sexuales en términos reproductivos (prevención del embarazo), pero no así en términos de salud sexual, como la prevención de ITS, donde la categoría no fue relevada dentro de la discusión de los grupos focales. Lo anterior, no dialoga con los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud, donde prevalecía un alto porcentaje, por ejemplo, de métodos anticonceptivos de barrera.

Respecto del espacio curricular o de formación recibida por parte de los estudiantes, su experiencia se asocia principalmente con el enfoque biomédico, puesto que

tienen conocimientos limitados sobre salud reproductiva, las cuales atribuyen a instancias atómicas muy específicas.

A modo de conclusión, respecto de la dimensión de sexualidad, existe una diversidad sobre los enfoques con los cuales puede estar asociado el grupo de estudiantes. No obstante ello, predomina el enfoque biomédico. Luego, se puede apreciar complementando este enfoque en lo relativo a la orientación sexual, una aproximación al enfoque integral, matizado por la perspectiva de dos estudiantes que podrían estar vinculada al enfoque tradicional.

La afectividad de acuerdo con los resultados expuestos por el grupo de estudiantes se puede acercar mucho más a lo que se propone desde el enfoque integral. Puesto que, si bien es una dimensión que conscientemente se caracteriza desde los afectos físicos o de las manifestaciones de afectividad, existe un interés sobre cómo construir relaciones afectivas que favorezcan el bienestar y el crecimiento personal como es respetar al otro o aprender de los sentimientos.

En relación al espacio curricular, es una dimensión que no se ha incorporado de manera formativa en la escuela, pues aún se vincula con el ámbito privado (así como varias aristas respecto de la sexualidad). No obstante, existe interés por parte del grupo de estudiantes de visibilizar aquello relativo a la pregunta ¿Cómo nos sentimos? ¿cómo nos relacionamos? en los distintos espacios.

En conclusión, respecto de la afectividad, el enfoque que más se acerca frente a las experiencias, opiniones y reacciones del grupo de estudiantes es el enfoque integral. El enfoque tradicional es más reduccionista frente a la vinculación de la sexualidad y la afectividad por lo cual se aleja de las opiniones, experiencias y reacciones manifestadas. Y el enfoque biomédico simplemente no incluye esta dimensión como eje dentro de su planteamiento.

Sobre el concepto de género, se puede evidenciar un claro desarrollo desde el enfoque integral, pues desde los resultados expuestos anteriormente, es posible

apreciar un respeto por las diversidades sobre la identidad de género. Al mismo tiempo, el grupo de estudiantes en general es capaz de diagnosticar las brechas de género existentes e indicar su desacuerdo con los roles y estereotipos de género.

Respecto de la identidad de género, es significativo que al interior del grupo de estudiantes haya un estudiante que se declare transgénero. Esto impacta indudablemente dentro del grupo y del relato que construyen, ya que en muchas oportunidades fue citada la experiencia personal de este participante.

Esa postura se aleja del enfoque biomédico, pues desde ese enfoque, los factores psicosociales ligados con la identidad no son enunciados cómo relevante. En ese caso, existe una preponderancia del sexo biológico. Ante esto, el grupo de estudiantes, sí reconoce la independencia de la identidad de género respecto del sexo biológico. Sin embargo, tampoco alcanza la amplitud respecto de las identidades que proporciona un enfoque integral. Es decir, aun cuando se releva la identidad de género como un aspecto relevante, sigue siendo a partir del binarismo hombre y mujer.

Ahora bien, aún más alejado del enfoque tradicional son las opiniones, experiencias y reacciones del grupo de estudiantes, ya que éste enfoque sólo concibe como *normal* aquella identidad determinada por el sexo biológico.

En relación al espacio curricular, los estudiantes mencionan que no ha sido tratado de forma abierta en la escuela. Si bien no existen elementos asociados necesariamente a la discriminación, aun la formación e información recibida es incompleta, manifestando los mismos estudiantes el deseo por aprender más sobre esta dimensión y el impacto en las relaciones humanas y las identidades de las personas.

En conclusión, la dimensión de género se acerca mucho más a lo que propone el enfoque integral respecto de la atención a la diversidad, la crítica respecto de la inequidad de género existente, y las conductas machistas enunciadas por el grupo de estudiantes.

En relación al espacio curricular detallado por el grupo de estudiantes, no se logra apreciar un espacio formal dentro del currículum. Responde más bien a conversaciones atómicas y aisladas con un agente dentro de la escuela.

10.2 Hallazgos por objetivo específico 2

De acuerdo a los resultados expuestos anteriormente, se pueden realizar las siguientes conclusiones en función de cada una de las dimensiones.

En relación a la sexualidad, es posible evidenciar que el programa explícitamente declara comprenderla como una dimensión holística e integral de las personas, que muta en relación a los distintos contextos, creencias, opiniones, valores y culturas. En ese sentido, el enfoque de los documentos sobre la Política Pública de Educación Sexual, se acercan mucho más al enfoque integral.

Sobre las relaciones sexuales, es importante señalar que se promueve una nueva forma de pensarlas desde el bienestar físico y emocional, y no desde el miedo, riesgo o incluso pecado.

Lo anterior es significativo pues implica la generación de un nuevo paradigma frente a la sexualidad, que por años ha estado marcada de tabúes y mitos. “La presencia de estos mitos y tabúes pueden favorecer la aparición de disfunciones sexuales en el hombre como el deseo sexual inhibido, las disfunciones eréctiles, la eyaculación precoz, etc. Esto hace que disminuya el placer en las relaciones sexuales, y como estos mitos están influidos por la sociedad, los hombres cuentan con grandes exigencias a las expectativas del rendimiento sexual de su género, y padecen de un desconocimiento de la fisiología sexual de forma general. Las mujeres también tienen un gran desconocimiento de su fisiología sexual, y están marcadas desde la niñez para reprimir la expresión de su sexualidad” (González, Miyar & González, 2002, p. 29).

Esto claramente impacta en el bienestar sexual reflejado en la salud sexual y reproductiva. Entonces, la sexualidad comprendida en un sentido holístico, hoy en día también debe ser desmitificadora de mucha desinformación circundante.

En el enfoque sobre la concepción del cuerpo que se infiere de los documentos se pueden vincular ámbitos biológicos, identitarios, de salud, etc., tanto personales como el cuidado propio, e interpersonales, como advertir situaciones de abuso. No obstante, quedan desatendidas algunas aristas, como por ejemplo los aspectos sociales en referencia al cuerpo: estereotipos, comportamientos y disciplinamientos del mismo. Es importante también cuestionar entonces ¿Cómo se comprende el cuerpo en la escuela? ¿Existen prácticas diferenciadas según género en las formaciones? ¿hay comportamientos corporales más aceptados en hombres que en mujeres? ¿la clase de educación física presenta adecuaciones corporales en virtud de los géneros? Las orientaciones al respecto son vagas en los documentos analizados respecto de la incorporación de este tipo de elementos en los programas de educación sexual de los establecimientos.

La identidad sexual se comprende desde la atención a las diversidades. Ahora bien, en los documentos específicamente se hace alusión a tres orientaciones sexuales: heterosexual, homosexual y bisexual. No obstante, hoy en día también se van visibilizando nuevas orientaciones sexuales, pues es parte del dinamismo que permea la sexualidad de las personas. En ese sentido, por ejemplo, es interesante cuestionar qué sucede con las personas asexuadas, pues son constantemente invisibilizadas dentro de los enfoques de educación sexual (Catri, 2016).

En síntesis, la sexualidad comprendida desde los documentos ministeriales, promueve de manera clara un enfoque integral de la sexualidad. Existen ciertos contenidos de la misma que han sido omitidos, o bien, inexplorados en los documentos, lo que no quiere decir que necesariamente sea contradictorio al enfoque.

Sobre la afectividad, los documentos ministeriales promueven una comprensión de esta dimensión como complementaria a la dimensión sobre la sexualidad. En ese sentido, hay una clara intención de relevar los sentimientos, el placer y erotismo, las

emociones, las relaciones afectivas sanas y la prevención de situaciones de riesgo o violencia en la formación de las y los individuos.

Es importante constatar que los ejes formativos que han sido señalados en los documentos como parte de esta dimensión, coinciden plenamente con las orientaciones técnicas publicadas por la UNESCO (2018), donde se releva que la educación sexual integral ayuda a la prevención de la violencia tanto de género como sexual, y asimismo cualquier otro tipo de discriminación.

Se contextualiza bastante en los documentos señalados, el *bullying* y el *grooming* situaciones de riesgo en el contexto escolar y entre escolares, ya que la mayoría de las personas señala que este es el espacio donde mayor violencia se experimenta. (CADEM, 2019)

Se concluye de este modo, que la forma de concebir la afectividad a la luz de la educación sexual se alinea con un enfoque integral de la misma.

Respecto al género, los documentos analizados tienden al establecimiento de un enfoque de género para la comprensión de la educación sexual. En los documentos, esto se explica en la medida que se diferencian y se establecen posturas críticas respecto de los roles y estereotipos de género. Se orienta formativamente hacia la equidad de género y el respeto por las diversidades.

Cabe destacar que la perspectiva de género forma parte de un enfoque sistémico por parte del Ministerio de Educación, quien desde el año 2015 dio curso a la Unidad de Equidad y Género (UEG). En términos formativos, los alcances respecto de los dos documentos seleccionados están amparados sobre los lineamientos de esta Unidad, la cual mediante un plan impacta en múltiples escenarios. Por ejemplo: formación docente, incorporación de la perspectiva de género en las bases curriculares, resultados de los índices de desarrollo personal y social, etc.

En relación a los roles de género y la identidad de género, se aprecia claramente una postura crítica frente a los estigmas, prejuicios y discriminaciones sociales. En

este sentido, se busca promover valor social de la equidad de género para un desarrollo sostenible.

Es importante también destacar que la identidad de género está definida en relación a conceptos tradicionales como son transgénero, cisgénero, transexual. Ahora bien, actualmente existen otras formas y conceptos de manifestación de la identidad de género, pues es un elemento de la identidad del ser humano que puede mutar y cambiar (UNESCO, 2018).

Es coherente entonces, concluir que la dimensión de género, está ampliamente abordada desde una educación sexual integral.

El espacio curricular que se promueve en los documentos analizados es transversal en el establecimiento educacional. Se puede evidenciar un claro énfasis en abarcar de forma holística las distintas asignaturas del currículum en los niveles de primero básico a cuarto medio.

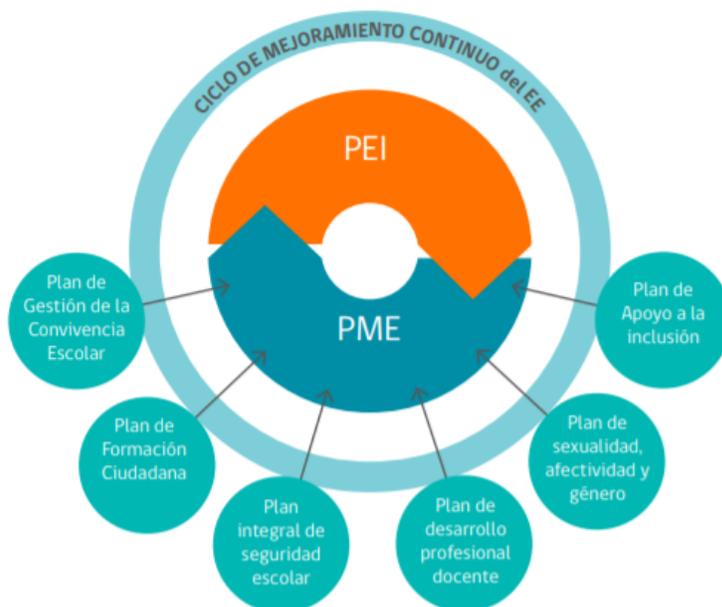
Lo anterior, supone un paso adelante en relación a lo indicado en la Ley 20.418, ya que ésta última solamente establece la obligatoriedad de la Educación Sexual en enseñanza media.

En términos institucionales, se puede inferir que la educación sexual debería dialogar con los proyectos institucionales de cada escuela, tal como lo muestra la siguiente figura.

Figura 19

Diagrama de relación del Programa de educación sexual con el sistema educativo

Integración de la gestión educativa y sus instrumentos asociados



Nota. Adaptado de “Integración de la gestión educativa y sus instrumentos asociados”. “Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género” Ministerio de Educación (2018). Santiago.

Como muestra la figura 19, es importante la sinergia curricular que se desarrolla a partir de los distintos planes de una institución educativa. En ese sentido, no debería ser extraño que el Plan de formación ciudadana dialogue con una educación sexual con perspectiva de derecho. O bien, que el Plan de Apoyo a la inclusión, conciba la diversidad como una fuente inagotable de individualidades que conviven en el espacio escolar en respeto y armonía.

Gestionar la educación sexual, por lo tanto, no se puede realizar de forma parcelada, tiene que ser parte de un plan mayor a nivel escuela como el PEI y el PME, los cuales a su vez tienden a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un desafío claro en los colegios sobre cómo abordar curricularmente la educación sexual esta dada en los niveles de 3ero y 4to año medio ya que en estos niveles no

existe la asignatura de orientación como obligatoria, por lo tanto, no se asegura el espacio de manera formal en el currículum como sí existe en los niveles menores. De ahí que la gestión que realice el establecimiento, uniendo transversalmente sus planes, será vital para incidir en la formación en sexualidad afectividad y género.

10.4 Hallazgos por objetivo general

Las convergencias más evidentes que se pueden apreciar respecto de los resultados obtenidos, tienen que ver con la dimensión de género y afectividad. Es posible evidenciar que hay situaciones experienciales, como por ejemplo el hecho de que un compañero de curso se definiera como trans, que provoca que las y los estudiantes se asocien a un enfoque integral al igual de cómo lo plantea la Política Pública.

Adicionalmente, es posible evidenciar una demanda formativa importante en función de las dos dimensiones mencionadas anteriormente, donde si bien existe un desconocimiento importante en ámbito de afectividad, hay conceptos que las y los estudiantes quieren aprender.

Las divergencias más importantes tienen relación con la dimensión de sexualidad, donde en el caso de las y los estudiantes existe una simplificación de la misma, vinculándola mayoritariamente al cuerpo, y las relaciones sexuales. Es posible evidenciar que las y los estudiantes tienen una asociación directa con la pornografía y uso del cuerpo. En tanto, la Política pública, enfatiza en la sexualidad como un elemento complejo, definido desde la construcción social que la imprime. A partir de esto, se genera una visión crítica de la misma, indicando que la entrega de información es la clave para poder generar formación sobre Educación Sexual.

10.5 Límites y alcances del estudio

Respecto de los límites del estudio, principalmente se pueden evidenciar en relación al objeto curricular que se está abordando como es la Educación Sexual. Para el

caso de los grupos focales con las y los estudiantes, no siempre se logró una profundidad del tema por la exposición que representa dar la opinión de un tema considerado parte de la intimidad. En ese sentido, hubo estudiantes que no quisieron responder ciertas preguntas lo cual se respetó desde el punto de vista de los derechos éticos de los participantes en la investigación.

Otro límite de la investigación, tiene relación con que la generación de información y su validez, la cual se remite solamente a este grupo de estudiantes. Por lo que las conclusiones son significativas exclusivamente en el contexto estudiado.

Ahora, si bien la riqueza de las opiniones, experiencias y reacciones que manifestaron los y las estudiantes en el grupo focal son invaluable, estas podrían ser enriquecidas con un análisis etnográfico, desarrollando por ejemplo un cuaderno de observación de campo para el registro y análisis de los comportamientos y la cotidianidad de las y los estudiantes en la escuela.

Finalmente, es necesario mencionar que el contexto social bajo el cual se realizó el trabajo de campo (primero estallido social y luego pandemia) dificultó el acceso a los participantes para poder realizar entrevistas en profundidad posteriores a los grupos focales, donde sin duda se hubiese obtenido mayor detalle respecto de ciertos temas abordados. Esta dificultad, radica principalmente en la naturaleza del tema que se expone en la presente investigación, puesto que la cercanía con el participante, infunde confianza para la participación ya que abre un ámbito íntimo en el individuo.

10.6 Aportes

A continuación, se presentarán los aportes teóricos y metodológicos que es posible considerar a la luz del estudio.

Los aportes teóricos respecto de esta investigación se sustentan principalmente en la naturaleza controversial de la misma y la identificación de las corrientes sobre Educación sexual existentes. Consideramos que para trabajar en la construcción de

una Política Pública sobre Educación sexual, es primordial conocer el espectro teórico y los límites y énfasis de cada una de las corrientes de modo que se puedan generar tanto en el diseño como en la implementación acciones coherentes al desarrollo integral de las y los estudiantes.

Tomando en cuenta la intencionalidad y la selección cultural bajo la cual se construye el currículum (Gimeno, 2010; Grundy, 1998), otro aspecto a destacar es justamente la relevancia de la vinculación de la temática de la Educación sexual con el campo curricular, enfatizando en los límites formativos dependiendo del enfoque que se adopte desde los distintos centros educativos. Es decir, asumir la no neutralidad del currículum que se implementa y hacer visibles las diferencias formativas y el acceso a la información bajo el cual se forma a las y los estudiantes.

Los aportes metodológicos de este estudio, se focalizan principalmente en el análisis documental de instrumentos curriculares que abordan la temática sobre la educación sexual al mismo tiempo que se triangulan con la experiencia de los y las estudiantes, a quienes van dirigidos estos instrumentos.

10.7 Proyecciones

Las proyecciones del siguiente estudio, tienen énfasis sobre dos preguntas fundamentalmente. La primera, tiene que ver con la tensión que podría provocarse a partir del proyecto educativo de cada establecimiento educacional al momento de implementar la política pública si se llegara a incorporar un enfoque integral de forma transversal. Es decir: ¿Cómo los proyectos educativos de distinta índole, podrían realizar eco de la política pública nacional?

La segunda tiene que ver con visibilizar la implementación de las políticas de educación sexual a partir de los docentes. Es decir, ¿qué enfoques subyacen al cuerpo docente al momento de implementar la política pública?

Ambas preguntas sin duda impactan directamente en la formación de las y los estudiantes, es decir en los ámbitos curriculares que permea la educación sexual.

10.8. Reflexiones Finales

A continuación, se presentarán las reflexiones finales de la investigación e implementación para la continuación de la línea de estudio propuesta. Se pueden evidenciar ciertas interrogantes y tensiones que es necesario plantear para la comprensión actual sobre la política pública a nivel nacional.

La presente investigación, desde la óptica de los niveles de concreción curricular (Mineduc, 2015), comprendió el primer nivel de concreción (macro) que tiene que ver con los documentos emanados desde la Ley 20.418. Y, por otro lado, el tercer nivel de concreción curricular (micro), que tiene que ver con la formación de la Educación sexual en aula desde la mirada de un grupo de estudiantes. Pues bien, bajo esta óptica, el segundo nivel de prescripción curricular, para efectos del estudio estaría dado por el programa de educación sexual diseñado por el establecimiento educacional. Así, los tres niveles de concreción en términos de coherencia curricular (Dávila & Requena, 2020), deberían estar alineados sobre los enfoques formativos que se promueven en su diseño.

Ahora bien, he aquí lo más conflictivo respecto de las proyecciones de investigación, puesto que desde la política pública no existe ninguna obligatoriedad respecto del enfoque que deba utilizar cada establecimiento educacional al momento de diseñar el programa de educación sexual. Se realizan recomendaciones con un claro enfoque integral, como ya se ha evidenciado en el estudio. Sin embargo, el enfoque integral queda a disposición de la escuela cómo implementarlo y bajo qué ópticas.

Lo anterior, porque el programa de educación sexual que sea diseñado por cada establecimiento, debe estar alineado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el Plan de Mejoramiento educativo (PME).

Entonces, si no existe obligatoriedad respecto del enfoque sobre la educación sexual que se implemente en las aulas. En consecuencia, ¿cómo se asegura una educación sexual integral desde lo que orienta el Ministerio de Educación?

Esta pregunta ha sido ampliamente debatida, puesto que hoy en día en Chile, la política pública referente a la Educación Sexual desde la Ley 20.418, no establece elementos formativos contundentes, obligatorios y equitativos para las y los estudiantes.

Como se ha evidenciado en el presente estudio, la educación sexual integral, acoge y promueve la normativa legal tanto nacional como internacional respecto del enfoque de derechos (derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos y derechos del niño). A la vez, se nutre de forma directa en lo considerado desde las siguientes leyes: Ley 20.536 (2011) sobre Violencia Escolar, Ley 20.609 (2012) que Establece Medidas contra la Discriminación, Ley 20.845 (2015) Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Y la Circular 0768 (2017) sobre los derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la Educación (Mineduc, 2018, p. 18).

En ese sentido, la controversia de la Educación Sexual radica en no garantizar estos derechos y políticas desde el estado cuando la construcción de los programas de Educación sexual es remitida a la contextualización y enfoque que cada colegio de acuerdo a su marco institucional que quiera ofrecer.

Esta disyuntiva es fiel reflejo de las disputas de poder caracterizadas en el marco referencial de la investigación y del contenido político del currículum a propósito del establecimiento de una Política Pública obligatoria desde el Estado.

Hoy en día, existen dos solicitudes de modificación de ley para el artículo 4to de la Ley 20.418.

Uno, es impulsado por la bancada oficialista-conservadora, ideado por la ex ministra de Educación Marcela Cubillos y el ex ministro de Salud Jorge Mañalich. Donde se propone a través de una moción, la ampliación de la Educación Sexual desde quinto a cuarto año medio (Ampliando el rango de lo señalado en la Ley) (Sala de Comisión cámara de diputados, 2019, p. 51). Por otro lado, y desde la bancada de oposición principalmente, la diputada Camila Rojas ha impulsado un Proyecto de Ley que

Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales y modifica normas legales que indica.

Este proyecto de Ley tiene como idea matriz “establecer un marco normativo general en materia de educación sexual y afectiva, entendiendo que se trata de un derecho humano cuyo titular son los niños, niñas y adolescentes. Así, se establece la obligatoriedad de la misma desde educación parvularia, los principios rectores, objetivos y los contenidos mínimos, actualizando la normativa actual con los estándares internacionales de los derechos humanos, y trasladando su regulación desde el ámbito de la salud al de educación.” (Proyecto de Ley de la Educación Sexual Integral, 2019, p. 8). Se privilegia de esta forma, la amplitud e integralidad de la educación sexual.

La obligatoriedad de la Educación Sexual Integral, implicaría que existiera una centralización a nivel curricular y una coherencia respecto de lo que se establece desde el nivel macro hasta el nivel micro.

Los rechazos sobre este proyecto de Ley han sido transparentados en un documento por el diputado Jaime Bellolio (Unión Demócrata Independiente), indicando entre otros aspectos, que la educación sexual integral atentaría contra la libertad de enseñanza de los establecimientos educacionales, que se opone al derecho de la familia sobre los aspectos formativos de los niños, niñas y adolescentes, entre otros aspectos (Bellolio, 2020).

Sin embargo, en la presente investigación se ha podido evidenciar que, desde el enfoque integral, existe una preocupación y atención especial por el sujeto, por su individualidad, por el fomento de habilidades y competencias para que sea responsable con la toma de decisiones en múltiples ámbitos.

En términos de la proyección de la investigación, sería interesante contrastar el programa de educación sexual diseñado por el establecimiento educacional seleccionado, la implementación en aula y su coherencia respecto del enfoque planteado en la Política Pública (sea esta o no obligatoria), pues de este modo, se

podrá evidenciar la naturaleza controversial de la educación sexual, y los actores involucrados en su formación (en todos los niveles de concreción).

Las reflexiones expresadas anteriormente se posicionan desde la mirada de la ciudadanía sexual, que implica que “no sólo los “expertos” o especialistas en estos temas deberían ejercer una crítica frente a las normas establecidas en relación con la sexualidad y su ejercicio. Todos los ciudadanos y ciudadanas deberían involucrarse en las elecciones y decisiones sobre sus cuerpos y placeres. Al promover el ejercicio de la ciudadanía amplia, las personas estarán en posibilidades de exigir y demandar al gobierno el respeto de sus derechos sexuales, con lo que se favorece también el desarrollo de la democracia sexual” (Rosales & Flores, 2009,)

Esto último, también se puede complementar con las consecuencias en la formación docente para que justamente se pueda formar desde la escuela la ciudadanía sexual. En ese sentido, es relevante que la formación de pregrado y postgrado de docentes incorpore, dentro de sus ejes formativos, la educación sexual desde un enfoque integral.

Finalmente, es importante reconocer que la comprensión de la educación sexual desde los actores involucrados, que para este estudio fueron los estudiantes, puede ser un aporte relevante para el diseño de las políticas públicas. Respecto de la formación en Educación Sexual, es importante tener un diagnóstico sobre la información que manejan las y los estudiantes y al mismo tiempo evidenciar cuáles son las orientaciones más pertinentes para poder generar aprendizajes significativos en ellos.

Ahora bien, el espectro y el aporte de incluir actores relevantes en el proceso de investigación también podría ser ampliado, por ejemplo, a quienes implementan y desarrollan la educación sexual en los establecimientos educacionales, es decir, encargados de convivencia escolar, orientadores, equipo de gestión, etc. Tomar en consideración la biografía de cada individuo y asumir la no neutralidad sobre la Educación Sexual, permitirá desde una mirada constructiva poder generar Políticas

públicas coherentes y sistemáticas, donde los valores personales de quien implementa la Educación sexual no incidan en los ejes formativos de la misma.

XI. Bibliografía

- Amarao, M. (2005). Sexualidad y Bioética. En: *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 21(1).
- Araujo, K. (2009). Estado, sujeto y sexualidad en el Chile postdictatorial. En: *Nomadías Femeninas*, 39, pp. 11-39.
- Aravena, A. (2006). Sexualidad juvenil y cultura en el Chile actual. Reflexiones desde el campo de la antropología. En: *Revista observatorio de la juventud*, 2(10).
- Arenas, L., Durán, J., Dides, C. & Fernández, C. (2016). Primer Informe Salud sexual, Reproductiva y Derechos Humanos en Chile. Documento de internet <http://mileschile.cl/wp-content/uploads/2017/04/Informe-DDSSRR-2016-Cap%C3%ADtulo-I.pdf>
- Barragán, F. (1999). Programa de Educación Afectivo Sexual. Educación Secundaria, Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- Belloio, J. (2020) Informe de Políticas públicas. Documento de internet. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=DOCASEEXTERNA&prmlId=49793>.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. En: *Revista Colombiana de Educación*, 15. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5120/4199>.
- Buss, M., López, M., Rutz, A., Coelho, S., Oliveira, I. & Mikla, M. (2013). Grupo focal: una técnica de recogida de datos en investigaciones cualitativas. *Index de Enfermería*, 22(1-2), pp. 75-78.
- Cáceres, K., & Pino, R. (2018). Estimaciones poblacionales sobre VIH en Chile 2017 Spectrum, ONUSIDA. Documento de internet. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rci/v35n6/0716-1018-rci-35-06-0642.pdf>

CADEM (2019). El Chile que viene. Especial Bullying. Julio 2019
https://www.cadem.cl/wp-content/uploads/2019/09/Chile-que- viene_Especial-Bullying-002.pdf

Cámara de diputados (2019). Informe comisión de la cámara de diputados.

Santiago, Chile, 10 de Julio de 2019. Documento de internet

https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=49505&prmTipo=INFORM E_COMISION

Canales, M., (2006). Metodología de la Investigación social. Santiago: LOM.

Cantillo, L. (2015). Género y cuerpo en la educación sexual en el nivel de secundaria en Barranquilla. *Revista Gráfica*, 12(1), pp. 76- 92.

Carro, M. (1989). Enfoque, método y técnicas en la enseñanza de idiomas. *Revista de Ciencias de la Educación*, N°6, pp. 79 -84.

Catri, F. (2016). Revisión narrativa de la asexualidad en la especie humana como una orientación sexual. *Apuntes de psicología*, 34(1) pp. 5-18.

Circular 0768. Sobre los Derechos de niñas, niños y jóvenes Trans en el ámbito de la Educación. Superintendencia de educación, Santiago, Chile, 27 de abril de 2017.

Colombo, L. & Villalonga, P. (2006). Metodología de análisis de un cuestionario para evaluar el aprendizaje de alumnos de un curso multitudinario de cálculo. En: *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]*. Vol.1, No.4

Comisión de la cámara de diputados (2019) Proyecto de ley de la Educación Sexual Integral. Documento de internet

<https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTipo=SIAL&prmID=50620&formato=pdf>

Comunidad Mujer (2018). Informe GET 2018: Género, Educación y Trabajo. Avances, contrastes y retos de tres generaciones. Documento de internet http://www.comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2019/08/INFORME-GET-2018_Tres-Generaciones-actualizado.pdf

Consejo Pontificio Consejo para la Familia (1995). Documento de internet

https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/family/documents/rc_pc_family_doc_08121995_human-sexuality_sp.html

Da Silva, T. (2001). Espacios de Identidad: Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona: Octaedro.

Dávila, I. & Requena, M. (2021). Coherencia Interna de diseños curriculares de educación inicial en Latinoamérica en relación con su enfoque de aprendizaje. En: *Horizonte de la Ciencia*, 11(20), pp. 161-176.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994) "Introduction: Entering the field of qualitative research", en Denzin, N. et al. The SAGE handbook of qualitative research. Thousand Oaks, California: SAGE. Traducción Mario Perrone.

Díaz, M. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. En: Revista Colombiana de Educación, 15. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5116/4195>

Donald B. Hofler (1983) Approach, method, technique a clarification, Reading World, 23:1, 71-72, DOI: 10.1080/19388078309557742

Durán, D. y Duarte, C. (2019). Perspectiva de género en la relación entre profesionales del área de la salud con usuarios y usuarias: una revisión de la literatura. *Revista Sophia Austral*, pp. 103-117.

Eisner, E. (1992). Curriculum Ideologies. En: Jackson, P. (ed) Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan Library Reference.

- Essau F. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Revista chilena de administración pública*. N°19, pp. 105-131.
- Fallas, M., Artavia, C., Gamboa, A. (2012). Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional. *Revista electrónica EDUCARE*. 16(1) pp. 53-71.
- Fernández, M. (2004). ¿Hacia un plan nacional de educación sexual? En: La educación sexual en Uruguay: La materia de lo pendiente. Iniciativa Latinoamericana, s/p.
- Ferrer, F. (1995). El control social de la Escuela: Reflexiones para un análisis internacional. En: *Revista Española de Educación Comparada*, I, pp. 177-203.
- Figuroa, E. (2012). Política pública de educación sexual en Chile: actores y tensión entre el derecho a la información vs. la libertad de elección. *Revista Chilena de administración pública*, 19 pp. 105 – 131.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. (2da ed.): Morata].
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueña.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J. (comp). *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Morata.
- González, E. (1998). Conservadurismo y sexualidad en México, in *sexualidades en México, Algunas Aproximaciones desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*. El Colegio de México. Pp. 281-305.

- González, E., Molina, T., y Luttges, C. (2015). Características de la educación sexual escolar recibida y su asociación con la edad de inicio sexual y uso de anticonceptivos en adolescentes chilenas sexualmente activas. *Revista Chilena de Ginecología y Obstetricia*, 80(1), pp. 24-32.
- González Labrador, I., Miyar Pieiga, E., & González Salvat, R. (2002). Mitos y tabúes en la sexualidad humana. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 18(3), pp. 226-229.
- García – Granero (2017). Deshacer el sexo. Más allá del binarismo varón-mujer. En: *Revista nacional de Éticas Aplicadas*. N 25, pp. 253-263.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Gysling, J., Benavente, M., & Olavarría, J. (1997). "Sexualidad en jóvenes universitarios". FLACSO-Chile.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). McGraw-Hill.
- Herrera, L., Martínez, Y., Roa, T. & Villa, C. (2010). *Descripción de las percepciones que tienen las Educadoras de Párvulos en torno a las praxis pedagógicas utilizadas al momento de abordar el tema de la educación sexual infantil en el primer y segundo nivel de transición de la Educación Parvularia*. [tesis de pregrado, Universidad del Biobío]. Repositorio UBB. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/291/3/Herrera_Moraga_Lilian.pdf
- Hofler, D. (1983). Approach, method, technique a clarification. En: *Reading World*, 23(1). Pp. 71-72.
- INJUV (2015) Octava Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile. [Documento electrónico] Recuperado de: http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Libro_Octava_Encuesta_Nacional_de_Juventud.pdf

- INJUV (2018) Novena Encuesta Nacional de Juventud. Ministerio de Desarrollo social. Gobierno de Chile [Documento electrónico] Recuperado de: https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/ix_encuesta_nacional_de_la_juventud_2018.pdf
- Kraus (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. En: Revista Temas de Educación, 1(7), pp. 19-39.
- Krippendorff (1997). Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica. Paidós.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa: Ediciones Morata.
- Lete, I. & Martínez-Etayo, M. (2004). La Salud reproductiva: datos y reflexiones. En: Gac Sanit, 18(1) pp. 170-174.
- Ley N° 18962. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley N° 20370. *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20418. *Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de enero de 2010.
- Ley 20.536. *Sobre Violencia Escolar*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.
- Ley 20.609. *Que establece Medidas contra la Discriminación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de Julio de 2012.
- Ley 20.845. *Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de Junio de 2015.

- Ley N° 20911. *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016.
- López-Aranguren, E. (2000). El análisis de contenido. En García Ferrando, M., Ibañez, J., Alvira, F. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza.
- Martínez, R. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes: CIDE.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis* [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), s/p
- Mella, O. (2000). Grupos Focales (“Focus group”). Técnica de Investigación cualitativa. CIDE.
- Ministerio de Educación (1999). Jornadas de Conversación sobre Afectividad y sexualidad Folleto Informativo. Documento de internet. Recuperado de <http://www.jocas.cl/nuevo/jocas.pdf>.
- Ministerio de Educación (2001). Política de Educación en Sexualidad para el mejoramiento de la calidad de la educación. Santiago.
- Ministerio de Educación (2005). Plan de educación en sexualidad y afectividad. Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). Bases Curriculares. Santiago.
- Ministerio de Educación (2013). Formación en sexualidad, afectividad y género. Santiago.
- Ministerio de Educación (2015). Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015 – 2018. Santiago.

- Ministerio de Educación (2017a). Orientaciones sobre Estrategias diversificadas de enseñanza para la educación básica en el marco del decreto 83/2015. Santiago.
- Ministerio de Educación (2017b). Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago.
- Ministerio de Educación (2017 c). Enfoque de Género. Incorporación en los instrumentos de gestión escolar. Santiago.
- Ministerio de Educación (2018). Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género. Santiago.
- Ministerio de Educación, Ministerio de Salud & Ministerio de la Mujer y equidad de género (2018). Educación Sexual. Estrategia en sexualidad, afectividad y género.
- Montero, A. (2011). Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia. En: Revista médica de Chile, 139(10), 1249-1252. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872011001000001>
- Montero, L., Valverde, P., Dois, A., Bicocca, M. & Domínguez, C. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. En: Educación y Educadores, 20(3), 343-363. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.1
- Monreal, T. & Armijo, R. (1964). Epidemiología del aborto provocado en Santiago. En: *Revista Chilena de Ginecología y Obstetricia*. 29(1), 39-45. Documento de Internet. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/15353/v60n1p39.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morán, J. (2013) "Feminismo, Iglesia católica y derechos sexuales y reproductivos en el Chile post-dictatorial", *Estudios Feministas*, 21(2), Florianópolis, 2013, 485-508.

- Oidor, J. (2014). *Modelo(s) pedagógico(s) inmersos en la educación sexual. el caso de cuatro (4) instituciones educativas del municipio de santander de quilichao*. [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. En: *Revista colombiana de psiquiatría*, (34)1. Bogotá, pp. 118-124.
- 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 17 y 18 de mayo 2005*. Documento de internet
http://www.pasa.cl/wpcontent/uploads/2011/08/La_Politica_de_Educacion_d el_Ministerio_de_Educacion_de_Chile_Olavarr.doc
- Organización Panamericana de la salud, Organización mundial de la salud & la Asociación Mundial de Sexología (2000). Guatemala. Acta de reunión de consulta celebrada del 19 al 22 de mayo de 2020.
- Ortega, F. & Galhardi, C. (2013). Propuesta Metodológica para el análisis de contenido de la parrilla de Televisión en Brasil. Análisis de un caso práctico en los estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Estado da Bahía. En: *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación*. Vol. 1, pp. 221-240.
- Pablo VI (1968). Carta Encíclica Humanae Vitae. Documento de internet: https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_25071968_humanae-vitae.pdf
- Palma, S. (2019, Marzo 2). "Packs": la moda que nutre de sexualidad los sitios web". La Tercera, s/p.

Paredes, R. (2018). El concepto de sexualidad según la Iglesia católica después del Concilio Vaticano II. *Davarlogos*, 17(1).

Peña y Lillo, S. (1985). *Amor y sexualidad*. Editorial Universitaria.

Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La muralla.

Policía de Investigaciones (2020). Documento de Internet https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=209480&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION

Programa de equidad de género del servicio de registro civil e identificación (2019). Datos registrales con enfoque de género. Documento de internet http://transparencia.srcei.cl/docs/Transparencia_Activa/Otros_Antecedentes/Genero/Datos_Registrales_Genero.pdf

Quintanilla, B (2003). La educación de la afectividad. *Revista Panamericana de Pedagogía* (4) Recuperado de: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1891>

Rabelly, K. (2017). *Sexualidad y pornografía: Apreciaciones y creencias en los adolescentes*. Universidad Externado de Colombia

Ramírez, A. (2017). Orden N° 0786: Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA-0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>

Rengifo, H., Córdoba, A. & Serrano, M. (2012). Conocimiento y prácticas de salud sexual y reproductiva de adolescentes escolares en un municipio colombiano. En: *Revista de Salud Pública* 14(4), pp. 558-569

Romo, W. (2004). Credibilidad de la enseñanza de la Iglesia sobre la sexualidad. *Teología y vida*, 45(2-3), pp. 366-410.

- Rosales, A. (2011). Sexualidad, derechos y violencia. Enfoques y conceptos para la enseñanza. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosales, A & Flores, A. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35, pp. 67-75.
- Sagrada Congregación para la educación católica (1983). Orientaciones educativas sobre el amor humano. *Revista de medicina de la Universidad de Navarra*. SN/p. 47.
- Sanjuan, C. (2020). (Des)información sexual: pornografía y adolescencia. Save the Children.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, Martha (comp.) "El género: La construcción cultural de la diferencia sexual": PUEG.
- Sequeira, P. (2015). Haciendo las preguntas correctas. Foucault, poder y sexualidad. En: *EMPIRIA*, 31, pp. 131-148.
- Sierra, Á. (2008). La afectividad: eslabón perdido de la educación. Universidad de La Sabana. Documento de Internet <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecasuc/47041?page=1>
- Stake, R. (1999) Investigación con Estudio de Casos. España: Morata.
- Stake, R. (2011). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. & Lincoln, Y. Manual de Investigación cualitativa (vol. 3) Las estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa Editorial.
- Szasz, I. (1998). Primeros acercamientos al estudio de las dimensiones sociales y culturales de la sexualidad en México: Colegio de Mexico.
- Tamayo (1997). "El Análisis de las Políticas Públicas", en Bañón y Carrillo (Comps.) "La Nueva Administración Pública", Alianza, pp.281-312.
- Trevisi, M., Gil, D., Sabellotti, L. (2014). Modelos de educación sexual en las trayectorias educativas de estudiantes de Medicina de la Universidad

- Nacional del Litoral: conclusión y final. Facultad de Humanidades y Artes, pp. 3407 – 3412.
- Triviño, B, & Salvador, J. (2019) La Pornografía y su incidencia en el desarrollo psicosexual de adolescentes. *Revista digital Uniandes Episteme*, pp. 246-260.
- Troncoso, L., Follegati, L., & Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.1>
- UNESCO (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Documento de Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800S.pdf>.
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*.
- Vidal, F. (2002). En: Vidal, F. & Donoso, C. (ed). *Cuerpo y sexualidad*. FLACSO.
- Vidal, G. (2009). Género, contra hegemonía y subversión de la heteronormatividad: una aproximación a lo queer. En: Arriagada, Mercedes, Ortiz, Amalia, Huerta, Normal Et. Al. Editores. "Comunicación y Género". Arcibel.
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. Paidós.
- Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documento de internet <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

XII. Anexos

12.1 Anexo 1 “Cuestionario de Aplicación”

Hola, te invito a responder el siguiente cuestionario de forma anónima. El siguiente instrumento de medición está enmarcado en la investigación titulada “*Enfoques de educación sexual de estudiantes y la política pública: Convergencias y divergencias.*”. El cuestionario integra 3 dimensiones (sexualidad, afectividad y género) y busca recoger tu opinión y experiencia sobre dichos temas.

Edad:

Género: Hombre Mujer Otro ¿cuál?

Hijos: Si No

1.- ¿Con quién vives? Marca las alternativas que te representen

Madre Padre Hermanos Abuelo/a Tío/a Hijo/a

Primos Tutor Legal Otro ¿Cuál?

2.- ¿Has tenido alguna vez una relación amorosa/afectiva?

Si No

3.- ¿Actualmente estás en una relación amorosa/afectiva?

Si No

4.- ¿Cuánto tiempo duró tu última relación amorosa/afectiva?

0 a 3 meses 3 a 6 meses 6 meses a 1 año Más de 1 año

Más de dos años No aplica

5.- ¿Cuánto tiempo duró tu relación amorosa/afectiva más larga?

- 0 a 3 meses 3 a 6 meses 6 meses a 1 año Más de 1 año
- Más de dos años No aplica

6.- ¿Con quién conversas más de tus inquietudes sobre sexualidad?

- Mamá Papá Hermanos Amigos/as Mi pareja
- Algún Familiar Profesor/a Algún otro adulto del colegio
- Médico/matrona Con nadie, no me gusta conversar del tema
- Con nadie, pero me gustaría conversar del tema

7.- ¿Te has iniciado sexualmente?, es decir, ¿has tenido relaciones sexuales con penetración?

- Si No (si su respuesta es no, pasar a pregunta N°15)

8.- ¿A qué edad tuviste tu primera relación sexual con penetración?

- 11 años 12 años 13 años 14 años 15 años 16 años
- 17 años Menos de 11 años Más de 17 años

9.- ¿Con quién tuviste tu primera relación sexual?

- Pareja Amigo/a Familiar Otro ¿Quién?

10.- En los últimos 12 meses ¿Con cuántas personas has tenido relaciones sexuales con penetración?

- Ninguna 1 Persona 2 personas Más de 3 personas

11.- ¿Qué método anticonceptivo usaste en tu primera relación sexual con penetración?

Coito Interrumpido Condón/Preservativo Diafragma

Jalea, óvulos o espuma Pastillas Inyección Calendario

Temperatura basal DIU Ninguno Otro ¿Cuál?

12.- Actualmente, si mantienes relaciones sexuales con penetración, ¿usas algún método anticonceptivo?

Si No

13.- Si utilizas, señala el método principal

Coito Interrumpido Condón/Preservativo Diafragma

Jalea, óvulos o espuma Pastillas Inyección Calendario

Temperatura basal DIU Ninguno Otro ¿Cuál?

14 ¿Dónde aprendiste a manejar tu método anticonceptivo?

Colegio Consultorio Amigo/a Pareja

Otro ¿Cuál?

15.- De acuerdo a tu experiencia y conocimientos ¿crees que todos los métodos anticonceptivos funcionan para prevenir enfermedades de transmisión sexual?

Si No

16.- De acuerdo a tu experiencia personal ¿Te has arrepentido alguna vez de haber tenido relaciones sexuales con alguna persona?

Sí No

17.- ¿En tu colegio se imparten clases sobre educación sexual?

Siempre A veces Ocasionalmente Nunca

18.- ¿Las clases incluyen temáticas de la diversidad sexual?

Siempre A veces Ocasionalmente Nunca

19.- En el contexto escolar ¿has presenciado comentarios o prácticas de discriminación (racial, étnica, sexual, de género, etc.?)

Siempre A veces Ocasionalmente Nunca

20.- En el contexto escolar, ¿Hay prácticas que prohíban algún tipo de relación social entre personas del mismo sexo, como por ejemplo, darse la mano?

Sí No A veces

21.- ¿Sabes qué significa LGBTQI+?

Sí No

22.- Si tu mejor amigo/amiga te contara que es homosexual/bisexual/transexual ¿Qué harías?

Lo Entendería Me costaría, pero lo entendería No lo aceptaría No se

23.- ¿Has vivido o has sido testigo de violencia intrafamiliar o violencia sexual en tu entorno cercano?

Sí No

24.- ¿Has vivido o has sido testigo de violencia física o psicológica en el pololeo?

Sí No

25.- ¿Consideras que la educación sexual sirve para prevenir situaciones de violencia (física y psicológica) y discriminación (racial, étnica, sexual, de género, etc.)

Sí No No se

26.- ¿Cuál de las siguientes opciones expresa mejor tu identidad de género?

Hombre Mujer Trans femenino Trans masculino

12.2 Anexo 2: “Pauta de Entrevista de Grupo Focal”

<p>Objetivo General de la investigación: Comprender cuáles son las convergencias y divergencias entre los enfoques sobre educación sexual que subyacen a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro) y el enfoque sobre Educación sexual que subyace a la Política Pública (nivel macro).</p> <p>Objetivo General del Instrumento: 1. Caracterizar el o los enfoque (s) de Educación sexual que subyace (n) a un grupo de jóvenes de un colegio particular subvencionado de la comuna de Maipú (nivel micro).</p>						
Objetivos Específicos de la Investigación	Objetivos Específicos del Grupo focal	Dimensión	Categorías	Preguntas para iniciar el diálogo	Preguntas nucleares	Preguntas complementarias
Caracterizar los intereses y demandas de los estudiantes en su formación en sexualidad, afectividad y género. .	Levantar/identificar algunos intereses y necesidades de los estudiantes en su formación en sexualidad, afectividad y género.	Conceptual. (Conocimiento que los alumnos tienen sobre le tema)	Afectividad (Estímulo un video)	¿Qué te provoca este video? ¿Qué aspectos de la afectividad podemos reconocer en el video?	¿Qué es un afecto para ti? ¿Cómo expresas un afecto con otra persona?	¿Hablas de los afectos en tu vida diaria? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Sientes que recibes afectos? ¿Qué afecto para ti es más importante?
			Sexualidad (Estímulo una canción de reggeaton)	¿Es posible relacionar esta canción con la sexualidad? ¿Cuál es la noción de cuerpo en el video?	¿Qué sabes sobre la sexualidad? ¿Con qué ambito de tu vida relacionas la sexualidad? ¿Es posible relacionar la sexualidad con la afectividad?	
			Género	¿Qué ves en la imagen? ¿Cómo caracterizarías a estas dos personas?	¿Qué roles tienen las mujeres y los hombres en la sociedad? ¿Estás de acuerdo con la clasificación hombre/mujer?	¿Quién define los roles de género en la sociedad?
Contrastar los intereses y demandas de los estudiantes sobre su formación en sexualidad, afectividad y género frente al Plan de Educación Sexual que el establecimiento educacional declara	Reconocer la experiencia que tienen los estudiantes con respecto a la sexualidad, afectividad y género en el colegio	Experiencial (experiencia o vivencias del tema en el colegio)	Afectividad		¿Qué te ha enseñado el colegio sobre afectividad? ¿Qué te gustaría aprender sobre la afectividad?	¿Crees tu que el colegio es un lugar que favorece la demostración de los afectos?¿En qué instancias escolares tu crees que puedes demostrar tus afectos?
			Sexualidad		¿Qué te han enseñado en el colegio sobre sexualidad? ¿Qué te gustaría aprender sobre sexualidad?	¿En qué instancias/asignaturas/tutorías crees tu que se te ha educado sobre sexualidad en el colegio?
			Género		¿Qué te ha enseñado el colegio sobre el género? ¿Qué te gustaría aprender con respecto a las perspectivas de género?	¿De qué forma incorporo la visión de género en mi vida? ¿Por qué es importante (o no) educarse con respecto al género?

12.3 Anexo 3: “Consentimiento y Asentimiento informado”



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRE O MADRE DE MENORES DE 18 AÑOS

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para que su hijo/a participe en el estudio llamado “Enfoques de educación sexual de estudiantes y la política pública: Convergencias y divergencias”. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee al investigador responsable del estudio.

Su hijo/a ha sido invitado a participar en el proyecto de investigación “**Enfoques de educación sexual de estudiantes y la política pública: Convergencias y divergencias**” Este estudio se está realizando en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el curso de Proyecto de Magíster a cargo de Daniela Rosas Guzmán y su objetivo general es comprender cuáles son las distancias y proximidades entre los intereses o necesidades de los estudiantes en su formación en sexualidad, afectividad y género y el plan de Educación sexual que diseña el establecimiento educacional.

Por este motivo, se solicita su colaboración como padre/madre de _____ Estudiante del Colegio Padre Álvaro Lavín. Su participación consistirá en la realización un cuestionario anónimo, un grupo focal y una entrevista personal.

La investigación es conducida por Daniela Rosas Guzmán estudiante del Magíster en Educación, Mención Currículum Escolar perteneciente a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, fono 56-9-93434371 correo electrónico dprosas@uc.cl.

BENEFICIOS Y RIESGOS: Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para fines académicos. Su hijo/a se podrá retirar de esta investigación cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

A juicio de la investigadora, la participación de su hijo/a en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para él o ella. No hay mayor riesgo para las personas que participan. No hay propósitos evaluativos, ya que el cuestionario, el grupo focal y la entrevista no involucran respuestas correctas o incorrectas.

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO: En los registros de grabación no se identificará el nombre de los participantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlos. En el grupo focal y la entrevista se utilizará una pauta de aproximadamente 6 preguntas y se contempla su registro en audio.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: el cuestionario, el grupo focal y la entrevista, será realizado en el lugar y tiempo convenidos con su hijo/a (previa autorización) y autorizados por la dirección del

establecimiento. Estas actividades se realizarán distintos días, con un tiempo aproximado de 60 minutos cada una.

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados en el margen del curso indicado anteriormente. No se identificarán nombres de las personas ni de los establecimientos. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

He leído y discutido la descripción de la investigación con el investigador responsable. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- La participación de mi hijo/a en esta investigación es voluntaria. Puede negarse a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para su futuro profesional.
- Si durante el transcurso del cuestionario, grupo focal o entrevista, nueva información significativa llega a estar disponible y se relaciona con su voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
 - Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con la participación de mi hijo/a, puedo contactarme con la persona responsable de esta actividad, académica María Angélica Guzmán, teléfono 223545380.
- Firmo este documento en dos ejemplares y recibo uno de estos.
- Mi firma significa que acepto que mi hijo/a participe en el estudio **“Enfoques de educación sexual de estudiantes y la política pública: Convergencias y divergencias”** realizando un cuestionario, un grupo focal y una entrevista. Además, estoy de acuerdo en que éste sea registrado en formato audio.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ estoy de acuerdo en que mi hijo/a participe en el estudio titulado: **“Enfoques de educación sexual de estudiantes y la política pública: Convergencias y divergencias”**. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable, señora Daniela Rosas Guzmán. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con el investigador responsable en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar a que mi hijo participe en el estudio en cualquier momento.

Nombre del padre o madre del Participante: _____

Firma del padre o madre del Participante: _____

Nombre del Establecimiento : _____

Fecha : _____

Nombre del Investigador Responsable: _____

Firma del Investigador Responsable : _____



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

ASENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES

Vamos a realizar un estudio titulado “Enfoques de educación sexual de estudiantes y la política pública: Convergencias y divergencias.”

Si aceptas estar en nuestro estudio, te haremos preguntas sobre algunos videos, fotos y canciones relacionadas con los temas anteriores. Queremos saber lo que piensas y tu opinión al respecto. Puedes hacer preguntas las veces que quieras en cualquier momento del grupo focal. Además, si decides que no quieres terminar el estudio, te puedes parar cuando quieras. Nadie puede enojarse o enfadarse contigo si decides que no quieres continuar en el estudio. Recuerda, que estas preguntas tratan sobre lo que tú opinas. No hay preguntas correctas (buenas) ni incorrectas (malas).

Si firmas este papel quiere decir que lo leíste, o alguien te lo leyó y que quieres estar en el estudio y que el grupo focal será grabado. Si no quieres estar en el estudio, no lo firmes. Recuerda que tú decides estar en el estudio y nadie se puede enojar contigo si no firmas el papel o si cambias de idea y después de empezar el estudio, te quieres retirar.

Firma del participante del estudio

Fecha _____

Firma del investigador _____

Fecha _____